



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

ISSN: 2254-3139

Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)

**Junio 2018 - Volumen 7, número 1
<https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1>**

**rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs**





**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo
Reyes Hernández-Castilla

EDITOR

Cynthia Martínez-Garrido
Nina Hidalgo Farran

CONSEJO DE REDACCIÓN

Ángel Méndez Núñez

ASESOR EDITORIAL

Manuel Lorite Becerra

CONSEJO DIRECTIVO

Grupo de Investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social” (GICE)

CONSEJO CIENTÍFICO

Jorgelina Abbate (University Massachusetts-Boston, USA)
Günter Bierbrauer (Universität Osnabrück, Alemania)
Antonio Bolívar (Universidad de Granada, España)
Sharon Chubbuck (Marquette University, USA)
Raewyn Connell (University of Sydney, Australia)
Ricardo Cuenca (Instituto de Estudios Peruanos, Perú)
Ian Davis (University of York, UK)
Nick Elmer (University of Surrey, UK)
Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia, España)
Nancy Fraser (The New School University, USA)
Juan Eduardo García-Huidobro (Universidad Alberto Hurtado, Chile)
John Gardner (Queen's University, UK)
Mariano Herrera (CICE, Venezuela)
Peter McLaren (Chapman University, USA)
Carlos Muñoz-Izquierdo (Universidad Iberoamericana, México)
Luis M^a Naya Garmendia (UPV/EHU, España)
Connie North (University of Maryland, USA)
Ángeles Parrilla (Universidad de Vigo, España)
Juana M. Sancho (Universidad de Barcelona, España)
Sylvia Schmelkes (Universidad Iberoamericana, México)
Josu Solabarrieta (Universidad de Deusto, España)
Juan Carlos Tedesco (Argentina)
Alejandro Tiana (UNED, España)
Martin Thrupp (University of Waikato, Nueva Zelanda)
Carlos Alberto Torres (UCLA, USA)
Riel Vermunt (Leiden University, Países Bajos)
Bernd Wegener (Humboldt University, Alemania)
Joseph Zajda (Australian Catholic University, Australia)
Ken Zeichner (Washington University, USA)

ÍNDICE

EDITORIAL

- Trabajando Juntos por un Mundo Sostenible desde la Mejora de las Prácticas Educativas** 7

Guillermina Belavi, María Angélica Suavita e Irene Moreno-Medina

SECCIÓN MONOGRÁFICA: EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL Y AMBIENTAL

- Una Aproximación Conceptual a la Educación para la Justicia Social y Ambiental** 17

Sergio Carneros, F. Javier Murillo e Inere Moreno-Medina

- La Formación de la Ciudadanía en el Marco de la Agenda 2030 y la Justicia Ambiental** 37

M. Ángeles Murga-Menoyo

- La Enseñanza de la Justicia Ambiental en el Marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible en la Universidad** 53

María Martínez Lirola

- Pedagogías contra el Despojo: Principios de una Eco/Demopedagogía Transformativa como Vehículo para la Justicia Social y Ambiental** 69

Paul R. Carr, Eloy Rivas, Nancy Molano y Gina Thésée

- Educación-Acción: Herramientas para Afrontar la Injusticia Ambiental en una Comunidad Costera** 95

Ana M. Raimondo, F. Javier Perales-Palacios, José Gutiérrez-Pérez y Susana Vidoz

- Experiencias para una Alfabetización Científica que Promueva la Justicia Ambiental en Distintos Niveles Educativos** 119

José Manuel Pérez Martín y Beatriz Bravo Torija

- Seeking Justice through Interdisciplinary Environmental Education at Postgraduate Level: Lessons from Melbourne, Australia** 141

Simon P. J. Batterbury y Maurizio Toscano

SECCIÓN LIBRE

- Bases del Derecho a la Educación: La Justicia Social y la Democracia** 159
Teresa García Gómez
- Una Mirada a Prácticas Docentes desde un Marco de Justicia Social** 177
Imanol Santamaría-Goicuria, Miguel Stuardo-Concha y José Miguel Correa
- La Democracia en Educación y los Movimientos de Renovación Pedagógica: Evaluación de Prácticas Educativas Democráticas** 197
Rosa Ortiz de Santos, Luis Torrego y Noelia Santamaría-Cárdaba



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Editorial:

Trabajando Juntos por un Mundo Sostenible desde la Mejora de las Prácticas Educativas

Working Together for a Sustainable World from the Improvement of Educational Practices

Guillermina Belavi *
María Angélica Suavita
Irene Moreno-Medina
Universidad Autónoma de Madrid

Las cosas no son así. Están así y podemos cambiarlas
(Paulo Freire)

La educación no puede mantenerse al margen de la realidad social y política. Esta frase no es un artículo de fe, sino una idea de constatación sencilla, pues no hay rejas ni ventanas que eviten que la realidad entre al centro con cada persona que accede, con cada integrante que forma parte de la comunidad escolar. La educación es parte de nuestra sociedad y por ello la escuela no puede mantenerse a salvo del problema ambiental. Pero, además, el problema ambiental toca el corazón mismo de la educación porque amenaza la continuidad de la vida y hace que los adultos nos cuestionemos el mundo que dejamos a los más jóvenes, un mundo que alguna vez heredamos más sano y más bello.

RIEJS pone a vuestra disposición un monográfico sobre Justicia Social y Ambiental a fin de compartir la preocupación y tratar el tema. La primera tarea para trabajar juntos desde las escuelas por la justicia social y ambiental es superar una visión simplista de la problemática. Esto requiere echar luz sobre consideraciones ideológicas de las distintas visiones, pues sabemos que todo enfoque educativo sobre la problemática ambiental lleva implícita una forma de entender y de actuar en el mundo (Marcote y Suárez, 2005). Pero esta variación tiene también que ver con un aumento de la pluralidad a lo largo del tiempo, con un aprendizaje histórico a partir de la incorporación de nuevas voces. Un pantallazo sobre el movimiento ambiental, por lo tanto, nos ayudará a conocer posturas ideológicas a la vez que evoluciones históricas.

El movimiento ambiental nació como reacción al proceso de industrialización que, tras su surgimiento, modificó el paisaje y afectó la fisonomía de la geografía. Las migraciones masivas del campo a la ciudad y las transformaciones de los centros urbanos, tan rápidas que incluso hoy nos darían vértigo, despertaron la inquietud por proteger la naturaleza

*Contacto: guillermina.belavi@uam.es

de ese torrente urbano. Esta primera etapa del movimiento ambiental se definió por el interés de conservar la naturaleza (Arriaga Legarda y Pardo Buendía, 2011).

Estados Unidos ha sido pionero en esta preocupación y el sitio de origen de sus principales referentes por lo pujante que fue en materia de industrialización, pero también por la magnitud y riqueza de su geografía. Ya en esta primera etapa destacan dos visiones distintas sobre el problema ambiental. La primera se liga a una visión romántica del vivir en la naturaleza y su principal referente fue, por entonces, David Thoreau (1817-1862). La segunda corresponde a una visión utilitaria de la naturaleza que advierte que extraemos más recursos de los que la naturaleza puede generar en un tiempo limitado. Esta segunda postura aboga por un uso racionalizado y eficiente de los recursos naturales y su primer promotor fue Gifford Pinchot (1865-1946). Estas dos visiones señalaron el inicio del movimiento y continúan hoy como una visión idealizada de la vida del hombre en la naturaleza y un cálculo economicista para asegurar los recursos, que defiende preservar grandes áreas naturales para asegurar las condiciones de perpetuación (Espinoza González, 2012).

Con el transcurrir de los años y el agravamiento del problema ambiental, el número de afectados y el número de comprometidos con la causa aumentó. Nuevas voces expusieron sus perspectivas ante el problema y presentaron sus reclamos y propuestas de cambio, como consecuencia, la manera de comprender, de diagnosticar y de dar solución al problema ambiental se hizo más compleja. Hacia finales del siglo XX, también en los Estados Unidos, diversos movimientos sociales plantearon que la cuestión ambiental no puede separarse de la organización económica y política de la sociedad, por lo que debe incorporar consideraciones de justicia social y de equidad (Agyeman, Bullard y Evans, 2010). El argumento principal es que la contribución al daño ambiental es en partes desiguales y que la distribución de daños y perjuicios que estamos sufriendo es desigual también. Los territorios con alta concentración de población con ingresos económicos bajos y con minorías raciales o étnicas están mucho más expuestos a problemas y riesgos medioambientales que los territorios que reúnen población de perfil socioeconómico más alto, de modo que la distribución de daños y beneficios es una cuestión de justicia (Arriaga Legarda y Pardo Buendía, 2011).

Se consolidó, entonces, un movimiento que no separa su preocupación por el medioambiente natural del modo en que gestionamos el territorio y que es, a la vez, un movimiento ecologista y un movimiento social y político. En esta primera aproximación, sin embargo, la justicia ambiental es esencialmente un tema de justicia distributiva. La justicia ambiental se ocupa de aquellos conflictos relacionados con desigualdades en el acceso a los bienes y servicios que proporciona la naturaleza y con la carga de residuos producidos por la actividad humana (Espinoza González, 2012). Pero también apela a una distribución equitativa intergeneracional, pues las generaciones futuras padecerán los efectos derivados de decisiones en las que no han participado, por ello el deber hacia ellas no es meramente moral o humanitario, sino que se trata de una cuestión de justicia (Hiskes, 2006).

Las luchas de los movimientos ambientalistas que siguieron, especialmente en Estados Unidos y en Europa, evidenciaron que la justicia ambiental no es sólo una cuestión de justicia distributiva. Scholosberg (2004) sostiene que los movimientos ambientales ampliaron la forma con considerar la justicia ambiental y la relacionaron con otras dimensiones. Influenciado por el pensamiento de Nancy Fraser, encuentra tres asuntos

interconectados en los reclamos de justicia ambiental: la distribución, el reconocimiento y la participación (Scholsberg, 2004). Sostiene que muchos de los reclamos por la justicia ambiental se deben a que las identidades de los activistas son devaluadas respecto a las identidades estándar de la cultura blanca occidental. Desde esta dimensión, los movimientos hacen foco en la relación entre devastación social, cultural y ecológica. El problema de la justicia ambiental no es solamente en términos socioeconómicos del impacto desigual de las consecuencias negativas y positivas, sino que la devastación cultural está tan relacionada con la devastación ecológica como la devastación social.

A su vez, estos movimientos demandan espacios de decisión inclusivos y participativos que tengan una influencia real y contundente en la hechura de políticas públicas. Hacen foco en la falta de participación democrática en la construcción de los procesos corrientes de gobierno de las instituciones y en la toma de decisiones que tienen consecuencias ambientales. Centran en la importancia de la opinión y la voz de la comunidad y reclaman soberanía local (Scholsberg y Collins, 2014). Los movimientos ensanchan la noción de justicia ambiental, pues en cada uno de sus reclamos individuales, parte de lo que se va a distribuir son bienes y males ambientales, parte de lo que se debe reconocer son formas culturales de vivir con la naturaleza y uno de los reclamos principales es la participación en la toma de decisiones ambientales (Scholsberg, 2004; Scholsberg y Collins, 2014; Walker, 2009).

Desde esta perspectiva compleja y multidimensional de la justicia ambiental, una educación comprometida con la justicia ambiental es inseparable de la lucha política por la justicia social. Es una educación que trabaja en, desde y para la justicia social (Murillo y Hernández-Castilla, 2014), que incorpora la cuestión ambiental en sus consideraciones sobre la justicia social y que trabaja desde las escuelas a favor de una justa distribución, reconocimiento y participación de bienes económicos, culturales, políticos y ambientales. Es una educación para el activismo social y el compromiso político, tal como sostiene María Ángeles Murga-Menoyo en este número. Una educación que da prioridad a la preocupación por la justicia social como elemento diferenciador específico del enfoque de la justicia ambiental.

Finalmente, hay que reconocer que, aunque la perspectiva de la justicia ambiental sea cada vez más amplia, el punto de referencia y evolución del concepto son, fundamentalmente, los países de Europa y los Estados Unidos. O, para ser más exactos, la cultura (nor)occidental que se expandió en la modernidad y que tiene al ser humano en el centro de sus consideraciones. Por ello se enfrenta a una fuerte crítica de antropocentrismo. Los primeros y principales promotores de esta crítica son los países del Sur, países latinoamericanos, africanos y asiáticos cuyas culturas originarias tienen (y muchas aún mantienen) una cosmovisión del mundo en la que toda forma de vida está relacionada y el hombre no es más que otra expresión de la naturaleza. Estos pueblos sostienen que el movimiento por la justicia ambiental debe basarse en un nuevo paradigma que tenga a la Tierra como fundamento y centro. Poco a poco esta visión se hace eco en las luchas del Norte, que intentan “debilitar” el antropocentrismo y abogan por la responsabilidad interespecífica dentro de la justicia ambiental (Espinoza González, 2012), es decir, por la responsabilidad de los seres humanos hacia otras especies (Riechmann, 2000).

Esta nueva consideración que se abre dentro de la justicia ambiental tiene también su implicancia en la educación. Dentro de esta cosmovisión se encuentran propuestas como la Ecopedagogía, que promueve una concepción del ser humano que se asuma parte del cosmos y cuyo sentido de la vida no esté separado del sentido del planeta. Este cambio de

paradigma tiene implicaciones para la educación. “La Pedagogía de la Tierra” o Ecomedagogía, por ejemplo, es un movimiento pedagógico, social y político, que trabaja para promover el aprendizaje del sentido de las cosas a partir de la vida cotidiana, por un modelo de civilización sustentable desde el punto de vista ecológico y por promover una concepción del ser humano que se asuma parte del cosmos y cuyo sentido de la vida no esté separado del sentido del planeta (Gadotti, 2005). Pero también la prometedora propuesta de eco/demopedagogía transformativa, que Carr, Rivas, Molano y Thésée presentan en este número. Una alternativa que toma como referencia algunas luchas latinoamericanas contra el despojo y por la defensa de los bienes comunes, territorios y entorno ecológico y analiza las implicaciones para proponer una pedagogía crítica de corte ambientalista.

Si estamos en educación, probablemente creemos, junto con Arendt, que algo nuevo puede surgir con cada ser humano que se incorpora al mundo, que algo nuevo puede surgir porque los seres humanos nos reunamos (Arendt, 2014). Que no somos seres determinados en su forma de ser y que toda nueva generación habrá de renovar nuestro mundo tal como lo conocemos. Pero esta visión implica, en primer lugar, que *hay* futuro. Esta confianza profunda en el ser humano adulto y en los niños y niñas no es ingenua, promovemos una esperanza que parte del conocimiento realista y dramático de la situación actual, pero cree y sabe que la situación puede cambiar si actuamos colectivamente (Murillo y Hernández-Castilla, 2015). RIEJS dedica este número a la Justicia Social y Ambiental para compartir experiencias, reflexiones y perspectivas entre quienes trabajamos en educación, porque sabemos que la tarea es difícil, pero no imposible. Y porque nos une la voluntad de dejar un mundo mejor del que tenemos. Porque nos une la esperanza crítica (Murillo y Hernández-Castilla, 2015).

En el primer artículo del número, Sergio Carneros, F. Javier Murillo e Irene Moreno-Medina presentan una definición de Justicia Social y Ambiental y su implicancia para la educación. Para ello, primero describen las principales concepciones sobre Justicia Social y Ambiental. Primero, presentan la Justicia Social y Ambiental entendida como Distribución. Desde esta perspectiva definen la justicia intrageneracional, la justicia intergeneracional y la justicia interespecies. Luego presentan el planteamiento desde la Teoría de las Capacidades, poniendo el foco en las teorías de Amartya Sen y de Martha Nussbaum. En tercer lugar, el artículo presenta la concepción de la Justicia Social y Ambiental entendida como Reconocimiento, en la que la dominación cultural, el no reconocimiento y el irrespeto son el núcleo del problema de la injusticia. Finalmente, los autores presentan una concepción ligada a la Participación. Esta visión promueve el igual acceso a los mecanismos de participación en la vida social, especialmente para aquellos grupos que han sido históricamente excluidos. A partir de estas cuatro visiones, los autores proponen una nueva definición que sirva al planteamiento de una educación PARA la Justicia Social y Ambiental que sea, a la vez, una educación EN Justicia Social y Ambiental y DESDE la Justicia Social y Ambiental.

Luego M^a Ángeles Murga-Menoyo relaciona la educación para el desarrollo sostenible con el logro de los objetivos propuestos para el 2016-2030 en la asamblea general de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y cuestiona si estos planteamientos son consecuentes con la búsqueda de una justicia ambiental. La ONU propone una agenda de acciones para innovar en el camino hacia la sostenibilidad que contrastan con los principios de la justicia ambiental. Dicha agenda además incorpora, en relación con la anterior, la responsabilidad ecológica de cada país con los demás, esto es, su “huella

ecológica”. Se describen los planteamientos clave del enfoque de justicia ambiental, las prioridades educativas que apoyarían su desarrollo, y el tipo de ciudadanía para que los enfoques de desarrollo sostenible y de justicia ambiental puedan consolidarse. En términos de formación de la ciudadanía que se requiere, la educación nuevamente tiene un papel fundamental. La autora expone la relación entre la justicia social y la justicia ambiental, centrándose esta última en los conflictos de carácter distributivo tanto en relación con los recursos y bienes dados por la naturaleza como en cuanto a la contaminación y distribución de desechos. Ya dirigiéndose de manera más puntual a la educación, se cuestiona sobre si un modelo pedagógico basta para responder a las exigencias de la educación para la sostenibilidad y para la justicia ambiental simultáneamente. En la misma dirección el interrogante recae sobre si los lineamientos de la agenda de la UNESCO y los objetivos de sostenibilidad aportan significativamente a la formación de la ciudadanía proyectada.

En tercer lugar, aportando también a la discusión sobre la relación entre la justicia ambiental y el desarrollo sostenible, pero al interior de las universidades, María Martínez Lirola aboga por una educación comprometida con la realidad social, resaltando la responsabilidad de formar ciudadanos críticos, activos y comprometidos, capaces de leer un mundo globalizado y de responder a las necesidades de su realidad. En este estudio, inmerso dentro de una educación que aborda cuestiones sociocientíficas (CSC), también considera pertinente plantear problemáticas actuales en el aula, situaciones que generan controversia y debate, puesto que es una forma potente para desarrollar la literacidad crítica de los estudiantes, competencias de carácter social, y una comunicación efectiva. Además, desarrolla una propuesta de actividades para trabajar la justicia ambiental y la educación para el desarrollo sostenible en la asignatura universitaria de lengua inglesa. Tales actividades posibilitan la reflexión sobre los problemas que afectan al planeta y por ende a los seres humanos, convirtiendo el aula en un espacio propositivo en el que los estudiantes descubren la importancia de asumir sus responsabilidades con el cuidado del medio ambiente, desde pequeñas-grandes acciones como, por ejemplo, el consumo responsable.

Desde Canadá, los autores Paul R. Carr, Eloy Rivas, Nancy Molano y Gina Thésée nos acercan a la lucha de las comunidades indígenas. Desde su cosmovisión, estas comunidades propenden por el cuidado de la tierra, trabajan por la justa distribución de territorios y por el cuidado de la vida. Además, se manifiestan en luchas contra el despojo y contra las políticas de carácter extractivista. Los autores consideran que esta manera de actuar puede ser útil para abordar las problemáticas ambientales de América del Norte. Sobre las premisas de la pedagogía de la liberación y la pedagogía crítica, los autores proponen la ecodemopedagogía transformativa como una manera de proteger la vida a partir de acciones relacionadas con una pedagogía crítica “de corte ambientalista”. Argumentan, además, que la vulnerabilidad ambiental, social y las injusticias ambientales están estrechamente relacionadas con los modelos de desarrollo hegemónico, de los cuales describen dos modelos particularmente agresivos que han causado la degradación del medio ambiente: el de sustitución de importaciones y el neoliberal extractivista. Ante tales modelos, las comunidades indígenas de Cherán y las zapatistas se alzaron en una lucha social, resistiéndose a dichas prácticas y dando como fruto grandiosas “lecciones pedagógicas” que incluyen una reflexión profunda sobre la relación del hombre con la naturaleza. Finalmente, el artículo describe los principios de la eco/demopedagogía

transformativa, su propuesta de pedagogía democrática, emancipatoria y crítica en el campo ambiental.

Continuamos con dos artículos sobre experiencias de intervención en entornos próximos. En primer lugar, Ana María Raimondo, Javier Perales-Palacios, José Gutiérrez-Pérez y Susana Vidoz comparten una experiencia de investigación en una comunidad costera afectada por problemas ambientales (cañerías abandonadas, pozos de petróleo inactivos, basuras). En el territorio de esta comunidad, el barrio Stella Maris, se presentan altos índices de contaminación y las peores condiciones ambientales de la región y es allí donde, como consecuencia de un programa de formación que considera la Justicia Ambiental y la Justicia Social, estudiantes universitarios asumieron el reto de usar lo aprendido en un contexto real, identificar puntos de vulnerabilidad y luego intervenir en la comunidad para la mejora de sus circunstancias.

Por su parte, José Manuel Pérez Martín y Beatriz Bravo Torija reflexionan acerca de que la desigualdad existente en el mundo también se ve reflejada en el medio ambiente, a causa de una repartición disímil de beneficios y riesgos. Esta desigualdad debe ser considerada desde una perspectiva crítica y, para tal fin, los autores resaltan la importancia de una enseñanza basada en un enfoque socio-científico, una alfabetización que incluya además aspectos tecnológicos, científicos y ambientales. Para ello, presentan tres interesantes propuestas de intervención en el aula a partir de las cuales los estudiantes toman consciencia de su responsabilidad ambiental e actúan positivamente su entorno cercano asumiendo acciones de tipo ambiental. Sin duda un trabajo que aporta a la reflexión sobre las competencias a trabajar cuando se habla de educación ambiental, así como al desarrollo del pensamiento crítico y por ende de la toma de decisiones.

Simon Batterbury y Maurizio Toscano cierran el monográfico con su artículo *Seeking justice through interdisciplinary environmental education at postgraduate level: lessons from Melbourne, Australia* [Buscando justicia a través de la educación ambiental interdisciplinaria a nivel de posgrado: lecciones de Melbourne, Australia], describiendo un modelo único y exitoso que permite abordar la justicia social y ambiental, y sobre el que se edifica una maestría ambiental interdisciplinaria de la Universidad de Melbourne. El modelo que presentan es a la vez una respuesta crítica al sistema basado en incentivos y descentralizado que se vive en la administración de las universidades, y que se refleja en la manera como están organizadas, afectándolas en general. El programa de maestría en medio ambiente en mención es un magnífico ejemplo de cómo los programas de posgrado pueden brindar un espacio alternativo en el que se trabaje por el compromiso con la justicia social y ambiental, tanto desde lo personal, como desde lo institucional y ambiental.

Referencias

- Agyeman, J., Bullard, R. y Evans, B. (2010). Exploring the nexus: Bringing together sustainability, environmental justice and equity. *Space and Polity*, 6(1), 77-90. <https://doi.org/10.1080/13562570220137907>
- Arendt, H. (2014). *La condición humana*. Madrid: Paidós.
- Arriaga Legarda, A. y Pardo Buendía, M. (2011). Justicia ambiental. El estado de la cuestión. *Revista Internacional de Sociología*, 69(3), 627-648. <https://doi.org/10.3989/ris.2009.12.210>
- Espinosa González, A. (2012). La justicia ambiental: Hacia la igualdad en el disfrute del derecho a un medioambiente sano. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 16, 51-77.

- Gadotti, M. (2005). Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade. *Revista Lusófona de Educação*, 6(6), 15-29.
- Hiskes, R. (2006). Environmental human rights and intergenerational justice. *Human Rights Review*, 7(3), 81-95. <https://doi.org/10.1007/s12142-006-1023-6>
- Marcote, P. y Suárez, P. (2005). Planteamiento de un marco teórico de la educación ambiental para un desarrollo sostenible. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4(1), 1-16.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2015). Esperanza crítica en educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(5), 5-9.
- Riechmann, J. (2000). *Un mundo vulnerable. Ensayos sobre ecología, ética y tecnociencia*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Schlosberg, D. (2004). Reconceiving environmental justice: Global movements and political theories. *Environmental Politics*, 13(3), 517-540. <https://doi.org/10.1080/0964401042000229025>
- Schlosberg, D. y Collins, L. (2014). From environmental to climate justice: Climate change and the discourse of environmental justice. *WIREs Clim Change*, 5(3), 359-374. <https://doi.org/10.1002/wcc.275>
- Walker, G. (2009). Beyond distribution and proximity: Exploring the multiple spatialities of environmental justice. *Antipode*, 41(4), 614-636. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2009.00691.x>



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

**SECCIÓN MONOGRÁFICA:
EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA
SOCIAL Y AMBIENTAL**



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Una Aproximación Conceptual a la Educación para la Justicia Social y Ambiental

A Conceptual Approach to Education for Social and Environmental Justice

Sergio Carneros *
F. Javier Murillo
Irene Moreno-Medina

Universidad Autónoma de Madrid, España

Justicia Social y Justicia Ambiental son dos enfoques fuertemente entrelazados que pueden considerarse solo uno. En este artículo abordamos la conceptualización del término Justicia Social y Ambiental, como un todo, a partir de la revisión de las cuatro grandes concepciones que sobre el mismo existen y que conviven en la actualidad: Justicia Social y Ambiental como Distribución, desde la Teoría de las Capacidades, como Reconocimiento y Participación. A partir de esas ideas se llega a la formulación de Justicia Social y Ambiental como la consecución del reconocimiento, la participación y la distribución de recursos materiales, culturales y ambientales (tanto perjudiciales como beneficiosos) de forma plena y equitativa, todo ello bajo un criterio intrageneracional, intergeneracional, interespecies e internacional que permita el desarrollo de una vida digna. De este concepto se desarrolla una idea de Educación para la Justicia Social y Ambiental multidimensional conformada por cuatro elementos: Educación equitativa, educación crítica, educación democrática y educación para el desarrollo sostenible (o ambiental).

Descriptor: Justicia social; Educación para el desarrollo sostenible; Educación ambiental; Democracia; Ética ambiental.

Social Justice and Environmental Justice are two strongly intertwined approaches that can be considered only one. In this paper, we address the conceptualization of the term of Social and Environmental Justice, as a whole, based on the review of four main concepts about it and that coexist today: Social and Environmental Justice as Distribution, from the Theory of Capacities, such as Recognition and Participation. Based on these ideas, Social and Environmental Justice is considered as the achievement of the recognition, participation and distribution of material, cultural and environmental resources (both harmful and beneficial) in a full and equitable manner, all under a criterion intragenerational, intergenerational, interspecies and international that allows the development of a dignified life. This concept develops an idea of Education for Social and Environmental Justice which is multidimensional and it's made from four elements: Equitable education, critic education, democratic education and education for sustainable (or environmental) development.

Keywords: Social justice; Education for sustainable development; Environmental education; Democracy; Environmental ethics.

*Contacto: sergio.carneros@hotmail.com

Introducción

La Justicia Social y la Justicia Social son dos enfoques tan directamente entrelazados e interdependientes entre sí que quizá deba ser solo uno (Grass, 1995; Haughton, 1999). Así, podríamos hablar de “Justicia Ecosocial”, o bien usar “Justicia Ambiental” o “Justicia Social”, absorbiendo el término elegido los aspectos que el otro aborda. Sin embargo, creemos que hablar de Justicia Social y Ambiental es lo más adecuado dado que se visibiliza cada uno de los elementos, respetando su origen diferenciado.

Pero no es posible referirse a la Justicia Social y Ambiental sin relacionarlo con el término “sostenibilidad”, palabra asociada comúnmente con los movimientos ambientales. No solo se trata de atender al presente, sino también de mirar a futuras generaciones y a otras especies. Como señala Agyeman (2005), es necesario que la Justicia se desplace al centro del escenario del discurso de la sostenibilidad, para que haya una oportunidad real de futuro.

En este artículo comenzaremos describiendo las grandes concepciones de Justicia Social y Ambiental que existen y que conviven en la actualidad:

- Justicia Social y Ambiental como Distribución (Agyeman, 2007; Rawls, 1979, 2002).
- Justicia Social y Ambiental desde la Teoría de las Capacidades (Nussbaum, 2007; Sen, 2010).
- Justicia Social y Ambiental como Reconocimiento (Collins, 1991; Fraser, 2008; Fraser y Honneth, 2006; Honneth, 2007).
- Justicia Social y Ambiental como Participación (Fraser, 2008; Young, 2000a, 2011).

A partir de los cuales nos atreveremos a proponer una definición de Justicia Social y Ambiental y, con ello, abordaremos la conceptualización de la Educación para la Justicia Social y Ambiental.

1. Justicia social y ambiental como distribución

La Justicia distributiva se basa, inicialmente, en el modo en que los bienes primarios y los costes y beneficios ambientales se encuentran distribuidos en la sociedad (Agyeman, 2007; Beauchamp, 2001; Rawls, 1979). Jost y Kay (2010) y North (2006) insisten en que el punto de interés está en desarrollar principios de Justicia que permitan corregir la privación de recursos y que estos sean mejor distribuidos en función de los distintos intereses.

Utilizamos la clasificación de Justicia Ecológica de Bosselmann (2006) para abordar la Justicia Social y Ambiental como distribución. Esta hace referencia a tres tipos de Justicia: Justicia Intrageneracional (dimensión entre una misma generación), Justicia Intergeneracional (perspectiva de futuras generaciones) y Justicia Interespecies (preocupación por el mundo natural no humano).

1.1. Justicia intrageneracional

Aborda la dimensión social y ambiental dentro de cada generación para alcanzar la Justicia. A partir de Murillo y Hernández-Castilla (2011), señalamos los principios que delimitan la distribución de los beneficios y los lastres en la sociedad:

- *Justicia igualitaria*: a cada persona una parte igual. En cuestiones de ambiente significaría “iguales porciones de espacio ambiental para todos y cada uno de los seres humanos” (Riechmann, 2003, p. 8). Aunque esta idea puede resultar inicialmente sencilla, la principal dificultad que entraña es que las personas comienzan con diferentes beneficios y desventajas. Además, no son iguales en todos los aspectos, de modo que la igualdad en la distribución conlleva desigualdades inmerecidas.
- *Justicia según la necesidad*: a cada persona de acuerdo con sus necesidades individuales. De tal forma que los que tienen más necesidades de un bien deben poseer asignaciones mayores. Este principio demanda una redistribución de los bienes en función de la necesidad para satisfacer las necesidades humanas básicas e impedir que las personas vivan en condiciones de desventaja social y ambiental significativas por causas ajenas a su voluntad. Aquí introduciremos el Principio de Diferencia, según el cual las desigualdades solo se pueden justificar si benefician a los más desaventajados, ya que de lo contrario no son lícitas (Rodríguez Zepeda, 2009). Rawls (2002) entiende que éste es un principio de compensación y de políticas de discriminación positiva necesario para que las desigualdades naturales o de nacimiento sean compensadas.
- *Justicia según el mérito*: a cada persona según sus méritos. Según este planteamiento los que más contribuyen a la generación de beneficios sociales y de riqueza deben tener también una mayor proporción de los mismos (Beauchamp, 2001).

1.2. Justicia intergeneracional

Tanto Bosselmann (2006) como Rawls (1979) dan importancia a la Justicia intergeneracional, pues sin su existencia no podría haber Justicia en la sociedad ya que habría privilegios para las generaciones actuales en detrimento de las generaciones futuras (Wissenburg, 1999). Este principio exige que los derechos deben ser distribuidos de tal manera que se mantengan disponibles para una futura redistribución. En otros términos, consiste en la obligación de no destruir bienes en aquellos casos en que sean irremplazables (Hervé, 2010; Wissenburg, 1999). Por tanto, puesto que no sabemos qué necesitarán las futuras generaciones se trata de mantener la integridad ambiental (Bosselmann, 2006). A su vez, es importante señalar cómo la estructura cultural heredada debe ser transmitida al menos en un estado igualmente rico que aquel en el que la hemos encontrado (Dworkin, 1985; Gosseries, 2012).

Weiss (1999) señala la existencia de tres principios de equidad intergeneracional:

- *Conservación de las opciones*: Una generación debe tener, al menos, el mismo número de opciones que la precedente.
- *Conservación de la calidad*: La calidad del medio debe tener las mismas condiciones o mejores para las siguientes generaciones.
- *Conservación del acceso*: Los miembros de la actual generación deben poder acceder sin discriminaciones a los recursos naturales y culturales del planeta, manteniendo el respeto hacia las futuras generaciones.

Entonces, ¿quién debe hacer este esfuerzo para hacer un mundo digno para las futuras generaciones? La Justicia Intergeneracional también muestra preocupación por el sacrificio de los menos favorecidos de la generación presente con el fin de prevenir

mayores injusticias futuras o, simplemente, de hacer posible un futuro mejor (Dworkin, 1985).

1.3. Justicia interespecies

Esta idea está relacionada con la preocupación por el mundo natural no humano. La Justicia no tiene que ver tanto con la distribución justa entre la población humana como entre ésta y el resto de los seres vivos con los que compartimos la biosfera (Mosterín y Riechmann, 1995; Riechman, 2000, 2003). Esto mismo es reconocido por el Movimiento de Justicia Ambiental estadounidense en los años noventa, quedando plasmado en el primero y tercero de los diecisiete “Principios de Justicia Ambiental” que se aprobaron en el *First National People of Color Environmental Leadership Summit*:

1. La Justicia Ambiental afirma la sacralidad de la Madre Tierra, la unidad ecológica y la interdependencia de todas las especies, y el derecho a no padecer destrucción ecológica.

3. La Justicia Ambiental fundamenta el derecho a usos éticos, equilibrados y responsables de la tierra y los recursos renovables, en pro de un planeta sostenible para los seres humanos y las demás criaturas vivas. (Hofrichter, 1994, p. 237)

Por tanto, la distribución debe ser entendida no entre humanos sino entre seres vivos (Riechmann, 2003; Riechmann et al., 1995). Como señala el poeta estadounidense Gary Snyder (1995, p. 60), “incluso si se lograra la Justicia social y económica para toda la gente, seguiría existiendo una necesidad drástica de Justicia ecológica, lo que significa dejar mucha tierra y agua para que los seres no humanos puedan vivir su vida”.

Una vez descritos los niveles de Justicia que tenemos en cuenta en la distribución (intergeneracional, intrageneracional y interespecies), nos debemos preguntar qué distribuir. Para Rawls (2002), lo que debe estar distribuido son los bienes primarios, es decir lo que necesita la ciudadanía como personas libres e iguales, y propone una lista de esos bienes primarios:

- Derechos y libertades básicas.
- Libertad de desplazamiento y de elección de ocupación.
- Poderes y prerrogativas de los puestos y cargos de responsabilidad en las Instituciones políticas y económicas.
- Ingreso y riqueza.
- Bases sociales de respeto a sí mismo.

Según Rawls (1993), esta lista puede ampliarse si respeta el límite de la Justicia como imparcialidad y el límite de la simplicidad y disponibilidad de información. Sin embargo, la ampliación de la lista también debe respetar el espíritu de los cinco bienes enumerados, y que no son fines, sino medios (Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

Por tanto, Rawls deja la puerta abierta a que entren desde la Justicia Ambiental otros aspectos que deben distribuirse. Algunos ejemplos son (Angyeman, 2007; Hofrichter, 1994; Mosterín y Riechmann, 1995; Riechmann, 2003):

- Degradación y coste ambiental (residuos tóxicos, contaminación...).
- Espacio.
- Energía.

- Beneficios ambientales.

Rawls (1979), define los fundamentos de un nuevo liberalismo y desencadena la polémica que todavía hoy continúa entre liberales de distinto signo y comunitarios de diverso tipo (Cortina, 1993). Benedicto (2010) señala que dentro de la tradición liberal podemos encontrar autores/as que se sitúan en una línea de liberalismo igualitario o social como Rawls (1993) o Dworkin (1993) y también otros que defienden la radical independencia del individuo proponiendo un liberalismo libertario o individual como Nozick (1988) o Hayek (1948).

Las críticas presentadas por el pensamiento comunitarista, representado por Macintyre (1984), Sandel (1982), Taylor (2003) o Walzer (2001), han contribuido a la redefinición hecha por Rawls de la relación entre la persona moral, la ciudadanía y la comunidad política, y también a las posteriores modificaciones que otros/as autores/as como Dworkin (1993), Nagel (1991) o Raz (1986) han incorporado a la tradición liberal.

Para definir la corriente comunitarista, Valcárcel (2002, p. 116) señala que los “comunitaristas son aquellos autores que, fundamentalmente, sostienen que los derechos individuales han de ceder, en ciertos casos, ante los derechos de la comunidad; y que con ello la moralidad del conjunto –incluida una práctica mejor de la individualidad– aumenta”. Aunque es una definición algo genérica, los comunitaristas como Macintyre (1984), observan que las sociedades en las que los derechos individuales parecen estar asegurados, no son capaces de evitar la insolidaridad y el debilitamiento de los lazos comunitarios (Benedicto, 2010).

Otra crítica hacia Rawls (1979) la realizan desde la Teoría de las Capacidades de Sen (1995, 2010) y Nussbaum (2002, 2007). Plantean que es necesario centrarse, no en la riqueza ni en los bienes, sino en las capacidades de las personas. Debido a su gran popularidad lo expondremos a continuación de manera más detenida.

2. Justicia social y ambiental desde la teoría de las capacidades

El economista indio Amartya Sen critica la teoría de la Justicia distributiva antes descrita, por ser demasiado instrumental. En su texto *Inequality reexamined* (Sen, 1992), plantea que la idea de la Justicia se encuentra en las libertades reales que gozan los individuos. Esta es la diferencia entre Sen y Rawls. Mientras este último se centra en los medios para lograr los fines deseados por los individuos, Sen fija su atención en la libertad real de las personas, concebida como la capacidad de lograr realizaciones, lo que constituye un fin para cada persona (Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

Sen (1992) sostiene que la atención en las posesiones de medios para la libertad (como, por ejemplo, los bienes primarios) no pueden proporcionar las comparaciones interpersonales que constituyan una base informacional de la Justicia. Por tanto, las exigencias individuales han de ser consideradas no por los medios, sino por las libertades que gozan realmente para elegir entre alternativos modos de vida (Sen, 1992, 2010).

Sen (1992) considera que el enfoque de Rawls es insuficientemente igualitario. Los bienes primarios y los recursos son importantes como medios para obtener funcionamientos importantes, pero el problema de concentrarnos en estos instrumentos es el “olvido” que

se realiza, al no tener en cuenta las distintas capacidades de los individuos para transformarlos en funcionamientos (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). Sen señala de forma explícita:

Los recursos de que dispone una persona o los bienes que alguien tiene pueden ser indicadores muy imperfectos de la libertad de que realmente disfruta la persona para hacer esto o ser aquello (...). El cambio de atención en la filosofía política contemporánea, tal como ocurre en las teorías de Rawls, hacia comparaciones interpersonales basadas en los recursos puede verse claramente como un paso hacia una mayor atención a la libertad. Pero estos cambios son esencialmente insuficientes. (Sen, 1995, p. 51)

Sen (1992, 2010) exige que examinemos el valor de los procedimientos y las capacidades, en vez de atender solo a los medios necesarios para tales realizaciones y libertades.

Una visión complementaria es aportada por la profesora estadounidense Martha Nussbaum (2002, 2007) desde la filosofía política. Esta autora parte, como Sen, de las ideas de Rawls, cuyos planteamientos se consideran como la teoría política más sólida y útil para abordar los problemas contemporáneos. Sin embargo, sus aportaciones nacen como crítica al contractualismo, situado en la base de los planteamientos de rawlianos (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). Nussbaum (2007) aborda esa crítica a partir de tres elementos: la Justicia hacia las personas con discapacidad, al tratamiento de los animales no humanos (que nosotros hemos incluido anteriormente a través de la Justicia interespecies) y a las relaciones internacionales. Respecto a este último punto, Nussbaum (2007) señala:

Cualquier teoría de Justicia que pretenda ofrecer una base para que todos los seres humanos tengan unas oportunidades de vida decentes debe tener en cuenta tanto las desigualdades internas de cada país como las desigualdades entre países, y debe estar preparada para abordar las complejas intersecciones de estas desigualdades en un mundo cada vez más interconectado. (p. 301)

Respecto a la Justicia hacia las personas con discapacidad, Nussbaum crítica los planteamientos de Rawls (1979), según los cuales los individuos que participan en la elección de los principios de Justicia en la posición original han ser independientes y tener cierta igualdad de facultades. Nussbaum (2007) defiende que este procedimiento es injusto hacia las personas con discapacidad. Alega que las personas en situación de discapacidad mental no podrían formar parte de la deliberación original, quedando como ciudadanía de segunda. Para que las necesidades de las personas con discapacidad estén presentes desde el principio, así como la simpatía, la sociabilidad y la preocupación por los otros, es necesario no concebir la Justicia como el resultado de un pacto, sino a partir del bienestar de los individuos y la atención a sus necesidades y capacidades más básicas (Murillo y Hernández-Castilla, 2011; Nussbaum, 2004). De ahí que la esencia del enfoque de las capacidades considere las dimensiones fundamentales de la vida de las personas como el criterio fundamental de la Justicia. A partir de este planteamiento, Nussbaum (2002) presenta una lista de “diez capacidades funcionales humanas centrales”:

1. Vida. Ser capaces de vivir una vida humana de duración normal, sin morir prematuramente o antes de que la vida se reduzca a algo que no merezca la pena vivir.
2. Salud corporal. Ser capaces de gozar de buena salud, estar adecuadamente alimentado y tener una vivienda digna.

3. Integridad corporal. Ser capaces de moverse libremente y de forma segura de un lugar a otro; tener oportunidades para disfrutar de la satisfacción sexual y de la capacidad de elección en materia de reproducción.
4. Sentidos, imaginación y pensamiento. Ser capaces de utilizar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar.
5. Emociones. Ser capaces de tener vínculos afectivos con cosas y personas ajenas. Poder desarrollarse emocionalmente sin las trabas de los miedos y ansiedades abrumadoras, ni por casos traumáticos de abusos o negligencias.
6. Razón práctica. Ser capaces de formar un concepto del bien e iniciar una reflexión crítica respecto de la planificación de la vida. Esto supone la protección de la libertad de conciencia.
7. Afiliación. Ser capaces de vivir con otros individuos y de volcarse hacia ellos. Recibir un trato como seres dignos cuyo valor es idéntico al de los demás. Esto implica, como mínimo, la protección contra la discriminación por motivo de raza, sexo, orientación sexual, religión, casta, etnia u origen nacional.
8. Otras especies. Ser capaces de apreciar y vivir en relación con los animales, las plantas y el mundo de la naturaleza.
9. Capacidad para jugar. Ser capaces de reír, jugar y disfrutar de actividades de ocio.
10. Control sobre el entorno de cada uno. Tanto político como material.

Nussbaum (2002) señala que la lista sigue estando abierta. Al respecto Hervé (2010) indica que es necesario recurrir e incluir elementos propios de Justicia Ambiental. Sin embargo, vemos que este enfoque de capacidades incluye aspectos relacionados con todos los ámbitos del ser humano y también con aspectos sociales y ambientales.

3. Justicia social y ambiental como reconocimiento

Otro gran planteamiento es lo que se ha llamado la Justicia Relacional (o cultural), definido como ausencia de dominación cultural, no reconocimiento e irrespeto (Fraser, 1997).

Reconocimiento se ha convertido en una palabra clave de nuestro tiempo. Esta idea, una venerable categoría de la filosofía hegeliana, resucitada no hace mucho por los teóricos políticos, está resultando fundamental en los trabajos para conceptualizar los debates actuales acerca de la identidad y la diferencia. (Fraser y Honneth, 2006, p. 13).

Fraser (1997) señala que las reivindicaciones de Justicia en el mundo actual parecen dividirse en dos tipos cada vez más claros. El primero y que ya hemos comentado, hace referencia a las de distribución, reivindicando una redistribución más justa de bienes y recursos. El segundo son las políticas de reconocimiento, donde el objetivo es un mundo que acepte las diferencias, en donde no haya que asimilar las normas culturales dominantes o de la mayoría.

Hervé (2010) indica que las situaciones de injusticia ambiental se producen respecto de grupos y comunidades antes que individuos. Y señala que “el reconocimiento apunta a la valorización de ciertas comunidades o grupos vulnerables de la sociedad y, a su vez, a la valorización de la naturaleza y de los ecosistemas en sí mismos” (Hervé, 2010, p. 21).

La valoración de las minorías étnicas, raciales y sexuales, así como de la naturaleza y de los ecosistemas, intenta desarrollar un nuevo paradigma de la Justicia que sitúa al reconocimiento en su centro. El ascenso de la política de identidad ha cambiado el foco de las reivindicaciones de la redistribución. Consiste, por tanto, en idear una orientación que integre lo mejor de la política de la redistribución y lo mejor de la política del reconocimiento (Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

Murillo y Hernández-Castilla (2011) señalan que las diferencias entre esta concepción de Justicia como reconocimiento y de la Justicia como distribución son resumidas por la propia Fraser (1997) en cuatro elementos:

1. Los dos enfoques asumen concepciones diferentes de injusticia. La estructura económica de la sociedad (marginación, explotación y privación); o injusticias culturales vinculadas a procesos de representación, interpretación y comunicación.
2. Proponen diferentes tipos de soluciones. En el enfoque de la distribución el remedio de la injusticia es algún tipo de reestructuración económica. Mientras que en el enfoque del reconocimiento la solución es el cambio cultural o simbólico o la reevaluación ascendente de las identidades no respetadas o sus productos culturales.
3. Asumen concepciones diferentes de las colectividades que sufren la injusticia. En el enfoque de la redistribución, las injusticias se producen sobre clases o colectividades definidas por el mercado o los medios de distribución. Mientras que desde el enfoque del reconocimiento están relacionadas con el género, la sexualidad, la cultura, la religión, etcétera.
4. Las diferencias de grupo se ven desde el enfoque de la distribución como diferenciales de injusticia, ligadas a estructuras socialmente injustas y por tanto se deben abolir. Frente al enfoque interpretativo, que está vinculado a una jerarquía de valores y por tanto requieren reevaluar los rasgos devaluados.

Fraser (1997) señala que la concepción del reconocimiento trae consigo problemas como la reificación de las identidades de los grupos, al simplificar o hacer desaparecer las diferencias internas, o el desplazamiento de los problemas relativos a la redistribución de bienes y riqueza que quedan relegados a un segundo plano. Por esto último, es importante tener en cuenta que las injusticias pueden ser claramente bidimensionales como la raza o la clase social. En este sentido, se reflexiona sobre una “tercera vía”, donde la redistribución y el reconocimiento convergen a causa de la aceleración de la globalización económica y del descentramiento del marco nacional como referencia (Fraser y Honneth, 2006).

Fraser (Fraser y Honneth, 2006) defiende la búsqueda de un enfoque integrado que pueda reparar a la vez el reconocimiento erróneo y la mala distribución. Esta autora propone dos enfoques: reparación transversal y conciencia de los límites. La reparación transversal consistiría en:

(...) utilizar medidas asociadas con una dimensión de la Justicia para remediar desigualdades asociadas con la otra, es decir, utilizar medidas distributivas para reparar el reconocimiento erróneo y medidas de reconocimiento para reparar la mala distribución. La reparación transversal explota la imbricación de estatus y clase social con el fin de mitigar ambas formas de subordinación al mismo tiempo. (Fraser y Honneth, 2006, p. 80)

Iglesias (2012) indica que el problema que plantea esta forma de reparación es que no podría usarse de manera sistemática ni generalizada. Por otro lado, esta autora señala que la conciencia de los límites no será otra cosa que “la conciencia del impacto de diversas reformas sobre los límites del grupo” (Fraser y Honneth, 2006, p. 82). Queda pendiente encontrar un esquema exitoso, pero de una manera o de otra, tal y como señala Fraser, “solo si buscamos enfoques integradores que unan redistribución y reconocimiento podremos satisfacer los requisitos de una justicia para todos” (Fraser y Honneth, 2006, p. 88).

4. Justicia social y ambiental como participación

La Justicia como Participación o Representación (en este trabajo utilizamos en mayor medida el término “participación”) implica la promoción del acceso y la equidad para asegurar la plena participación en la vida social, especialmente para aquellos grupos que han sido sistemáticamente excluidos sobre la base de su etnia, edad, género, habilidad física o mental, educación, orientación sexual, situación socioeconómica u otras características (Bell, 2007; Harnett, 2001).

En este sentido, esta idea de Justicia se fundamenta en que no es suficiente con el mero reparto de bienes materiales, sino que también resulta imperativo difundir otros “bienes” asociados como la igualdad de oportunidades, el acceso al poder, la posibilidad de participar en diferentes espacios públicos o el acceso al conocimiento. Para conseguirlo es necesario entender la Justicia como un procedimiento o proceso en la medida que se convierte en una herramienta para lograr una justicia distributiva y un reconocimiento político (Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

La representación está ya siempre inherentemente presente en cualquier reivindicación de redistribución o de reconocimiento. La dimensión política está implícita en, y en realidad requerida por, la gramática del concepto de Justicia. De manera que no hay redistribución ni reconocimiento sin representación. (Fraser, 2008, p. 49)

Para Axel Honneth existe un vínculo claro entre la ausencia de respeto y reconocimiento y la falta de participación en la comunidad y sus instituciones (Fraser y Honneth, 2006). De modo que la ciudadanía sin participación se encuentra directamente y estructuralmente excluida de determinados derechos otorgados por la sociedad. El hecho de experimentar la negación de estos derechos conlleva la falta de consideración propia y de respeto hacia uno mismo (Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

Honneth (2001) propone que la democracia sea entendida como una forma reflexiva de cooperación comunitaria que articule deliberación racional y comunidad democrática. Para este autor, la cooperación es el fundamento de todo tipo de sociabilidad, siendo el eslabón que articula autonomía personal y gobierno político.

Young (2000a, 2000b) defiende un procedimiento democrático como condición básica de la Justicia y considera que se necesita profundizar sobre la eliminación de la opresión y dominación institucional.

Para que una norma sea justa, todo el mundo que la aplica debe tener la oportunidad de ser considerado con una voz eficaz y debe tener la posibilidad de estar de acuerdo con ella sin coacción. Para que una condición social sea justa, debe permitir a todos satisfacer sus necesidades y ejercer su libertad; así la Justicia requiere que todos puedan expresar sus necesidades. (Young, 2000b, p. 125)

Por tanto, cualquier enfoque sobre Justicia debe estar centrado en los procesos políticos, pues estos conllevan gran variedad de injusticias, tanto en la distribución de bienes como en la distribución del reconocimiento. Insiste en situar a la Justicia en las normas y los procedimientos de acuerdo con el lugar donde se toman las decisiones (Murillo y Hernández-Castilla, 2011; Trejo Pérez, 2016).

Iris MarianYoung (2000a, 2000b) aboga por un modelo de democracia comunicativa donde la participación necesita ejercerse en diferentes instituciones tanto sociales como culturales, en contextos políticos y de gobierno. Y Fraser (1997), con un objetivo similar, defiende una democracia radical entendida como el sistema político que garantice los derechos sociales y la igualdad de oportunidades para participar en la esfera pública (Avedaño, 2010).

La exigencia de mayor voz y poder para los individuos y las comunidades ha sido siempre parte esencial del movimiento ambiental. La original definición del racismo ambiental en Estados Unidos planteada por Chavis (1993) incluía, como parte de su justificación, las prácticas excluyentes y restrictivas que limitan la participación de la gente de color que se daban en las juntas donde se toman decisiones, en las comisiones y en los entes reguladores (Bullard, 1993a, 1993b).

Como ejemplo, en los *10 Principles o Just Climate change Policies* del Environmental Justice and Climate Change Initiative (EJCC) se señala que “A todos los niveles y en todos los ámbitos, las personas deben tener voz y voto en las decisiones que afecten a sus vidas. Quienes toman las decisiones deben incluir a las comunidades en el proceso político” (Hoerner y Robinson, 2008, p. 56).

El derecho a la participación y el acceso a la información es quizá uno de los aspectos más universalmente aceptados. La participación es el mecanismo o procedimiento necesario para lograr una mejor distribución y un mayor reconocimiento. Por tanto, una teoría de la Justicia debe focalizarse en el proceso democrático, que permite establecer estructuras para hacer frente tanto a los problemas de distribución como de reconocimiento (Hervé, 2010; Schlosberg, 2007).

5. Hacia una definición de justicia social y ambiental

En la revisión que llevamos realizada hasta ahora sobre el concepto de Justicia Social y Ambiental, podemos ver su complejidad, su evolución en el tiempo, su carácter multidimensional y multidisciplinar y su fuerte componente ideológico. Como hemos visto, el término Justicia Social y Ambiental tiene un gran carácter distributivo ya que su argumento básico se refiere a la preocupación por cómo los bienes primarios y los impactos ambientales, se distribuyen entre los distintos miembros de la sociedad.

La obra “Teoría de la Justicia” (Rawls, 1979) marca un antes y un después en el devenir de ese concepto. La mayoría de especialistas están de acuerdo en esta distribución, pero qué distribuir es uno de los debates abiertos en estos años: de bienes primarios como decía Rawls, de recursos (Dworkin, 1981), de los impactos medioambientales, tanto positivos como negativos (Agyeman y Evans, 2004; Heiman, 1996), o priorizando en un enfoque desde las capacidades (Nussbaum, 2002; Sen, 2010). Y a su vez cómo realizarlo, si teniendo en cuenta al individuo (Dworkin, 1981; Nozick, 1988), a la comunicad (Macintyre, 1984; Sandel, 1982; Taylor, 2003; Walzer, 2001) o a todas las especies (Mosterín y Riechmann, 1995; Nussbaum, 2007).

Frente a este planteamiento, otros autores y autoras como Fraser (2008) o Young (2011b) creen que no es suficiente quedarse en la mera redistribución de bienes y destacan el planteamiento de Justicia como Reconocimiento y Participación.

La Justicia Ambiental es definida por Teresa Vicente Giménez (2002, p. 59) como la necesidad de “elaboración de un modelo de Justicia más adecuado a los planteamientos y dinámicas de la ordenación justa del cosmos ecológico”. Bryant (1995), por su parte, señala que la Justicia Ambiental “se refiere a las normas y los valores culturales, reglas, reglamentos, conductas, políticas y decisiones de apoyo a comunidades sostenibles, donde la gente puede interactuar con la confianza de que su entorno es seguro, cuidado y protegido” (p. 6).

En este trabajo se da especial importancia a la sostenibilidad, a partir de su interrelación entre los tres pilares que lo componen: el económico, el ambiental y el social (Brundtland, 1992; Middleton y O’Keefe, 2001). La sostenibilidad es definida por la World Commission on Environment and Development (1987) como el “desarrollo que satisface las necesidades del presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (p. 8). A su vez, “no debe poner en peligro los sistemas naturales que sustentan la vida en la Tierra: la atmósfera, las aguas, los suelos, y los seres vivos” (World Commission on Environment and Development, 1987, p. 45).

Aunque algunos autores y autoras, como Dobson (1998), señalan que el movimiento de Justicia no es sobre sostenibilidad, porque busca compartir el riesgo por igual, no deshacerse del riesgo por completo. Sin embargo, nuestro concepto de Justicia Social y Ambiental recoge el enfoque de sostenibilidad, buscando deshacerse del riesgo y llegar a conceptos como el de “crecimiento cero” o el “decrecimiento” (Lawn, 2010; Schneider, Kallis y Martínez-Alier, 2010).

Se trata de reconocer la interdependencia, alrededor de la sostenibilidad, de la Justicia Social, del bienestar económico y de la ordenación ambiental (Agyeman, 2005, 2007; Agyeman, Bullard y Evans, 2003; Haughton, 1999). Un ejemplo de esta interconexión lo refleja Haughton (1999) cuando señala que la dimensión social es crucial, ya que una sociedad injusta socialmente es poco probable que sea una sociedad ambientalmente o económicamente sostenible a largo plazo (y viceversa). Sachs (1996) utiliza el término “EcoJusticia” como las reivindicaciones de un desarrollo respetuoso con las personas y con el ambiente.

En la actualidad también existen otros criterios que han relacionado cuestiones sociales y ambientales, como son los conceptos de impacto ambiental, deuda ecológica y huella ecológica (Altvater, 2011; Martínez-Alier y Oliveras, 2003; Naredo y Valero, 1999; Wackernagel y Rees, 2001) y que son herramientas de acción y medición muy útiles para entender y promover el concepto de Justicia Social y Ambiental (Agyeman, 2005).

Por su parte, el concepto de Justicia Social está integrado en discursos históricamente contruidos con un carácter ideológico no exento de conflicto (Rizvi, 1998). Griffiths (2003, p. 55) invita a pensar la Justicia como verbo, es decir, un proyecto dinámico, nunca completo, acabado o alcanzado, siempre sujeto a reflexión y mejora (Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

A partir de Murillo y Hernández-Castilla (2014) definiremos Justicia Social distanciándola de otros términos con los que frecuentemente se ha asociado y que conllevan a la confusión:

1. No son solo Derechos Humanos. La dignidad de las sociedades implica el estricto cumplimiento de todos y cada uno de los derechos humanos, y una de las primeras obligaciones de los poderes públicos es garantizarlo. Pero es un punto de partida necesario, no un fin. Una sociedad justa es mucho más.
2. No es Igualdad de Oportunidades. Difícilmente podemos quedarnos satisfechos con una sociedad en la que cualquier persona tenga las mismas oportunidades para ser pobre o rica (Dubet, 2011).
3. No es solo distribución equitativa de bienes. Sin desvalorizar este elemento, en la actualidad existen muchas discriminaciones por razón de género, capacidad, cultura, origen étnico y orientación sexual, insostenibles en una sociedad justa. Conceptos como el reconocimiento o la participación son igual de importantes.
4. No existe solo dentro de un Estado-Nación. No solo se debe globalizar el dinero, también la Justicia (Fraser, 2008).

Murillo y Hernández-Castilla (2011), siguiendo a Fraser (2008), señalan que la Justicia Social se puede recoger en un concepto multidimensional basado en la Redistribución, el Reconocimiento y la Participación. De esta manera se recogerían prácticamente todos los aspectos abordados en el concepto de Justicia Social y Ambiental.

A su vez, coincidimos con Young (2011) en su interpretación de que la dificultad para abordar las injusticias reside en que tiene un fuerte componente estructural.

La injusticia estructural existe cuando los procesos sociales sitúan a grandes grupos de personas bajo la amenaza sistemática del abuso o de la privación de los medios necesarios para desarrollar o ejercitar sus capacidades, al mismo tiempo que estos procesos capacitan a otros para abusar o tener un amplio espectro de oportunidades para desarrollar y ejercitar capacidades a su alcance (...). La injusticia estructural se da como consecuencia de muchos individuos e instituciones que actúan para perseguir sus metas e intereses particulares, casi siempre dentro de los límites de normas y leyes aceptadas. (Young, 2011, p. 69)

Desde nuestra definición, coincidiendo con Bosselmann (2006), tendremos en cuenta la Justicia intergeneracional (entre generaciones), intrageneracional (dentro de cada generación), e interespecies (entre las especies). La Justicia entre naciones (Nussbaum, 2007), la incluimos dentro de todas ellas, porque entendemos que en material social y ambiental las fronteras no deben existir.

Además, damos importancia al concepto de dignidad de Platón (380 a.C./2005) y de Kant (1781/2005) como valor inherente al ser humano en cuanto ser racional, dotado de libertad y autonomía para cambiar, mejorar y desarrollar su vida plenamente (Sanz y Serrano, 2016).

Como todo ello, se puede afirmar que,

La Justicia Social y Ambiental consiste en conseguir integrar el reconocimiento, la participación y la distribución de recursos materiales, culturales y ambientales (tanto perjudiciales como beneficiosos) de forma plena y equitativa, todo ello bajo un criterio intrageneracional, intergeneracional, interespecies e internacional que permita el desarrollo de una vida digna. (Carneros, 2018)

6. Educación para la justicia social y ambiental

Desde esta perspectiva compleja y multidimensional, la conceptualización de la Educación para la Justicia Social y Ambiental no puede tener otras características. Así, de entrada, se puede afirmar que una educación comprometida con la justicia ambiental es inseparable de la lucha política por la justicia social; y viceversa, una auténtica educación para la justicia social no puede dejar de lado la lucha por una justicia ambiental. Enfoques aislados se nos antojan insuficientes y, con ello, limitadores de una educación que busque una transformación real (Carneros y Murillo, 2017).

En segundo lugar, es preciso insistir que una Educación PARA la Justicia Social y Ambiental es, de forma necesaria, una educación EN Justicia Social y Ambiental y DESDE la Justicia Social y Ambiental (Murillo y Hernández-Castilla, 2014). Efectivamente, una educación transformadora debe incorporar en sus procesos de enseñanza y aprendizaje competencias, contenidos y valores relacionados con la Justicia Social y Ambiental. Así, es necesario que la educación aborde aspectos tales como desde comprender la historia de los grupos minoritarios que han sido tradicionalmente excluidos, conocer cauces de participación institucional o desarrollar la competencia de participar en debates constructivos, hasta conocer los procesos de degradación medioambiental y de destrucción de recursos naturales o saber reciclar materiales (Boyle-Baise, 2003). Pero también es necesario que la educación se desarrolle en entornos justos y medioambientalmente sostenibles. Una educación democrática, que distribuya apoyos en función de necesidades y una educación en escuelas sostenibles, que gestionen bien su energía y reciclen, son aspectos esenciales. Es la coherencia entre el decir y el hacer.

Como hemos señalado, la perspectiva multidimensional de la Justicia Social y Ambiental nos llevan a pensar en una educación de carácter igualmente multidimensional, en este caso con cuatro dimensiones interdependientes e interrelacionadas:

1. Educación equitativa (inclusiva)
2. Educación crítica (e innovadora)
3. Educación democrática
4. Educación para el desarrollo sostenible (o ambiental)

Efectivamente, una Educación para (en y desde) la Justicias Social y Ambiental ha de ser en primer lugar una **Educación Equitativa**, de todos y todas, para todos y todas y con todos y todas. Una educación, por donde todos estén, se desarrollen y participen, es decir, una Educaciónj Inclusiva. Una educación donde haya políticas y hechos de redistribución de apoyos y recursos que logren compensar las diferencias de partida y logren que todos se desarrollen al máximo de su potencialidad.

En palabras de Antonio Bolívar (2005), una educación equitativa:

Sería aquella que trata a todos los alumnos como iguales y que intenta favorecer una sociedad equitativa, en la que los bienes esenciales están distribuidos conforme a las reglas de la justicia y que favorece la cooperación en un plano de igualdad” (Crahay y otros, 2003:12). Esto supone, en primer lugar, que determinados bienes educativos sean distribuidos de forma equitativa, por ejemplo, los recursos, la calidad del profesorado, la oferta educativa, cuidando que las desigualdades no condicionen el aprendizaje y el rendimiento escolar, y poniendo los medios y recursos compensatorios en los alumnos desfavorecidos natural o socialmente. (pp. 43-44)

Una educación que fomenta el reconocimiento y valoración explícita de las diferencias y características de cada uno de los y las estudiantes a través de una atención diferencial de sus necesidades.

En segundo lugar, una **Educación Crítica**. Una educación para la Justicia Social y Ambiental requiere hacer de los y las estudiantes agentes de cambio social y a que los y las docentes sean intelectuales críticos (Smyth, 2011), dos de los elementos de la educación crítica.

Siguiendo a Henry A. Giroux (2003), la Educación Crítica es:

Un intento deliberado de influir en cómo y qué conocimiento e identidades se producen en cada relación de poder y contexto particular. [...] relacionando las personas con la vida pública, la responsabilidad social o las exigencias de una ciudadanía crítica” [...], siendo central ofrecer guía sobre asuntos de igualdad, libertad y justicia para que los estudiantes puedan identificar problemas sociales, raciales y las inequidades de clase que las animan. (p. 153)

La finalidad de esta educación, por tanto, es la transformación y emancipación social a través la generación de una conciencia crítica en los estudiantes (Giroux y Shannon, 1997, 2003; Kincheloe, 2008).

Continuando con las ideas de Giroux (1990), el docente es un intelectual que puede convertir la enseñanza es un elemento crítico. El autor propone unos determinados pasos para lograr una pedagogía crítica: buscar el problema, contextualizarlo, darle un tratamiento cultural (analizarlo de forma interdisciplinar y teniendo en cuenta la cultura dominante en el que se enmarca), buscar las estrategias de aprendizaje más adecuadas, proponer un texto alternativo e incluir las experiencias vitales de los estudiantes en este texto. Es decir, una educación innovadora.

El tercer elemento es que sea una **Educación Democrática** (Belavi y Murillo, 2016; Biesta, 2015; Dewey, 2016/1995; Gutmann, 1987). En palabras de Mursell (1955, p. 3) formuladas hace más de 60 años: “si la educación no es democrática es peligrosa y por lo tanto no tiene razón de ser”.

Así, una escuela verdaderamente democrática debe caracterizarse por:

- Favorece que todos y cada uno participe en condiciones de igualdad en la toma de decisiones en los asuntos que le afecten, bien sea de carácter curricular, organizativo, institucional o de cualquier índole.
- Promueve la igualdad estructural, entendida como la no existencia de relaciones de poder ni de desigualdad.
- Favorece fuertes relaciones entre la escuela y la comunidad.
- Crear comunidades profesionales de aprendizaje teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes, así como un proyecto compartido de cooperación y colaboración.
- Hay un planteamiento explícito de impactar en la sociedad, no sólo denunciar las situaciones de injusticia sino cambiarlas.
- El currículum debe generar conocimiento, significado, por lo que ningún grupo puede reclamar la propiedad exclusiva del conocimiento.

Por último, es necesario hacer explícito la implicación de la Educación en la Justicia Ambiental. Con términos tales como **Educación para el Desarrollo Sostenible** (Macedo y Salgado, 2007), Educación para la conciencia planetaria de la ciudadanía (Novo y Murga, 2010), o Educación Ambiental, pero no entendido como una materia, sino como un enfoque de la educación. Sería, como señala Gadotti (2005), una educación para una ciudadanía planetaria que conlleve una filosofía educativa enfocada tanto en lo local como lo global, respetando ambos contextos a través de la cooperación la solidaridad, la economía solidaria y una vida sostenible con el mundo.

Referencias

- Agyeman, J. (2005). *Sustainable communities and the challenge of environmental justice*. Nueva York, NY: New York University Press.
- Agyeman, J. (2007). Environmental justice and sustainability. En M. Atkinson, S. Dietz y E. Neumayer (Eds.), *Handbook of sustainable development* (pp. 171-188). Cheltenham: Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781847205223.00020>
- Agyeman, J. y Evans, B. (2004). Just sustainability: The emerging discourse of environmental justice in Britain? *The Geographical Journal*, 170(2), 155-164. <https://doi.org/10.1111/j.0016-7398.2004.00117.x>
- Agyeman, J., Bullard, R. D. y Evans, B. (2003). *Just sustainabilities: Development in an unequal world*. Boston, MA: MIT press.
- Altwater, E. (2011). *Los límites del capitalismo. Acumulación, crecimiento y huella ecológica*. Buenos Aires: Mar Dulce.
- Avedaño, M. (2010). La paridad participativa en la obra de Nancy Fraser. *Aequalitas: Revista Jurídica de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*, 26, 58-70.
- Beauchamp, T. L. (2001). *Philosophical ethics: An introduction to moral philosophy*. Londres: McGraw-Hill Book Company.
- Belavi, G. y Murillo, F.J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 13-34.
- Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. En L. A. Adams, L. A. Bell y P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook* (pp. 3-15). Nueva York, NY: Routledge.
- Benedicto, R. (2010). Liberalismo y comunitarismo. Un debate inacabado. *Studium: Revista de Humanidades*, 16, 201-229.
- Biesta, G. J. J. (2015). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Bosselmann, K. (2006). Ecological justice and law. En B. J. Richardson y S. Wood (Eds.), *Environmental law for sustainability* (pp. 129-163). Oxford: Hart Publishing.
- Boyle-Baise, M. (2003). Doing democracy in social studies methods. *Theory and Research in Social Education*, 31(1), 50-70. <https://doi.org/10.1080/00933104.2003.10473215>
- Brundtland, G. H. (1992). *Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza.
- Bryant, B. (1995). *Environmental justice. Issues, policies, and solutions*. Washington, DC: Island Press.

- Bullard, R. D. (1993a). The threat of environmental racism. *Natural Resources and Environment*, 7(3), 23-26.
- Bullard, R. D. (1993b). *Confronting environmental racism: Voices from the grassroots*. Boston, MA: South End Press.
- Carneros, S. (2018). *La escuela alternativa: Un modelo en búsqueda de la justicia social y ambiental*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Carneros, S. y Murillo, F. J. (2017). Aportaciones de las escuelas alternativas a la justicia social y ambiental: Autoconcepto, autoestima y respeto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 129-156.
- Chavis, B. F. (1993). Forward. En R. D. Bullard (Ed.), *Confronting environmental racism: Voices from the grassroots* (pp. 3-5). Boston, MA: South End Press.
- Collins, P. H. (1991). *Fighting words: Black women and the search for justice*. Nueva York, NY: Routledge.
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Dewey, J. (1916/1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata
- Dobson, A. (1998). *Justice and the environment conceptions of environmental sustainability and theories of distributive justice*. Oxford: Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/0198294956.001.0001>
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dworkin, R. (1981). What is equality? Part 2: Equality of resources. *Philosophy and Public Affairs*, 10(4), 283-345.
- Dworkin, R. (1985). *A matter of principle*. Oxford: Clarendon Press.
- Dworkin, R. (1993). *Ética privada e igualitarismo político*. Barcelona: Paidós.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas sobre la posición "postsocialista"*. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Gadotti, M. (2005). Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 15-29
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H.A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H.A. y Shannon, P. (1997). *Education and cultural studies: Toward a performative practice*. Nueva York, NY: Routledge.
- Gosseries, A. (2012). La cuestión generacional y la herencia Rawlsiana. *Revista del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio Lucas Gioja*, 6(8), 71-90.
- Grass, R. (1995). Environmental education and environmental justice: A three circles perspective. *Pathways to Outdoor Communication*, 5, 9-13.
- Griffiths, M. (2003). *Action for social justice in education fairly different*. Maidenhead: Open University Press.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Harnett, D. (2001, enero). The history of justice. Conferencia presentada en el *Social justice forum*. Chicago, IL: Loyola University.
- Haughton, G. (1999). Environmental justice and the sustainable city. *JPER: Journal of Planning Education and Research*, 18(3), 233-243. <https://doi.org/10.1177/0739456X9901800305>
- Hayek, F. (1948). *Individualism and Economics Order*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Heiman, M. K. (1996). Race, waste, and class: New perspectives on environmental justice. *Antipode*, 28(2), 111-121. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.1996.tb00517.x>
- Hervé, D. (2010). Noción y elementos de la justicia ambiental: Directrices para su aplicación en la planificación ambiental y en la evaluación ambiental estratégica. *Revista de Derecho*, 23(1), 9-36.
- Hoerner, J. A. y Robinson, N. (2008). *A climate of change*. Oakland, CA: Environmental Justice and Climate Change Initiative (EJCC).
- Hofrichter, R. (1994). *Toxic struggles: The theory and practice of environmental justice*. Philadelphia, PA: New Society Publishers.
- Honneth, A. (2007). *Reificación: Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
- Iglesias, C. (2012). Justicia como redistribución, reconocimiento y representación: Las reconciliaciones de Nancy Fraser. *Investigaciones Feministas*, 3, 251-269.
- Jost, J. T. y Kay, A. C. (2010). Social justice: History, theory, and research. En S. T. Fiske, D. T. Gilbert y L. Gardner (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 1122-1165). Hoboken, NJ: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470561119.socpsy002030>
- Kant, I. (1781/2005). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Taurus.
- Kincheloe, J.L. (2008). *Critical pedagogy primer*. Nueva York, NY: Peter Lang.
- Lawn, P. (2010). Facilitating the transition to a steady-state economy: Some macroeconomic fundamentals. *Ecological Economics*, 69(5), 931-936. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2009.12.013>
- Macedo, B. y Salgado, C. (2007). Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible en América Latina. *Revista de la Cátedra Unesco sobre Desarrollo Sostenible*, 29, 29-37.
- Macintyre, A. C. (1984). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Martínez-Alier, J. y Oliveras, A. (2003). *¿Quién debe a quién? Deuda ecológica y deuda externa*. Barcelona: Icaria.
- Middleton, N. y O'Keefe, P. (2001). *Redefining sustainable development*. Londres: Pluto Press.
- Mosterín, J. y Riechmann, J. (1995). *Animales y ciudadanos. Indagación sobre el lugar de los animales en la moral y en el derecho de las sociedades industrializadas*. Madrid: Talasa.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Trabajar por la justicia social desde la educación. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 3-6.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Mursell, J. L. (1955). *Principles of democratic education*. Nueva York, NY: Norton.
- Nagel, T. (1991). *Equality and partiality*. Oxford: Oxford University Press.
- Naredo, J. M. y Valero, A. (1999). *Desarrollo económico y deterioro ecológico*. Madrid: Fundación Argentaria-Visor.

- North, C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning (s) of “social justice” in education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507-535. <https://doi.org/10.3102/00346543076004507>
- Novo, M. y Murga, M. A. (2010). Educación ambiental y ciudadanía planetaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, 179-186. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2010.v7.iextra.03
- Nozick, R. (1988). *Anarquía, estado y utopía*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. C. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano: El enfoque de las capacidades*. Madrid: Herder.
- Nussbaum, M. C. (2004). Beyond the social contract: Capabilities and global justice. *Oxford Development Studies*, 32(1), 3-18.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la Justicia: Consideraciones sobre la exclusión*. Madrid: Paidós.
- Platón. (380 a.C./2005). *La república*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rawls, J. A. (1979). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. A. (1993). *Political liberalism*. Nueva York, NY: Columbia University Press.
- Rawls, J. A. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona: Paidós.
- Raz, J. (1986). *The morality of freedom*. Oxford: Clarendon Press.
- Riechmann, J. (2000). *Un mundo vulnerable. Ensayos sobre ecología, ética y tecnociencia*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Riechmann, J. (2003). Tres principios básicos de justicia ambiental. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 21, 103-120.
- Riechmann, J., Naredo, J. M., Bermejo, R., Estevan, A., Taibo, C., Rodríguez, J. C., . . . Nieto, J. (1995). *De la economía a la ecología*. Madrid: Trotta.
- Rizvi, F. (1998). Some thoughts on contemporary theories of social justice. En B. Atweh, S. Kemmis y P. Weeks (Eds.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (pp. 47-56). Londres: Routledge.
- Rodríguez Zepeda, J. (2009). El principio rawlsiano de diferencia: Dilemas de interpretación. *Enrahonar*, 43, 31-59. <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.276>
- Sachs, A. (1996). *Ecojusticia. La unión de los derechos humanos y el medio ambiente*. Bilbao: Cuadernos World Wacht.
- Sandel, M. J. (1982). *El liberalismo y los límites de la justicia*. Barcelona: Gedisa.
- Sanz, J. y Serrano, A. (2016). El desarrollo de capacidades en la educación. Una cuestión de justicia social. *Sinéctica*, 8(46), 1-16.
- Schlosberg, D. (2007). *Defining environmental justice. Theories, movements, and nature*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199286294.001.0001>
- Schneider, F., Kallis, G. y Martínez-Alier, J. (2010). Crisis or opportunity? Economic degrowth for social equity and ecological sustainability. Introduction to this special issue. *Journal of Cleaner Production*, 18(6), 511-518. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2010.01.014>
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen a la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Sen, A. (2010). *La idea de justicia*. Madrid: Taurus.

- Smyth, J. (2011). *Critical pedagogy for social justice*. Londres: Continuum.
- Snyder, G. (1995). *A place in space*. Washington, DC: Counterpoint.
- Taylor, C. (2003). Cross-purposes: The liberal-communitarian debate. En D. Matravers y J. E. Pike (Eds.), *Debates in contemporary political philosophy: An anthology* (pp. 195-212). Nueva York, NY: Routledge.
- Trejo Pérez, P. (2016). *Reflexiones desde la banca*. Naucalpan de Juárez: Innovaciones Editorial Lagares.
- Valcárcel, A. (2002). *Ética para un mundo global: una apuesta por el humanismo frente al fanatismo*. Madrid: Temas de Hoy.
- Vicente Giménez, T. (2002). *Justicia ecológica y protección del medio ambiente*. Barcelona: Trotta.
- Wackernagel, M. y Rees, W. E. (2001). *Nuestra huella ecológica: Reduciendo el impacto humano sobre la tierra*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Walzer, M. (2001). *Las esferas de la justicia: Una defensa del pluralismo y la igualdad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Weiss, E. B. (1999). *Un mundo justo para las futuras generaciones: Derecho internacional, patrimonio común y equidad intergeneracional*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.
- Wissenburg, M. (1999). An Extension of the Rawlsian Savings Principle to Liberal Theories of Justice in General. En A. Dobson (Ed.), *Fairness and futurity: Essays on environmental sustainability and environmental* (pp. 173-198). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0198294891.003.0008>
- World Commission on Environment and Development. (1987). *Our common future*. Oxford: Oxford University Press.
- Young, I. M. (2000a). *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Young, I. M. (2000b). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.
- Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195392388.001.0001>

Breve CV de los autores

Sergio Carneros

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Diplomado en Magisterio de Educación Física (obteniendo el Premio Extraordinario) y Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Alcalá de Henares (UAH). Máster Oficial en Neurocontrol Motor por la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) y Postgrado de Experto en Atención Temprana por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Es funcionario de carrera del Cuerpo de Maestros y miembro del grupo de investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE). Funda y preside la Red Internacional de Educación (RIE). Ha trabajado en centros públicos de Educación Infantil y Primaria y de Educación Especial en España y coordina proyectos educativos con gobiernos, escuelas y universidades en países como El Salvador, Panamá, Filipinas, Bolivia o Ecuador. Realiza decenas de formaciones y ponencias anuales y cuenta con diversas publicaciones de libros. ORCID ID: 0000-0003-0275-735X. Email: sergio.carneros@hotmail.com

F. Javier Murillo

Profesor titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Coordinador del Doctorado en Educación de la UAM. Coordinador del grupo de Investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social” (GICE) y Secretario Académico del Instituto de Derechos Humanos, Democracia y Cultura de Paz y No Violencia (DEMOSPAZ) de la UAM. Fue Coordinador General del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la UNESCO, y Director de Estudios del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación de España. Es Coordinador de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE), Director de REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa y de la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. Página de docencia: www.fjaviermurillo.es. ORCID ID: 0000-0002-8003-4133. Email: javier.murillo@uam.es

Irene Moreno-Medina

Doctoranda en Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Educación Social (ambas por la Universidad de Málaga). Miembro de Grupo de Investigación "Cambio Educativo para la Justicia Social" (GICE), de la Universidad Autónoma de Madrid. Investigando sobre la cultura de los centros en contextos desafiantes. ORCID ID: 0000-0002-3745-7253. Email: irene.morenomedina@estudiante.uam.es

La Formación de la Ciudadanía en el Marco de la Agenda 2030 y la Justicia Ambiental

Citizenship Education in the Framework of 2030 Agenda and Environmental Justice

M. Ángeles Murga-Menoyo *

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Este artículo busca analizar las orientaciones de la Unesco para una educación coherente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) señalados en la agenda; identificar sus debilidades y fortalezas para la formación de una ciudadanía comprometida con la justicia ambiental; y proponer una alternativa para subsanar las deficiencias identificadas. Se ha utilizado una metodología hermenéutica aplicada al estudio de la bibliografía y documentos. Los resultados indican que las directrices formativas de Unesco no agotan las finalidades prioritarias que el movimiento por la justicia ambiental atribuye a la educación, aunque pueden contribuir a ellas; las respectivas fortalezas de ambos enfoques podrían dar lugar a sinergias con efectos recíprocamente beneficiosos. En el artículo se destacan las características significativas de la Agenda 2030 y el concepto de justicia ambiental. Se analizan las competencias clave en sostenibilidad que la Unesco propone y se valoran desde la perspectiva de la justicia ambiental. El cuarto apartado está dedicado al tipo de ciudadanía cuya formación ambos enfoques precisan. Finalmente, se hace una propuesta integradora sobre las necesidades formativas para alcanzar tanto los ODS como la justicia ambiental.

Descriptor: Desarrollo sostenible; Justicia social; Valores sociales; Ética; Educación.

This article seeks to analyze the guidelines of Unesco for an education consistent with the Sustainable Development Objectives (SDO) set out in the agenda; identify their weaknesses and strengths for the education of a citizenship committed to environmental justice; and propose an alternative to remedy the deficiencies identified. A hermeneutic methodology has been used for the analysis of bibliography and documents. The results shown that Unesco's training guidelines do not exhaust the priority objectives that the environmental justice movement attributes to education, although they can contribute to them; the respective strengths of both approaches could lead to synergies with reciprocal beneficial effects. The article highlight the significant features of Agenda 2030 and the concept of environmental justice. The key competences in sustainability that Unesco proposes are analyzed next, and they are evaluated from the perspective of environmental justice. The fourth section is devoted to the type of citizenship that is required for the education considered in both approaches. Finally, we made an integrative proposal about the educational needs to achieve ODS and environmental justice.

Keyword: Sustainable development; Social justice; Social values; Ethics; Education.

Proyecto EDU2015-66591-R financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del Gobierno de España.

*Contacto: mmurga@edu.uned.es

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 15 de noviembre 2018
1ª Evaluación: 13 de enero 2018
2ª Evaluación: 9 de marzo 2018
Aceptado: 16 de abril 2018

Introducción

La segunda mitad del siglo XX es fecunda en enfoques, movimientos y experiencias sociales innovadoras, algunos de los cuales han llegado evolucionados hasta nuestros días. Entre otros, el movimiento por la justicia ambiental, que nace estrechamente vinculado a la justicia social (Dobson, 1998; Wenz, 1988), y el enfoque del desarrollo sostenible, hoy ampliamente aceptado por la comunidad internacional (ONU, 2015).

La mayoría de estos movimientos tiene su correlato en la educación. Hemos asistido a la emergencia de todo un abanico de educaciones adjetivadas, como son, entre las relacionadas con los mencionados enfoques, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación ambiental, la educación para el desarrollo sostenible o la educación por la justicia ambiental, por mencionar algunas de las más difundidas. Las diferencias entre las distintas denominaciones se encuentran a veces en sus matices y énfasis preferentes, aunque en ocasiones resultan significativas e incluso afectan al propio corazón del concepto que fundamenta el enfoque.

En el caso de la educación por la justicia ambiental, en su interés hacia la naturaleza coincide con la educación para el desarrollo sostenible; un enfoque este último que, pretendiendo recoger la tradición de la educación ambiental, hoy está siendo avalado y promovido por los más altos organismos internacionales (ONU, 2015; Unesco, 2014). Sin embargo, teniendo en cuenta que no se trata de enfoques monolíticos –especialmente en el caso del desarrollo sostenible– sino abarcadores de toda una horquilla de posiciones con sus peculiaridades y actuaciones contextualizadas, aunque en algunos aspectos significativos ambos tipos de educación pudieran reforzarse mutuamente, en otros la laguna entre las respectivas prioridades podría convertirlos, en la práctica, en recíprocamente excluyentes.

Es un hecho que en estos momentos la educación para el desarrollo sostenible ocupa un lugar preferente en la agenda educativa internacional institucionalizada; una agenda estrechamente unida al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Agenda 2030) que fueron aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas para el periodo 2016-2030 (ONU, 2015). Pero, ¿cabe afirmar que es ésta una educación para la justicia ambiental? ¿Qué características debería reunir para que lo fuera? ¿Qué capacidades, valores, actitudes, habilidades, hábitos, o, por expresarlo con un único término hoy profusamente utilizado, competencias, demandan prioritariamente ambos enfoques? ¿Existen similitudes significativas entre la educación para el logro de los ODS y la educación por la justicia ambiental?

Nuestra hipótesis de partida es que la educación para el desarrollo sostenible no agota los planteamientos de la educación para la justicia ambiental, y que esta última, nacida en Estados Unidos y con fuerte presencia en América Latina (en su variante “ecología de los pobres”) aunque menos en Europa, tiene pleno sentido en nuestros días incluso en los países considerados desarrollados, cuya calidad de vida, en amplias capas de la población, hoy parece encontrarse en alto riesgo de retroceso. En consecuencia, defendemos que la formación de la ciudadanía para la sostenibilidad habrá de forjarse en la intersección de ambas perspectivas.

En este trabajo nos proponemos someter a análisis esta hipótesis y avanzar algunas respuestas a los interrogantes mencionados. En primer lugar, describiremos el marco de acción pedagógica que viene dibujado por la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo

Sostenible (2016-2030). A continuación, desatacaremos los aspectos a nuestro juicio más significativos que caracterizan el enfoque de la justicia ambiental, concepto estrechamente co-implicado con el de justicia social, así como las prioridades educativas que corresponden a dicho enfoque. En tercer lugar, analizaremos comparativamente las competencias que la ciudadanía ha de dominar para que ambos enfoques puedan afianzarse socialmente; y, seguidamente, el tipo de ciudadanía que se requiere para ello. Finalmente, un último apartado nos permitirá esbozar una respuesta a la hipótesis inicial y ofrecer un planteamiento integrado, que pueda orientar el diseño de propuestas de acción pedagógica aprovechando las respectivas fortalezas en beneficio de una educación comprometida con las urgentes necesidades sociales de nuestros días.

Hemos adoptado una metodología hermenéutica, procediendo al análisis de una muestra intencional integrada por publicaciones de autores clásicos en el ámbito de la justicia ambiental y, en el caso de los ODS, documentos y declaraciones de Naciones Unidas y la Unesco, ineludibles para entender el alcance y significado de la Agenda 2030. La búsqueda bibliográfica se ha realizado mediante la plataforma Linceo+ que facilita el acceso a medio centenar de bases de datos, entre ellas ERIC, Web of Science y Dialnet, así como a los textos. Como categorías de análisis, y posterior comparación de los marcos teóricos, se han adoptado las siguientes: finalidad del enfoque/movimiento; problemáticas objeto de atención; concepto de derechos humanos; jerarquía axiológica; metas y prioridades educativas.

1. La agenda 2030: Un marco para la acción pedagógica orientada a la sostenibilidad

La Agenda 2030 establece las prioridades estratégicas de las Naciones Unidas para los próximos tres lustros (2016-2030), asumiendo la óptica de los derechos humanos como base para justificar la pertinencia de los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que señala. Así se recoge en la Resolución por la que fue aprobada, cuyo texto reconoce expresamente que con estas metas se pretende hacer realidad los derechos humanos de todas las personas (ONU, 2015).

Los ODS reflejan los grandes retos a los que hoy se enfrenta la Humanidad derivados de las problemáticas ecológicas, económicas y sociales globales. Todas ellas se han visto aumentadas desde que en los años setenta comenzaron a ser denunciadas, también con creciente insistencia, por foros científicos y organismos internacionales (p. ej., IPPC, 2014; Millennium Ecosystem Assessment, 2005; ONU, 1972, 2002, 2012; UNEP, 2011). Hoy, los ODS se plantean como una hoja de ruta en el camino hacia la sostenibilidad y, como señalan Gil Pérez y Vilches (2017), mantienen con los derechos humanos universales (DDHH) una relación “biyectiva: si el respeto de los derechos es (...) condición indispensable para avanzar en la transición a la Sostenibilidad, esta es necesaria, a su vez, para hacer posible la universalización de los DDHH” (p. 91); y lo argumentan con acierto, destacando la condición de posibilidad que para la primera suponen estos derechos universales, cuyo contenido sigue evolucionando de forma expansiva.

Pero, si en 2015 pudimos celebrar la aprobación y lanzamiento internacional de la Agenda 2030 como un refuerzo para afianzar en el imaginario social la percepción de las implicaciones recíprocas entre sociedad, ecología y economía, y un impulso para avanzar hacia logros imprescindibles en el marco de la justicia social y ambiental, dos años después

los avances visibles, más allá de la retórica al uso, se revelan insuficientes tanto para atajar la magnitud de la crisis civilizatoria global como para lograr las metas señaladas por la Asamblea General de las Naciones Unidas (Banco Mundial, 2017; Helliwell, Layard y Sachs, 2016).

Sin embargo, es preciso reconocer que los ODS suponen un avance con relación a sus predecesores, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), algunas de cuyas limitaciones Caride Gómez (2009) señaló con acierto. Las actuales metas han sido reformuladas y ampliadas, haciendo explícita la perspectiva de la sostenibilidad. Merecen, pues, una primera valoración positiva. En primer lugar, porque, mientras los ODM se situaban en un marco de cooperación al desarrollo, dejando al margen la imprescindible transformación sociocultural y económica de los países industrializados, la Agenda 2030 de Naciones Unidas, al exigir la sostenibilidad de los objetivos señalados para lograr la meta del desarrollo, ha ampliado el foco de atención a los países más avanzados desde el punto de vista tecnológico. Con su pronunciamiento quedan convocados a cumplir estas metas todos los países que conforman la comunidad internacional.

Y, en segundo lugar, porque el sistema de indicadores que se ha establecido para evaluar los avances contempla, por primera vez, los impactos que cada país provoca sobre los demás; es decir, su huella ecológica (Sachs et al., 2017). En adelante ningún país será reconocido cumplidor de la Agenda 2030 si no minimiza, hasta eliminarlo, su impacto ecológico y social sobre territorios ajenos. Desde esta perspectiva, cabe considerar que la aprobación de los ODS supone un impulso hacia la universalización, en este aspecto, de la justicia ambiental.

Adicionalmente, en el texto aprobado por las Naciones Unidas (ONU, 2015), se hacen visibles las interrelaciones recíprocas entre las distintas metas, especialmente en el caso de la educación (objetivo 4.), con alusión explícita a la educación para el desarrollo sostenible (objetivo 4.7). Difundir estos objetivos para su conocimiento generalizado, sensibilizar a la población sobre su pertinencia y, sobre todo, orientar los procesos formativos en todos los ámbitos y modalidades de la educación, de tal manera que se alcancen los aprendizajes necesarios para el tipo de ciudadanía que requiere el cumplimiento eficaz de la Agenda 2030, es un reto de envergadura que hoy tienen planteado todos los sistemas educativos.

Aceptando esta premisa, es sin embargo necesario reconocer que, al bajar al terreno concreto de la práctica educativa, la agenda concede a cada país, comunidad y centro de formación plena libertad a la hora de diseñar la acción pedagógica. Y, por este motivo, los énfasis se sitúan, más allá de la retórica que señala su recíproca interdependencia, en aquellos objetivos que presentan mayor afinidad con la posición, aun dentro del enfoque del desarrollo sostenible, dominante en cada caso.

2. Justicia social y ambiental: implicaciones para la educación

Dos conceptos con una tradición interrelacionada de cuatro décadas son justicia ambiental y justicia social. El primero de ellos se utiliza para designar la equitativa distribución entre la población (intra-estado e inter-estados) tanto de los beneficios como de los impactos negativos que se derivan de la aplicación de las normativas y políticas nacionales e internacionales en materia de medio ambiente.

La justicia ambiental pivota sobre la equidad y, por tanto, se sitúa de lleno en el ámbito de la justicia social, la cual, a su vez, tras larga evolución, en la actualidad ha visto consolidarse dicho principio como una de sus dimensiones constitutivas. Como defiende Vicente Jiménez (2002),

la justicia social requiere la determinación de lo que corresponde a cada cual, no sólo en virtud de la dinámica del orden social institucionalizado –es decir, las estructuras sociales en conexión con el régimen jurídico, sino que ahora amplía tal dinamismo, a la funcionalidad dinámica inherente al área abierta de los ecosistemas. (p. 158)

Sobre la evolución del concepto de justicia ambiental –y el movimiento que ha contribuido a su difusión– existe una amplia bibliografía (Arriaga Legarda y Pardo Buendía, 2011; Espinosa, 2012; Moreno Jiménez, 2007, 2010; entre otros). El concepto (principio) se consolida en los años noventa; si bien su origen se remonta a los setenta, en Estados Unidos, impulsado por el auge de los movimientos de base vinculados al activismo por los derechos civiles, entre ellos los ambientales. Se fragua en el ámbito local, a raíz de confirmarse, gracias a la insistencia del activismo ciudadano, la relación entre las políticas ambientales y el impacto negativo, significativamente diferente, de las problemáticas ambientales sobre la vida cotidiana y la salud de los grupos sociales más vulnerables. Surge, por tanto, radicalmente asociado a la defensa de los derechos humanos, siendo una peculiar característica que marca su trayectoria la amplia militancia, incluso protagonismo, de las mujeres entre sus miembros.

Hoy son pilares básicos del enfoque, los siguientes: el principio precautorio, la responsabilidad ampliada (inter-generacional e inter-específica), la equidad intergeneracional, la interdependencia persona-comunidad-naturaleza y el empoderamiento de la ciudadanía, que es reconocida como sujeto activo para la toma de decisiones en política ambiental, según las reglas de la democracia a partir de información transparente y rigurosa.

El principal foco de atención que asume la justicia ambiental son los conflictos ecológicos distributivos, originados por dos principales tipos de causas: desigual acceso a los bienes y servicios de la naturaleza, y desigual reparto de la contaminación y los residuos producidos por la actividad humana. El movimiento, nacido a partir de casos locales, ha ido ampliando sus miras hasta adquirir un enfoque global, planetario.

De forma análoga y en fechas similares, aunque con las peculiaridades propias de su contexto cultural, de carácter rural, en Latinoamérica nace el movimiento Ecologismo de los pobres, claramente convergente con aquel en sus principios básicos (Martínez Alier, 2004). Ambos apuestan por un antropocentrismo débil, que reconoce la interdependencia y co-evolución de la especie humana junto con las restantes especies del planeta.

El corpus teórico de la justicia ambiental se inspira en diferentes enfoques socio-culturales, notablemente en el movimiento conservacionista y en el ecologismo, derivándose de esta influencia sus dos principales preocupaciones: la gestión ambiental y la gestión del territorio; ambas cuestiones directamente relacionadas con la justicia y la equidad social (económica, de clase y racial). La primera de ellas, refleja el despertar de la conciencia ciudadana ante las problemáticas por contaminación de las aguas, el aire y los suelos, ocasionadas por la industrialización, y sus muy perniciosos efectos sobre la salud de la población.

A raíz de esta sensibilización, la gestión del territorio se revela como un instrumento político significativo para evitar la desigual distribución social –mediada, en parte, por una

desigual distribución espacial— de los impactos, tanto negativos como positivos de la industrialización, con perjuicio para los más vulnerables (Moreno Jiménez, 2010). Se acuñan conceptos como, por ejemplo, espacio ambiental, huella ecológica o deuda ecológica, que contribuyen a la construcción teórica del enfoque y facilitan argumentos para justificar sus dos principales metas: una equitativa distribución de los impactos y beneficios de las medidas políticas sobre el medio ambiente, y un uso, igualmente equitativo, de los recursos y bienes de la naturaleza.

Desde su condición originaria como iniciativa ciudadana, el movimiento por la justicia ambiental ha pasado a adquirir una dimensión político-administrativa que se ha visto reflejada en la jurisprudencia.

El concepto ha ido adquiriendo un significado científico y jurídico más aquilatado, (...) está llamado a ocupar un puesto destacado (...) en la evaluación de toda suerte de políticas públicas con dimensión espacial, entre ellas las concernientes a la ordenación urbana y territorial, por cuanto la no discriminación de los ciudadanos (...) constituyen pilares de las democracias. (Moreno Jiménez y Cañada Torrecilla, 2007, pp. 302-303).

En coherencia, pues, con las peculiaridades y finalidades del movimiento por la justicia ambiental, se requiere una educación para el activismo social y el compromiso político. Una educación orientada al compromiso activo de la ciudadanía que permita desactivar a los victimarios personales y estructurales, a nivel local y global. Una educación que, como acertadamente señala Díaz-Salazar (2016),

ha de incidir en todas las áreas existenciales del ser humano: la mente (sentido de la vida), los ojos (visión de la realidad), el corazón (sentimientos y emociones), el estómago o “segundo cerebro” (dolor, indignación, rabia, rebelión), las manos (la acción) y los pies (la movilización). (p. 181)

3. La formación de competencias para la sostenibilidad

Pero, ¿puede un mismo modelo educativo atender los requerimientos del desarrollo sostenible y la justicia ambiental? ¿Existe complementariedad entre las metas y prioridades educativas de ambos enfoques? ¿Podría el tipo de educación que Unesco promueve para el logro de la Agenda 2030 y los ODS dar respuesta a la formación de la ciudadanía que exigen ambos enfoques? Son las cuestiones que a continuación abordaremos.

Unesco señala que en el marco contextual de los ODS el papel de la educación, recogiendo y ampliando la larga tradición de la educación ambiental como posibilitadora de la sostenibilidad, es contribuir a cada uno de ellos con objetivos de aprendizaje específicos en tres principales dominios: cognitivo, socioemocional y conductual (Unesco, 2017). En el dominio cognitivo, facilitando el conocimiento y las habilidades de pensamiento necesarias para una mejor comprensión de los ODS y los retos que suponen. En el dominio socioemocional, consolidando las habilidades sociales que permiten a los estudiantes colaborar, negociar y comunicarse para promover los ODS, así como las habilidades de auto-reflexión, valores, actitudes y motivación facilitadoras del aprendizaje autónomo. Finalmente, en el dominio conductual, se atribuye a la educación la misión de formar competencias para la acción orientada hacia la sostenibilidad.

En ese mismo texto, referencia obligada por su actualidad y autoría, la Unesco propone que se integren nuevos contenidos en el currículo —como son: el cambio climático, la

pobreza o el consumo sostenible— y que se primen los entornos interactivos centrados en el estudiante y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Defiende, así mismo, la necesidad de una pedagogía orientada a la acción y transformadora, que potencie el aprendizaje auto-regulado, la participación y la colaboración, la resolución de problemas utilizando un abordaje interdisciplinar y trans-disciplinar, y que ponga en juego distintos tipos de aprendizaje en contextos formales, no formales e informales. Porque, afirma, “sólo estos enfoques pedagógicos permiten la formación de las competencias clave necesarias para promover el desarrollo sostenible” (Unesco, 2017, p. 7).

A la hora de definir qué entiende por competencias, el texto las califica de atributos individuales específicos necesarios para la acción y la auto-organización en contextos y situaciones complejas. Incluyen elementos cognitivos, afectivos, volitivos y motivacionales. Y son, por tanto, resultado de la interacción de conocimientos, capacidades y habilidades, motivaciones y actitudes (disposiciones afectivas).

Las competencias se adquieren en la práctica, mediante la acción, sobre la base de la experiencia y la reflexión. Algunas de ellas, son competencias clave, necesarias para todos los estudiantes, de todas las edades y en todo el mundo (adquiridas en diferentes niveles, apropiados a la edad). Se caracterizan por ser transversales, multifuncionales e inespecíficas; es decir, no están vinculadas a contextos y situaciones predeterminadas. Unesco (2017, p. 10) las denomina “competencias clave de la sostenibilidad” para enfatizar que los ciudadanos las necesitan para actuar con éxito ante los complejos desafíos socio-ecológicos actuales. Son relevantes para todos los ODS y también permiten a los individuos relacionar cada uno de los ODS con los restantes y así ver la gran panorámica que está integrada por todos ellos.

A raíz de la Cumbre “Rio+20”, Unesco señaló como tales competencias las cuatro siguientes: "análisis crítico, reflexión sistémica, toma de decisiones colaborativa, y sentido de la responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras" (Unesco, 2014, p. 12). Sin embargo, en la publicación posterior que nos está sirviendo de referente (Unesco, 2017) —ya en el marco de la Agenda 2030— el elenco se amplía hasta ocho (figura 1), incluyendo en el grupo cinco nuevas y evitando la última de las entonces señaladas, precisamente aquella que, desde nuestro punto de vista, refleja el más profundo sentido ético de la noción de sostenibilidad.

Efectivamente, la supresión de la mención explícita, entre las competencias clave, del sentido de responsabilidad inter e intra-generacional, aleja de los espacios de formación un principio y valor central de la sostenibilidad desde que el concepto de desarrollo sostenible fuera acuñado y difundido por el Informe Brundtland (WCED, 1987). Y también se descuida el llamamiento de la Carta de la Tierra, considerada por la propia Unesco (2003, p. 36) un referente de la educación para el desarrollo sostenible, cuyo texto señala sin ambages: todos compartimos una responsabilidad hacia el bienestar presente y futuro de la familia humana y del mundo viviente en su amplitud y nos insta a asegurar que los frutos y la belleza de la Tierra se preserven para las generaciones presentes y futuras (ECI, 2000).



Gráfico 1. Competencias para el logro de los ODS

Notas: * Equiparable a “reflexión sistémica” (Unesco, 2014, p.12); ** Equiparable a “toma de decisiones colaborativa” (Unesco, 2014, p.12); *** Equiparable a “análisis crítico” (Unesco, 2014, p.12)

Fuente: Elaboración propia basada en Unesco (2017, p. 10)

Esta laguna resulta inadmisibles a la luz del enfoque de la justicia ambiental en cuyo marco el principio de responsabilidad ampliada (inter-generacional e inter-específica) es uno de los pilares básicos del entramado axiológico, sólidamente anclado en los derechos humanos universales, que da identidad al enfoque. Aquí se encuentra una debilidad de hondo calado que, desde la perspectiva de dicho enfoque, presentan las orientaciones de Unesco para el logro de los ODS.

Esta limitación no parece, sin embargo, insalvable. Bien al contrario, la re-inclusión de la competencia olvidada contribuiría a reforzar la base axiológica de la educación para el logro de los ODS, potenciando un proyecto humanizador de mayor consistencia. Hacer operativa esta re-inclusión tan solo exige que el diseño pedagógico de los procesos formativos se realice teniendo en cuenta no solo los valores de la ética ambiental sino abordando específicamente, con una perspectiva glocal y a largo plazo, el análisis crítico de las problemáticas referidas a cada uno de los ODS, sus causas estructurales y personales, y las estrategias para desactivarlas.

En definitiva, una educación para el desarrollo sostenible y la justicia ambiental, ineludiblemente ha de interpelar a los estudiantes y comprometerles, más allá de la búsqueda del eficientismo socio-ecológico, con la transformación integral de la sociedad. Porque, como acertadamente destaca Gadotti (Gentili, 2012), es preciso involucrar a la escuela en la comprensión de que toda agresión al medio ambiente es siempre una agresión social que tiene al planeta como destinatario, pero que impacta de forma mucho más brutal, por ejemplo, contra los más pobres.

En el enfoque de la justicia ambiental priman la ética y los valores morales sobre cualquier otra consideración. Cabe, por tanto, considerar que la justicia ambiental es un movimiento germen de una aún hoy incipiente ciudadanía para la transición ecológica y social hacia la sostenibilidad, cuya formación ha de ser abordada en todos los niveles del sistema educativo y, como veremos en el próximo apartado, no está exenta de dificultades.

4. El reto educativo capital: La formación de la ciudadanía

En respuesta a la posición de la Asamblea General de las Naciones Unidas cuando declara: estamos decididos a tomar las medidas audaces y transformativas que se necesitan urgentemente para reconducir al mundo por el camino de la sostenibilidad y la resiliencia (ONU, 2015), Unesco está impulsando lo que denomina ciudadanía global, una ciudadanía explícitamente comprometida con el desarrollo sostenible (Unesco, 2015, 2016), posición que este alto organismo también mantiene al señalar los objetivos de aprendizaje para el logro de los ODS (Unesco, 2017).

Se trata de un concepto controvertido, en el cual la propia Unesco "reconoce matices y distintas perspectivas que se reflejan en diferentes adjetivaciones y términos; entre ellos, además de ciudadanía global, ciudadanía mundial, ciudadanía sin fronteras o ciudadanía planetaria" (Unesco, 2016, p. 15). Lo común en los numerosos textos que difunden la interpretación del concepto respaldada por Unesco, es que hacen alusión a una ciudadanía capaz de resolver activamente los desafíos mundiales y contribuir a un mundo más pacífico, tolerante, inclusivo y seguro; una ciudadanía que asume un rol activo, tanto local como globalmente.

Esta posición de Unesco supone un avance con relación al concepto de ciudadanía clásica. Además, como es habitual en la postura que adoptan los organismos internacionales, el concepto de ciudadanía global tiene la virtualidad de ofrecer una amplia horquilla para la interpretación, los matices ideológicos y las peculiaridades de los diferentes contextos. Sin embargo, no logra subsumir las controversias que generan las miradas alternativas derivadas de la específica preocupación que, desde los años sesenta del pasado siglo, viene emergiendo en paralelo con la intensificación de las problemáticas socio-ecológicas.

Efectivamente, el concepto de ciudadanía global muestra claras limitaciones al confrontarse con las propuestas de los movimientos ambientalistas y por la justicia ambiental, en cuyo seno se han acuñado toda una constelación de conceptos y denominaciones alternativas (Dobson, 2001, 2003, 2005). En un primer momento, se reivindicó la ciudadanía ambiental, entendida exclusivamente en términos de derechos ambientales realizados en la esfera pública y en el contexto del estado-nación –con hincapié en los derechos individuales– aunque, prácticamente de forma simultánea, surgieron conceptos como ciudadanía ecológica, o ciudadanía planetaria, ambos ya en el terreno de lo que se conoce como meta-ciudadanías. Estas últimas suponen un cambio de perspectiva, más allá de las posturas convencionales de la ciudadanía clásica, y, en consecuencia, implican un abordaje alternativo de los aspectos ambientales (Gudynas, 2009), por lo cual permiten atender más radicalmente a la formación de la ciudadanía en los principios y valores de la sostenibilidad.

Entre las características específicas comunes a los conceptos de ciudadanía que se integran en la innovadora categoría de las meta-ciudadanías cabe destacar tres principales. En primer lugar, acentúan el énfasis más en las obligaciones que en los derechos, haciéndolas extensivas a seres lejanos en el tiempo y el espacio (asincronía y ateritorialidad). Además, proclaman la responsabilidad diferenciada (asimétrica) de cada individuo en función de su capacidad causativa. Y, en tercer lugar, trascienden la distinción público-privado en el ejercicio de los deberes y derechos; tienen el bien común como prioridad.

De entre las denominaciones que se han acuñado desde esta perspectiva, el término ciudadanía planetaria refleja con especial acierto el tipo de ciudadanía que la educación ha de formar para el logro de los ODS en el marco de la justicia ambiental y social. El adjetivo explícitamente alude al espacio físico de todo el planeta, rememorando la pertenencia del ser humano a una única comunidad de vida, y promoviendo, en este sentido, una consideración holística del ejercicio de la ciudadanía enraizada en el ecosistema (Murga-Menoyo y Novo, 2017).

Por otra parte, es un concepto que se ha forjado con sólidos mimbres que dan consistencia a su fundamentación teórica y axiológica. Tiene sus raíces en el ámbito de la Ecopedagogía (Boff, 2001, 2008; Gadotti, 2002, 2003; Gutiérrez Pérez, 2003; Gutiérrez Pérez y Prado, 2004), enfoque que asume, simultáneamente, los planteamientos de la Carta de la Tierra (ECI, 2000), el modelo pedagógico de Paulo Freire (1967, 1990) y las propuestas de Edgard Morín (1982, 2001).

En todo caso, sea cual fuere la denominación adoptada -ciudadanía global, ciudadanía verde, eco-ciudadanía, ciudadanía planetaria, ciudadanía ecológica; o cualquier otra designación- desde la perspectiva de la sostenibilidad el concepto de ciudadanía se concibe en términos de ciudadanía práctica, capaz de contribuir al buen vivir comunitario y de vincular las políticas sobre la naturaleza con cuestiones básicas de democracia y justicia. Porque, como acertadamente reclaman Latta y Wittman (2012, 113), es preciso ir más allá de la limitada noción de ciudadanía verde o ambiental y su énfasis normativo para promover la sostenibilidad. Es necesaria una concepción de ciudadanía más profundamente política y más integrada desde el punto de vista ecológico. Una concepción que considere a los ciudadanos y la naturaleza elementos dinámicos, en confrontación y condicionados mutuamente dentro de la política del medio ambiente.

5. Discusión y conclusiones

A partir de lo hasta aquí expuesto, parece no solo posible sino conveniente –y hasta imprescindible– que las propuestas formativas orientadas al logro de la Agenda 2030 nunca descuiden los principios del movimiento por la justicia ambiental, en el núcleo más radical de la sostenibilidad. De igual modo, los proyectos educativos en el marco de dicho movimiento se verán fortalecidos si amplían su horizonte teniendo en cuenta los ODS, lo cual les permitiría una visión más holística y fundamentada de sus planteamientos y finalidad.

Meta central de estas propuestas ha de ser la formación para el ejercicio de las competencias clave en sostenibilidad, las cuales, por su propia naturaleza, presentan múltiples facetas interrelacionadas. Por este motivo, para la calidad de los procesos formativos, es preciso definir operativamente cada una de ellas, reconocer las capacidades que se requieren para su desempeño, identificar sus componentes (habilidades, conocimientos, valores, actitudes, destrezas, etc.). Y, finalmente, asociar a estos últimos los indicadores (conductas: verbales, motoras, escritas, etc.) cuya observación permite inferir la existencia de las correspondientes capacidades (Murga-Menoyo, 2015).

En el cuadro 1 se recogen las competencias clave en sostenibilidad que Unesco destaca (2017), así como las capacidades significativas que dicho organismo incluye en ellas e, ineludiblemente para que la propuesta pueda ser coherente con las finalidades de la justicia ambiental, se recupera la competencia enunciada previamente por dicho organismo

(Unesco, 2014), sentido de la responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras (p. 12). Hoy la formación de la ciudadanía desde esta perspectiva se abre camino como objetivo universal de la educación; en todos sus niveles, ámbitos y modalidades.

Cuadro 1. Competencias para la sostenibilidad (en el marco de la Agenda 2030 y la Justicia ambiental)

COMPETENCIAS CLAVE	CAPACIDADES
Pensamiento complejo ** Reflexión sistémica *	Capacidad de reconocer y entender las relaciones; analizar sistemas complejos; pensar en cómo los sistemas se insertan en diferentes dominios y escalas; y hacer frente a la incertidumbre
Pensamiento anticipatorio (escenarios futuros) **	Capacidad para comprender y evaluar múltiples escenarios futuros - posible, probable y deseable; concebir una visión de futuro propia y alternativa; aplicar el principio de precaución; evaluar las consecuencias de las acciones; y lidiar con los riesgos y los cambios
Competencia normativa **	Capacidad para entender las normas y valores que subyacen a la propia conducta y consensuar valores, principios, objetivos y metas de sostenibilidad, en un contexto de conflicto de intereses, concesiones recíprocas, conocimiento incierto y contradicción
Competencia estratégica **	Capacidad para desarrollar y ejecutar colectivamente acciones innovadoras que fomenten la sostenibilidad a nivel local y más allá
Competencia colaborativa ** Toma de decisiones colaborativa *	Capacidad para aprender de los demás; comprender y respetar las necesidades, perspectivas y acciones de otros (empatía); comprender, relacionarse y ser sensibles a los demás (liderazgo empático); hacer frente a los conflictos en un grupo; y facilitar la colaboración y la resolución participativa de problemas
Pensamiento crítico ** Análisis crítico *	Capacidad para cuestionar prácticas, opiniones y normas; reflexionar sobre los propios valores, percepciones y acciones; y tomar posición respecto al discurso de la sostenibilidad
Conciencia de sí mismo **	Capacidad para reflexionar sobre el propio papel en la comunidad local y en la sociedad (global); valorar y motivar continuamente las propias acciones y gestionar los propios sentimientos y deseos
Competencia para la resolución integrada de problemas **	Capacidad global de aplicar diferentes marcos para la resolución de problemas complejos de sostenibilidad, desarrollando soluciones viables, inclusivas y equitativas, que promuevan el desarrollo sostenible y la integración de todas las competencias mencionadas
Sentido de la responsabilidad con las generaciones presentes y futuras *	Capacidad para comprender que toda agresión al medio ambiente es siempre una agresión eco-social, de impacto en el planeta, en la Humanidad e, incluso, en la especie humana. Capacidad para un compromiso activo por la justicia social y ambiental

Notas: * Unesco (2014). ** Unesco (2017).

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, el movimiento por la justicia ambiental incluye entre sus finalidades la formación de activistas sociales, formación que exige no sólo la capacidad crítica sino el cultivo explícito de una actitud de indignación y rebeldía ante la falta de equidad, la indefensión de los excluidos y, en definitiva, la injusticia, en todas sus manifestaciones, así como hábitos de movilización para impedirlos. Y, desde esta perspectiva, se enfatiza la educación como un acto político, orientado al empoderamiento de los más vulnerables y

encaminado a la transformación social. Esta posición implica que los tres principales dominios que Unesco (2017) establece para categorizar los objetivos de aprendizaje – cognitivo, socio-emocional y conductual– (p. 11) han de verse imbuidos en profundidad por una ética de la compasión y los cuidados, convertida en eje transversal del proceso formativo.

Una ética de estas características subyace en la Carta de la Tierra (ECI, 2000), código de buen hacer que, como anteriormente hemos comentado, la propia Unesco (2003, 36) avala como referente de la educación para el desarrollo sostenible. De su entramado axiológico, que religa los valores en una tupida malla, se deduce la necesidad de una educación inspirada en el pathos (Boff, 2012); es decir, en la sensibilidad humanitaria y la inteligencia emocional. La equidad, la austeridad, la compasión, la responsabilidad, la libertad, la solidaridad sincrónica (inter e intra-generacional, e inter-específica) y la solidaridad diacrónica, la espiritualidad, la co-responsabilidad en la promoción del bien común, la justicia social y económica, el diálogo, la diversidad biológica y cultural, la tolerancia, el valor de la vida independientemente de su utilidad, aparecen implícita o explícitamente en su texto (Murga-Menoyo, 2005, 2009). Todos ellos se convierten, desde esta perspectiva, en valores centrales de los procesos formativos.

Esta posición se ve reforzada al adoptar como referente una teoría de las necesidades basada en la justicia (con el planeta y con los pobres de la Tierra), que establezca una clara distinción entre necesidades y deseos a la vez que reconoce el potencial de los satisfactores como mediadores entre las necesidades (interioridad) y los bienes (exterioridad) (Max-Neef y Smith, 2014). En torno a las necesidades y sus satisfactores se abre un amplio espacio de libertad y autonomía personal en el cual la educación tiene una extensa cancha de actuación ante los significativos efectos que la elección de un satisfactor entre varios posibles podría llegar a tener sobre la propia vida y la ajena, y sobre el ecosistema local y global. Los satisfactores tienen efectos sistémicos sobre la realidad vital y social de las personas y las comunidades.

Esta relación dialéctica entre necesidades, satisfactores y bienes se manifiesta en los diferentes estilos de vida, cuyo análisis permite evaluar el buen vivir de una sociedad, así como su viabilidad futura. Y para ello, como acertadamente señala Elizalde (2003),

no se trata de relacionar las necesidades con los bienes que presuntamente las satisfacen; sino de relacionarlas, además, con las prácticas sociales, formas de organización, modelos políticos y valores que repercuten sobre las formas en que se expresan las necesidades. (p. 65)

En consecuencia, los procesos formativos para el logro de la Agenda 2030 y la justicia ambiental, ineludiblemente, han de promover el rechazo de los pseudo-satisfactores (satisfactores destructores, o inhibidores); y potenciar, paralelamente, los sinérgicos, es decir, aquellos que contribuyen a que la satisfacción de las necesidades sea el motor del desarrollo y la evolución humana, nunca su meta. La formación de las competencias clave para la sostenibilidad recogidas en la tabla 1 facilita, sin duda, este planteamiento.

Respecto a los contenidos que Unesco (2017) pide incluir en el currículo para el logro de los ODS, ninguno de ellos supone un inconveniente por incompatibilidad con las finalidades de la justicia ambiental; simplemente, algunos no se encuentran aún en el punto de mira del movimiento. Sin embargo, su consideración ampliaría el abanico de las problemáticas tradicionales que este último viene abordando, e impulsaría en su seno un enfoque amplio del concepto de medio ambiente, en coherencia con los principios y valores

de la sostenibilidad. Así lo destacan nítidamente las Naciones Unidas al afirmar que los ODS “son de carácter integrado e indivisible y conjugan las tres dimensiones del desarrollo sostenible: económica, social y ambiental” (ONU, 2015, p. 2).

Este planteamiento exige a la educación un enfoque metodológico que permita abordar las cuestiones desde perspectivas múltiples, contando para ello con el concurso de las diferentes disciplinas. La formación de competencias clave para la sostenibilidad tiene un significativo foco de atención en la trama que articula las problemáticas socio-ecológicas y humanas, siempre de naturaleza multidimensional. Comprender las interconexiones, complementariedades y perspectivas poliédricas es obligado para alcanzar una visión integrada de la realidad.

Pero, junto a los procedimientos interdisciplinarios y sistémicos, se requieren metodologías socio-afectivas, adecuadas para afianzar los valores y las actitudes que reiteradamente venimos defendiendo como componentes ineludibles de la educación para el desarrollo sostenible (Murga-Menoyo y Novo, 2014). Como bien señala la Unesco (2017), es preciso impulsar una pedagogía abocada a la acción y la resolución de problemas, con un abordaje interdisciplinario y trans-disciplinario, que prime la dimensión aplicada y potencie el aprendizaje autorregulado en todo tipo de contextos, formales, no formales e informales. Estas características son adecuadas no solo para avanzar en las metas de la Agenda 2030 sino también para el tipo de la ciudadanía que demanda la justicia ambiental.

En definitiva, las afinidades que se han puesto de manifiesto permiten afirmar que las posibles diferencias entre el enfoque de la Agenda 2030 y el movimiento por la justicia ambiental son, en la mayoría de los casos, más cuestión de grado que radicales. Afirmación que no niega la significativa prioridad de la preocupación por la justicia social como elemento diferenciador específico del enfoque de la justicia ambiental; prioridad muy tíbicamente considerada por una amplia mayoría de los que se auto-sitúan en el enfoque de la sostenibilidad. Sin embargo, el marco conceptual de ambos enfoques permite, sin duda, abordar un tipo de formación que desafíe la creciente mercantilización de la educación y, como defiende Gadotti (2012, p. 21), considere prioritario “educar para cambiar radicalmente nuestra manera de producir y de reproducir nuestra existencia en el planeta”.

Referencias

- Arriaga Legarda, A. y Pardo Buendía, M. P. (2011). Justicia ambiental. El estado de la cuestión. *Revista Internacional de Sociología*, 69(3), 627-648.
- Banco Mundial. (2017). *Atlas of sustainable development goals 2017: From world development indicators*. Washington, DC: World Bank.
- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el gran sur*. Madrid: Editorial Trotta.
- Boff, L. (2008). *La opción-tierra*. Santander: Sal Térrea.
- Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Trotta.
- Caride Gómez, J. A. (2009). Nuevas perspectivas para un futuro viable: Los objetivos de desarrollo del milenio. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 77-98.
- Díaz-Salazar, R. (2016). *Educación y cambio ecosocial. Del yo interior al activismo ciudadano*. Madrid: PPC.

- Dobson, A. (1998). *Justice and the environment: Conceptions of environmental sustainability and theories of distributive justice*. Londres: Oxford Scholarship Online.
- Dobson, A. (2001). Ciudadanía ecológica: ¿Una influencia desestabilizadora? *Isegoría*, 24, 167-187.
- Dobson, A. (2003). *Citizenship and the environment*. Oxford: Oxford University Press.
- Dobson, A. (2005). Ciudadanía ecológica. *Isegoría*, 32, 47-62.
- ECI. (2000). *La carta de la Tierra*. Costa Rica: ECI.
- Elizalde, A. (2003). *Desarrollo humano y ética para la sustentabilidad*. Santiago de Chile: Universidad Bolivariana.
- Espinosa, A. (2012). La justicia ambiental, hacia la igualdad en el disfrute del derecho a un medio ambiente sano. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 16, 51-77.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M. (2012). Justicia ambiental y educación. *América Latina en Movimiento*, 472, 18-21.
- Gentili, P. (20 de enero de 2012). Justicia social, justicia ambiental y educación. Un diálogo con Moacir Gadotti sobre el Foro Social de Porto Alegre. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2012/01/30/contrapuntos/1327887533_132788.html
- Gil Pérez, D. y Vilches, A. (2017). Educación para la sostenibilidad y educación en Derechos Humanos: dos campos que deben vincularse. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 79-100.
- Gudynas, E. (2009). Ciudadanía ambiental y meta-ciudadanías ecológicas: Revisión y alternativas en América Latina. *Desarrollo e Meio Ambiente*, 19, 53-72.
- Gutiérrez Pérez, F. (2003). Ciudadanía planetaria. En J. Martínez (Ed.), *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 34-65). Barcelona: Grao.
- Gutiérrez Pérez, F. y Prado, C. (2004). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Valencia: Editorial Diálogos.
- Helliwell, J., Layard, R. y Sachs, J. (2016). *World happiness report 2016*. Nueva York, NY: Sustainable Development Solutions Network.
- IPCC. (2014). *Climate change 2014. Synthesis report*. Ginebra: IPCC.
- Latta, A. y Wittman, H. (2012). Environment and citizenship in Latin America: A new paradigm for theory and practice. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 89, 107-116.
- Martínez Alier, J. (2004). *El ecologismo de los pobres. Conflictos ambientales y lenguajes de valoración*. Barcelona: Icaria.
- Max-Neef, M. y Smith, P. B. (2014). *La economía desenmascarada. Del poder y la codicia a la compasión y el bien común*. Barcelona: Icaria.
- Millennium Ecosystem Assessment. (2005). *Ecosystems and human well-being: Synthesis*. Washington, DC: Island Press.
- Morín, E. (1982). *Science avec conscience*. París: Fayard.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

- Moreno Jiménez, M. A. (2007). ¿Está equitativamente repartida la contaminación sonora urbana? Una evaluación desde el principio de justicia ambiental en la ciudad de Madrid. *Estudios Geográficos*, 68(263), 595-626.
- Moreno Jiménez, M. A. (2010). Justicia ambiental. Del concepto a la aplicación en análisis de políticas y planificación territoriales. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 14(316), art 3.
- Moreno Jiménez, M. A. y Cañada Torrecilla, R. (2007). Justicia ambiental y contaminación atmosférica por dióxido de azufre en Madrid: Análisis espacio-temporal y valoración con sistemas de información geográfica. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 44, 301-324.
- Murga-Menoyo, M. A. (2005). La carta de la Tierra. Conceptos, principios y valores para la educación. En M. A. Murga-Menoyo y P. Quicios García, *La educación en el siglo XXI. Nuevos horizontes* (pp. 55-92). Madrid: Dykinson.
- Murga-Menoyo, M. A. (2009). La carta de la Tierra: Un referente de la década por la educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, num. extraordinario, 239-262.
- Murga-Menoyo, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: Las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83.
- Murga-Menoyo, M. A. y Novo, M. (2014). Sostenibilizar el curriculum. La carta de la Tierra como marco teórico. *Edetania*, 46, 163-179.
- Murga-Menoyo, M. A. y Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo “glocal” y ciudadanía planetaria. Referentes de una pedagogía para el desarrollo sostenible. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 55-78.
- ONU. (1972). *Report of the united nations conference on the human environment*. Recuperado de <http://www.un-documents.net/aconf48-14r1.pdf>
- ONU. (2002). *Report of the world summit on sustainable development*. Recuperado de <http://www.un-documents.net/aconf199-20.pdf>
- ONU. (2012). *Report of the united nations conference on sustainable development*. Recuperado de <https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?page=view&type=111&nr=1358&menu=35>
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Recuperado de http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Sachs, J., Schmidt-Traub, G., Kroll, C., Durand-Delacre, D. y Teksoz, K. (2017). *SDG Index and Dashboards Report 2017*. Nueva York, NY: SDSN.
- UNEP. (2011). *Keeping track of our changing environment: From Rio to Rio+20 (1992-2012)*. Nairobi: UNEP.
- Unesco. (2003). *Actas de la 32 conferencia general*. París: Unesco.
- Unesco. (2014). *Roadmap for implementing the global action programme on education for sustainable development*. Recuperado de <https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?page=view&type=400&nr=1674&menu=35>
- Unesco. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/resources/in-focus-articles/global-citizenship-education/>

- Unesco. (2016). *Global citizenship education, preparing learners for the challenges of the 21st century*. Recuperado de <https://es.unesco.org/node/185462>
- Unesco. (2017). *Education for sustainable development goals. Learning objectives*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/en/brasilia/about-this-office/single-view/news/education_for_sustainable_development_goals_learning_object/
- Vicente Jiménez, T. (2002). La exigencia de un modelo de justicia para la humanidad y el planeta, *Anales de Derecho*, 20, 155-162.
- Wenz, P. S. (1988). *Environmental justice*. Nueva York, NY: State University of New York Press.
- WCED-World Commission on Environment and Development. (1987). *Our common future*. Recuperado de <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>

Breve CV de la autora

M^a Ángeles Murga-Menoyo

Profesora de la Facultad de Educación y de la Escuela Internacional de Doctorado de la UNED, desde 1996 es miembro de la Cátedra Unesco de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible. Participante habitual en congresos y foros científicos nacionales e internacionales, cuenta con más de sesenta publicaciones: libros, capítulos de libro y artículos científicos. Es miembro del Comité Científico de la Revista Bordón (Sociedad Española de Pedagogía) y colabora asiduamente como evaluadora externa en revistas científicas. Actualmente lidera un proyecto de investigación interuniversitario financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del Gobierno de España, orientado a la sostenibilización curricular de la formación del profesorado. Ha desempeñado el cargo de Directora del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social (2003-2015) y representante de la UNED en CRUE-Sostenibilidad (2012-2016). ORCID ID: 0000-0001-8779-6192. Email: mmurga@edu.uned.es

La Enseñanza de la Justicia Ambiental en el Marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible en la Universidad

Teaching Environmental Justice in the Framework for Education for Sustainable Development in College

María Martínez Lirola *

Universidad de Alicante, España
University of South Africa, República de Sudáfrica

Uno de los retos actuales de la educación universitaria tiene que ver con la sostenibilidad y la justicia ambiental. Por esta razón se diseñaron distintas actividades relacionadas con la educación para la sostenibilidad con el fin de que el alumnado universitario pudiera reflexionar sobre la importancia de velar por el planeta, potenciar el pensamiento crítico y adquirir competencias sociales que sean de utilidad para el mercado laboral como la comunicación, la cooperación o la empatía. Dichas actividades se enmarcaron en una metodología cooperativa de modo que el alumnado tenía que trabajar en pequeños grupos para lograr un objetivo común. Al final del cuatrimestre se preparó una encuesta anónima para conocer la opinión del alumnado sobre determinados aspectos relacionados con la sostenibilidad y las distintas actividades llevadas a cabo. Los resultados de la encuesta muestran que el alumnado considera importante introducir temas relacionados con la justicia ambiental en la enseñanza universitaria. Además, señalan que han aprendido vocabulario y aspectos relacionados con la ecología y la sostenibilidad al realizar las actividades propuestas además de adquirir las competencias sociales señaladas.

Descriptor: Educación para el desarrollo sostenible; Enseñanza; Educación superior; Inglés; Justicia social.

One of the current challenges of higher education has to do with sustainability and environmental justice. For this reason, different activities related to sustainable education were designed so that college students could reflect on the importance of watching over the planet, fostering critical thinking and acquiring social skills that would be useful for the labor market, such as communication, cooperation or empathy. These activities were framed in a cooperative methodology so that students had to work in small groups to achieve a common goal. At the end of the semester an anonymous survey was prepared in order to know students' opinion about certain aspects related to sustainability and the different activities carried out. The results of the survey show that students consider important to introduce issues related to environmental justice in university education. They also note that they have learned vocabulary and aspects related to ecology and sustainability in carrying out the proposed activities in addition to acquiring the mentioned social skills.

Keywords: Education for sustainable development; Teaching; Higher education; English; Social justice.

*Contacto: maria.lirola@ua.es

Introducción

Es bien sabido que todo aprendizaje tiene su origen en un entorno social y, por tanto, el entorno social mismo justifica los principios pedagógicos y sociales en los que se basa el aprendizaje en un contexto determinado. La educación del siglo XXI debe establecer lazos de unión entre educación y sociedad de modo que lo que ocurre en las aulas no está aislado de lo que ocurre en la sociedad (Martínez Lirola, 2017). Por tanto, se potencia que el alumnado pueda ver una relación directa entre lo que aprende y el contexto social en que se enmarca su aprendizaje. Gracias a la educación, las personas desarrollan sus capacidades y son capaces de comprender las distintas situaciones que les rodean de modo que avanzan como ciudadanía global que se adapta a los cambios que requiere la globalización (Boni y Calabuig, 2017; Boni, López-Fogues y Walker, 2016).

En todas las sociedades la educación ha de ser uno de los pilares fundamentales. En este sentido, el profesorado ha de apostar por una educación comprometida con la realidad social, que contribuya activamente a dar respuesta a las demandas sociales y al desarrollo de un mundo mejor. De este modo se potencia una educación holista (Espino de Lara, 2007) gracias a la cual el alumnado no adquiere solo conocimientos relacionados con el área de estudio sino también competencias y valores que le serán de gran utilidad tanto para su carrera profesional como para todos los aspectos de la vida.

La educación es, sin duda, una gran herramienta para contribuir a que las personas crezcan como ciudadanía crítica y formada en valores que fomenten la convivencia pacífica (Martínez Lirola, 2017). Concretamente la educación integral se centra tanto en la adquisición de conocimientos como en el componente afectivo con el fin de potenciar las distintas facetas de las personas, tal y como afirma Touriñán López (2008),

la educación integral quiere decir formación intelectual, afectiva y volitiva, para ser capaz de afrontar con libertad y posibilidades de éxito las situaciones que se nos plantean en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, social, profesional, etc. (p. 7)

Optar por una educación integral implica que se potencia el pensamiento crítico y que las personas asumen un compromiso como ciudadanía activa y comprometida con la construcción de un mundo mejor. Una de las acciones concretas para el alumnado tiene que ver con velar por la justicia ambiental debido al deterioro que el planeta ha sufrido en los últimos años. Dentro de los distintos enfoques educativos que conceden importancia a la transformación social, la educación para el desarrollo sostenible (EDS en adelante) es la que se centra especialmente en el uso adecuado de los recursos de los que dispone el planeta y en el respeto al medio ambiente. Nos encontramos por tanto ante una propuesta educativa que potencia el cuidado y el respeto, aspectos esenciales para que se pueda avanzar en justicia social, que es sin duda uno de los retos fundamentales del siglo XXI.

Hemos de destacar la necesidad de una alfabetización crítica que lleve consigo la humanización y la transformación del mundo, es decir, se ha de formar a la ciudadanía de forma crítica para que se produzca una verdadera transformación social y se avance en la construcción de una auténtica democracia (Freire, 2001a, 2001b, 2015). También es fundamental establecer relaciones claras y directas entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el contexto social en que éste se enmarca con el objetivo de que la educación dé respuestas a las necesidades sociales.

En este sentido, concurrimos con la siguiente afirmación de Barahona, Gratacós y Quintana (2013):

La perspectiva de una ciudadanía global plantea un desarrollo centrado en el ser humano integral, caracterizado, por encima de todas las cosas, por su capacidad crítica para desvelar la realidad y reconocer la diferencia entre lo que 'es' y lo que 'debería ser'. Consecuentemente, reconoce que ese 'debería ser' se ha de construir desde una doble perspectiva: primero, desde un diálogo participativo en el que nadie imponga su visión sobre las otras personas; y, segundo, desde una consciencia histórico-política de implicarse en la construcción de una sociedad más justa, más libre y más solidaria, que beneficie sobre todo a las mayorías excluidas en cada contexto y en el entorno global. Ese es el sentido de la transformación social. (p. 14)

Con el fin de potenciar el pensamiento crítico, este artículo está enmarcado en líneas internacionales en educación como las cuestiones socio científicas (CSC) que potencian trabajar con temas actuales y emergentes de nuestra sociedad como por ejemplo con el cambio climático, el calentamiento global, la comida, la calidad del aire, el consumo responsable o la biodiversidad (Duso y Bialvo, 2016; Solber, 2013).

Las CSC van unidas a los asuntos que generan conflicto y opiniones contrapuestas denominadas cuestiones socialmente vivas –*questiones socialmente vivas* (QSV)– (Legardez y Simmoneaux, 2006), es decir, se trata de introducir en la enseñanza cuestiones que no están definidas ni por la ciencia ni por la sociedad. Esto lleva consigo que se potencie el debate y la controversia al tratar temas como la inmigración o la globalización. En consecuencia, introducir las QSV en el aula potencia la literacidad crítica del alumnado y la capacidad para reflexionar sobre los temas sociales seleccionados (Ortega Sánchez y Pagés Blanch, 2017).

Además de trabajar la capacidad crítica del alumnado, en todo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje se potencia la relación entre la comunicación, lo que se aprende y la vida real (Lemke, 2012; Levine y Scollon, 2004; Tan, Kindelan y O'Halloran, 2012). De esta manera, el alumnado es consciente de que lo que aprende tiene una aplicación práctica pues los contenidos están relacionados con la realidad social, tal y como podremos ver en las actividades enmarcadas en el enfoque de la EDS que se presentarán en la sección 4 de este artículo. Por tanto, el aprendizaje se entiende como interactivo, dinámico y activo para el alumnado. Esto lleva consigo que además de conocimientos, el alumnado adquiere competencias sociales. La siguiente definición de competencia social ofrecida por Bisquerra y Pérez (2007) parece muy clara: "la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad" (p. 72).

Las preguntas de investigación que nos planteamos son las siguientes: ¿qué tipo de actividades pueden contribuir a desarrollar la justicia social en una asignatura de lengua inglesa en la educación superior? y ¿qué tipo de competencias desarrolla el alumnado al llevar a cabo las actividades seleccionadas?

Uno de los objetivos principales de este artículo es hacer una propuesta de actividades prácticas relacionadas con la justicia ambiental y la EDS que se han llevado a cabo en una asignatura de lengua inglesa en el grado de Estudios Ingleses. Otro objetivo es conocer la opinión del alumnado universitario que participó en las actividades diseñadas por lo que se diseñó una encuesta (ver Apéndice 1).

Además, en este artículo se observará la relación entre la enseñanza del inglés, sin duda una lengua global en la actualidad, y la introducción en el aula de temas globales

relacionados con la sostenibilidad y la justicia ambiental. Trabajar con estos temas determina el tipo de vocabulario y los campos semánticos que se emplearán en el aula teniendo en cuenta las actividades diseñadas.

1. Revisión de la literatura

Existen distintos problemas ambientales que afectan tanto al planeta como a la vida de los seres humanos, entre los que destacan los siguientes: agotamiento de los recursos, pérdida de diversidad biológica y cultural, contaminación, degradación de los ecosistemas y conflictos. En este sentido, concurrimos con la siguiente afirmación de Cantú-Martínez (2014): “la degradación ambiental que actualmente se suscita se ha erguido como uno de los problemas más significativos, particularmente desde las postrimeras décadas del siglo XX” (p. 40).

La educación para el desarrollo sostenible fomenta que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se traten temas relacionados con la importancia de la sostenibilidad, el cambio climático o la biodiversidad, entre otros. Se invita al alumnado de los distintos niveles educativos a que se comprometa con el respeto al medio ambiente de modo que se fomente el desarrollo de sociedades más sostenibles en las que las personas puedan tener mejor calidad de vida. Uno de los objetivos fundamentales de este enfoque educativo consiste en prestar atención al estado del planeta y en favorecer prácticas que fomenten la sostenibilidad y la ecología (Vilches y Gil Pérez, 2016).

Siguiendo a Riechmann (1995), el concepto de desarrollo sostenible aparece por primera vez en 1987 en el informe del Brundtland de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y Desarrollo titulado *Nuestro futuro común*. Este concepto no afecta sólo al medio ambiente, sino que en él también están presentes otras dimensiones como la económica, la educativa o la social (Aznar, 2010; Flórez-Yepes, 2015), por lo que se invita a que las personas participen activamente en distintos aspectos sociales para poder contribuir a la transformación de la sociedad y a la construcción de un mundo mejor. En definitiva, favorecer el desarrollo sostenible lleva consigo un estilo de vida en el que los valores juegan un papel importante (Bernardo y Tarí, 2013).

Trabajar por un planeta más sostenible implica que las personas potencian valores y actitudes con el fin de contribuir activamente a que el mundo sea más ecológico, sostenible, habitable y humano (UNESCO, 2014a, 2014b). En definitiva, se trata de apoyar un cambio de mentalidad para que las personas tomen conciencia de la grave situación en que se encuentra el planeta y de la importancia de asumir una responsabilidad global, siguiendo a Gómez Gómez y Ruiz Ávalos (2016),

los compromisos que, como sociedad tenemos, deben encaminarse al beneficio del conjunto en un futuro cercano, porque ahora se comprende mejor que no somos una comunidad aislada, pertenecemos a un entorno global donde lo que hagamos repercute en otros, la formación de los ciudadanos debe ser encaminada hacia la productividad y el desarrollo social. (p. 226)

La UNESCO (2015) diferencia los términos “desarrollo sostenible” y “sostenibilidad”. Se refiere al primer término como el conjunto de medios y procesos para alcanzar la “meta a largo plazo” con que se refiere al segundo término.

La EDS dota a los estudiantes de la capacidad necesaria para tomar decisiones fundamentadas y realizar actividades responsables en pro de la integridad

medioambiental, la viabilidad económica y la justicia social, para las generaciones actuales y las venideras, con el debido respeto a la diversidad cultural. (p. 12)

En los últimos años se han llevado a cabo numerosos estudios relacionados con la necesidad de introducir temas relacionados con la justicia ambiental y la sostenibilidad en los currícula (Aramburuzabala, Cerrillo y Tello, 2015; Lansu et al., 2013; Mayor Zaragoza, 2009; Murga-Menoyo, 2009; Vilches y Gil Pérez, 2015, 2016, entre otros).

Por un lado, hay estudios que se centran en América Latina (Flórez-Yepes, 2015; Macedo y Salgado, 2007); por otro lado, otras investigaciones se han llevado a cabo en distintas universidades europeas (Alfalla-Luque, Medina-López y Arenas-Márquez, 2011; Aznar et al., 2011; Lozano, 2010; Queiruga et al., 2015). Todos los estudios coinciden en la importancia de tratar en las aulas de los diferentes niveles educativos la importancia de velar por el planeta, de trabajar por el bien común y por la justicia social y ambiental para que la sociedad mejore y se pueda tener una calidad de vida digna en el planeta Tierra.

2. Contexto, participantes y metodología

Las actividades que se presentan en la sección que sigue se han puesto en práctica en el grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante, en concreto en la asignatura obligatoria Lengua Inglesa V que se imparte en tercer curso. Dicha asignatura tiene como objetivo fundamental que el alumnado desarrolle las distintas destrezas (escucha, habla, lectura, escritura e interacción) para alcanzar un nivel C1 dentro del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (Consejo de Europa, 2001). La asignatura se imparte durante cuatro horas semanales en el primer cuatrimestre. Una de ellas está dedicada a la presentación por grupos de una presentación oral sobre un tema de actualidad. Otra se dedica a profundizar en la forma y función de distintos tipos de textos. Semanalmente se trabajan temas de gramática de nivel C1 y finalmente, la última hora se dedica a que el alumnado desarrolle las destrezas orales al participar en un debate sobre un tema social.

En esta asignatura se destaca que la lengua y la sociedad están interrelacionadas, es decir, se potencia que el discurso que emplean los distintos miembros de una sociedad o las distintas instituciones es una práctica social. Se destaca que las personas hacen cosas a través del discurso pues cada vez que se habla o se escribe se hace con una función específica. El discurso también nos permite comunicar nuestra identidad y nuestra realidad social (Richardson, 2007).

El total de personas matriculadas en la asignatura durante el curso académico 2016-2017 fue de 102; el 87% eran mujeres frente al 13% de hombres. El alumnado tenía un nivel B2 (Consejo de Europa, 2001) tras haber estudiado inglés en los dos años anteriores de la carrera. La mayor parte del alumnado quería dedicarse a dar clase de inglés en el extranjero, en España como profesorado de secundaria o a trabajar en empresas internacionales.

Una propuesta educativa en favor de la justicia ambiental y la EDS ha de estar enmarcada en una metodología activa que facilite tanto potenciar el pensamiento crítico en el alumnado como el intercambio de opiniones. En este sentido, hemos optado por una metodología cooperativa que consistía en que el alumnado trabajara en pequeños grupos con el fin de alcanzar un objetivo común. De esta forma se puede profundizar en distintos temas sociales, como los relacionados con la justicia ambiental que se presentan en este

artículo, a la vez que se facilita la reflexión y el diálogo. Así, se potencia la conciencia social a la vez que la comunicación debido a que las/os estudiantes tienen que interactuar durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de comprender mejor lo que ocurre en la sociedad y pensar posibles soluciones que pudieran contribuir a mejorar la sociedad en general y la justicia ambiental en particular.

Al principio del cuatrimestre, la profesora pidió al alumnado que se organizara en pequeños grupos de unas 4 o 5 personas para llevar a cabo distintas actividades cooperativas durante el cuatrimestre. Cada grupo tenía que contar con una persona que lo coordinara y que serviría de enlace entre el grupo y la profesora. En dichos grupos era fundamental que todos los miembros asumieran un compromiso activo para desarrollar las tareas que había que realizar durante el cuatrimestre. Así, cada miembro es consciente de que es responsable del éxito del resultado final.

La profesora diseñó distintas actividades enmarcadas en la educación para la ciudadanía global, prestando especial atención a la sostenibilidad, la igualdad de género y la interculturalidad. Por razones de espacio relacionadas con este artículo y por la temática del monográfico en que se enmarca, en la sección que sigue, vamos a presentar sólo actividades relacionadas con la justicia ambiental y presentaremos el resto de las actividades en otros artículos. Estas actividades contribuyen a que el alumnado sea consciente de los problemas ambientales y de la importancia de velar por la ecología y la sostenibilidad con el fin de que el planeta no se siga deteriorando.

La profesora diseñó una encuesta con el fin de conocer la opinión del alumnado universitario sobre determinados aspectos relacionados con la justicia social y la EDS. Dicha encuesta se analizó al final del cuatrimestre. Mientras el alumnado desarrollaba las distintas actividades, la profesora optó por la observación participante pues en todo momento estuvo en contacto con los grupos para resolver posibles dudas o dificultades. Anotó aspectos relacionados con la participación de los distintos miembros de los grupos, las dificultades observadas para llevar a cabo las tareas y la división cooperativa del trabajo.

La evaluación de las distintas actividades propuestas se llevó a cabo teniendo en cuenta los siguientes aspectos. En el caso concreto de las actividades orales era necesario que todo el alumnado participara y expresara su opinión en un inglés correcto. En el caso de las actividades escritas (el esquema, la carta al editor de un periódico y las normas para el buen funcionamiento de los grupos), los criterios de evaluación se centraron en el uso adecuado de la sintaxis y la gramática inglesa y en la creatividad y originalidad que el alumnado había mostrado al terminar las tareas.

4. Resultados

En esta sección se presentan los resultados obtenidos. Por un lado, se presentan como resultados cualitativos las actividades realizadas en clase para potenciar la educación para el desarrollo sostenible. Por otro lado, se presentan los datos obtenidos de la encuesta que contestó el alumnado, pues se trata de resultados cuantificables.

4.1. Actividades que potencian la educación para el desarrollo sostenible

Las actividades que proponemos en esta sección facilitan la reflexión sobre los problemas socio-ambientales que se observan en el planeta tanto a nivel local como global. Las actividades que siguen pretenden concienciar sobre la importancia del respeto al medio ambiente al potenciar el consumo responsable y la conservación de los recursos naturales, entre otros. En definitiva, se trata de que el alumnado se conciencie de que solo es posible conseguir una sociedad más justa a todos los niveles, incluido el ambiental, si se avanza en sostenibilidad.

El respeto al medio ambiente ocupa un lugar importante en la EDS y está entre los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) en los que las sociedades han de avanzar hasta el año 2030 (Naciones Unidas, 2015). Por esta razón, la profesora decidió comenzar esta actividad compartiendo los ODS para que el alumnado pudiera reflexionar sobre los mismos y decidir cuáles se relacionaban con las distintas actividades presentadas durante el cuatrimestre, de ahí que se presentara en clase la lista con los 17 objetivos¹ que ofrecemos a continuación:

- Erradicar la pobreza en todas sus formas en todo el mundo.
- Poner fin al hambre, conseguir la seguridad alimentaria y una mejor nutrición, y promover la agricultura sostenible.
- Garantizar una vida saludable y promover el bienestar para todos para todas las edades.
- Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
- Alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas.
- Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos.
- Asegurar el acceso a energías asequibles, fiables, sostenibles y modernas para todos.
- Fomentar el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo, y el trabajo decente para todos.
- Desarrollar infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible, y fomentar la innovación.
- Reducir las desigualdades entre países y dentro de ellos.
- Conseguir que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
- Garantizar las pautas de consumo y de producción sostenibles.
- Tomar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos (tomando nota de los acuerdos adoptados en el foro de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático).
- Conservar y utilizar de forma sostenible los océanos, mares y recursos marinos para lograr el desarrollo sostenible.

¹ Estos objetivos se pueden encontrar en el siguiente enlace: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

- Proteger, restaurar y promover la utilización sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar de manera sostenible los bosques, combatir la desertificación y detener y revertir la degradación de la tierra, y frenar la pérdida de diversidad biológica.
- Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.
- Fortalecer los medios de ejecución y reavivar la alianza mundial para el desarrollo sostenible.

Tras leer con detalle los distintos objetivos, se hace hincapié en que los objetivos 13 y 15 se desarrollan con la EDS y la justicia ambiental, temática de este artículo. Una vez hecho esto, la profesora pide al alumnado que en los distintos grupos formados al principio del cuatrimestre reflexione sobre los principales problemas ambientales a nivel global y a nivel local y se les invita a ofrecer posibles soluciones a los mismos con el fin de que se puedan ofrecer soluciones basadas en la ecología y el respeto al medio ambiente. A continuación, se solicita al alumnado que enumere cuántas organizaciones conoce relacionadas con la ecología y si participan activamente en alguna de ellas. El alumnado menciona *Green Peace*, *WWF* o *Ecologistas en Acción* y alrededor de un 20% del alumnado señala que colabora asiduamente con ellas.

Seguidamente, la profesora comunica al alumnado que la siguiente actividad consiste en que por grupos preparen un esquema con algunas ideas y prácticas sobre cómo se puede mejorar el medio ambiente por medio de acciones concretas que se puedan llevar a cabo en nuestra cotidianidad. Cada grupo comparte las ideas de modo que toda la clase se enriquece con las propuestas, entre las que destacan:

- Ahorrar energía en casa apagando las luces que no se necesiten, usando la luz del día siempre que sea posible, moderando la temperatura de la calefacción o aire acondicionado, usando bombillas de bajo consumo, desenchufando los electrodomésticos que no se estén utilizando, etc.
- Utilizar el agua de forma razonable, por ejemplo, duchándose en vez de darse un baño, no dejar el grifo abierto mientras nos lavamos los dientes, evitar que haya grifos que goteen, no tirar innecesariamente de la cadena, etc.
- Ahorrar papel por lo que es necesario reciclar todo lo que se pueda, aprovechar el dorso de las hojas y escribir en todo el espacio en blanco. Una vez que el papel no nos haga falta es necesario reciclarlo en el contenedor azul.
- Consumir de forma responsable de modo que no se compren cosas que no hacen falta. En la medida de lo posible es bueno usar productos ecológicos, con poco embalaje o con un embalaje fácil de reciclar. Reutiliza las bolsas de plástico todas las veces que sea posible o utiliza bolsas de tela.
- Tener presentes las tres “r”: reduce los deshechos que produces y utiliza las cosas todo el tiempo que puedas; reutiliza todo lo que sea posible, por ejemplo, los tarros de cristal sirven para guardar comida, las camisetas o sábanas viejas se pueden usar como trapos para limpiar; recicla separando los residuos orgánicos del vidrio, el papel o el cartón y el plástico. También es necesario reciclar los

residuos tóxicos como las pilas o los medicamentos depositándolos en el contenedor correspondiente.

Como se puede ver, son muchas las ideas que ofrece el alumnado. Al tratarse de un campo semántico específico, al igual que en otras actividades, la profesora pide al alumnado que prepare un glosario con todos los términos relacionados con este tema. Si hay términos que no conocen, como pueden ser desarrollo sostenible, impacto medioambiental o consumo responsable entre otros, la profesora les remite a los diferentes diccionarios en papel y electrónicos que les recomendó al principio del cuatrimestre de modo que el alumnado sea autónomo en su aprendizaje y haga uso de los distintos recursos que tiene a su disposición para que el aprendizaje sea efectivo.

A continuación, la profesora explica que van a seguir trabajando en el desarrollo de la destreza escrita un poco más, de ahí que la siguiente actividad que las/os estudiantes tienen que realizar consista en escribir una carta al editor de un periódico pidiendo a los y las lectores/as que tomen conciencia sobre la necesidad de llevar a cabo acciones en el día a día con el fin de mejorar el planeta, ahorrar recursos, reutilizar todo lo que se pueda, etc. De esta forma se pide que las/os estudiantes escriban un texto con una función determinada y que se pueda emplear en un contexto real.

La profesora también comenta al alumnado que sería conveniente que redactaran unas normas que les parezcan necesarias para el buen funcionamiento de los grupos y de toda la clase; la profesora precisa que sería bueno que en esas normas estuvieran presentes cuestiones relacionadas con la ecología, tema sobre el que se está trabajando. De este modo, se pueden tener presentes aspectos relacionados con el uso razonable de los recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje como puede ser entregar los trabajos en papel reciclado impreso por las dos caras o no encender las luces en el aula siempre que se vea bien con la luz natural, entre otros. También se invita al alumnado a que vea las normas que redacta como responsabilidades y que trate de relacionarlas con lo que se les requerirá al incorporarse al mercado laboral.

4.2. Resultados cuantificables

Al final del cuatrimestre se preparó una encuesta anónima para que el alumnado que había participado durante el cuatrimestre en las actividades relacionadas con la justicia social pudiera expresar su opinión sobre los aspectos que se detallan a continuación.

Con respecto a la primera pregunta, el 72% del alumnado encuestado considera que sí les parece adecuado introducir temas relacionados con la justicia ambiental y la sostenibilidad en la enseñanza universitaria con independencia de la carrera que se estudie por varias razones: porque les parece que es un tema que afecta a todas las personas, porque así se aprenden cosas nuevas, porque en el caso del grado en Estudios Ingleses se aprende vocabulario específico y porque les interesan los temas sociales. El 28% que ofreció una respuesta negativa la justifica porque considera que estos temas deben tratarse con detalle en los grados en con los que tienen relación como pueden ser el de Medio Ambiente o Ciencias de la Tierra. También señalan que cada carrera ha de centrarse en temas de su especialidad por lo que no les parece conveniente que se traten en el grado que estudian que se centra en los Estudios Ingleses.

Nos parece interesante constatar que, al plantear la segunda pregunta, el 93% del alumnado señala que no conocía los ODS con anterioridad a que fueran mencionados en esta asignatura. Esto contrasta con los resultados obtenidos en la tercera pregunta donde

el 84% de los/as estudiantes afirman que se consideran personas preocupadas por el medio ambiente. Las principales razones que ofrecen para justificar su respuesta positiva son las siguientes: porque reciclan, son voluntarios/as en asociaciones relacionadas con la ecología como *Ecologistas en Acción*, *WWF* o *Green Peace* o porque participan en acciones puntuales que tengan que ver con la mejora del medio ambiente.

Casi el mismo porcentaje, en concreto el 91% de las personas que responden la encuesta, afirma que sí ha aprendido vocabulario y aspectos relacionados con la ecología y la sostenibilidad al realizar las actividades propuestas. Esto confirma que trabajar con temas específicos en una asignatura de lengua inglesa favorece que el alumnado adquiera vocabulario específico y pueda emplearlo tanto al hablar como al escribir en inglés de modo que el vocabulario nuevo se integra con el desarrollo de distintas destrezas. Al analizar la última pregunta observamos que el 77% considera que ha adquirido por igual las tres competencias sociales que se han trabajado al realizar las actividades enmarcadas en la EDS. Un 2% ha señalado la empatía, un 8% ha marcado la cooperación y el 13% restante ha seleccionado sólo la comunicación.

5. Discusión

Proponer actividades sociales relacionadas con la JA en una asignatura universitaria de inglés permite relacionar las capacidades sociales de comunicación propias de una asignatura de lengua extranjera con el desarrollo del pensamiento crítico. En este estudio se han presentado actividades para que el alumnado mejore las distintas destrezas en inglés (escritura, escucha, habla, lectura e interacción) a la vez que trabaja la capacidad crítica, pues el alumnado tiene que reflexionar sobre los ODS y profundizar en las distintas problemáticas que hay detrás de los mismos. En definitiva, se proponía al alumnado ser crítico con el sistema pues los problemas sociales son tantos en la actualidad, incluidos los ambientales, que es necesario ofrecer espacios en las aulas universitarias para ser críticos con el modelo existente y reflexionar sobre otras alternativas.

Las actividades desarrolladas contribuyen a introducir algunas CSC en el aula de inglés como lengua extranjera. Esto lleva consigo que el alumnado ha de utilizar vocabulario relacionado con los temas actuales relacionados con la JA y la EDS seleccionados y ha de ser crítico y justificar sus reflexiones sobre dicho tema. Concurrimos con Solber (2013) y con Toledo y otros (2015) en que trabajar con las CSC puede contribuir a paliar el déficit de pensamiento crítico en nuestra sociedad además de favorecer en el alumnado la capacidad para argumentar y debatir.

Se ha considerado fundamental trabajar con problemáticas socioambientales en una clase universitaria de lengua inglesa con el fin de potenciar tanto la capacidad crítica del alumnado universitario como la capacidad para debatir sobre las QSV que son polémicas y que permiten que el alumnado exprese opiniones diversas. En este sentido, entendemos que la docencia de la lengua inglesa en la actualidad ha de ir más allá de la enseñanza de cuestiones gramaticales o léxicas al potenciar la formación del alumnado como ciudadanía crítica. Tal y como afirma Moreno-Fernández (2015) “es necesario una educación ambiental, que conlleva implícita e ineludiblemente la necesidad de educar ciudadanos participativos y comprometidos con su entorno y, por lo tanto, con su realidad” (p. 174).

Trabajar con el alumnado aspectos relacionados con la justicia ambiental va unido al desarrollo de una conciencia social y global que el alumnado podrá aplicar cuando se

incorpore al mercado laboral. Es decir, se invita al alumnado a que amplíe su perspectiva y crezca en valores y en conciencia social de modo que avance como ciudadanía global. El tipo de actividades presentadas puede contribuir a desarrollar la justicia social en una asignatura de lengua inglesa en la educación superior debido a la temática que se trata. Son actividades cooperativas pues éstas facilitan el intercambio de opiniones y favorecen tanto la reflexión individual como la grupal además de potenciar el pensamiento crítico. En definitiva, se trata de que la clase fomente cambios sociales que contribuyan a una sociedad mejor, donde la justicia ambiental juega un papel importante (Mogensen et al., 2009).

Al igual que en otras investigaciones (Medir, Heras y Magin, 2016; de Paz Abril, 2013) vemos como una necesidad trabajar con un modelo educativo humanista y global, que ayude al alumnado a no solo adquirir conocimientos sino también a conceder importancia a la participación activa, crítica y democrática en la sociedad. Concurrimos con los diferentes estudios relacionados con la enseñanza de aspectos relacionados con la JA en el marco de la EDS en que se ha de tratar de un proceso continuo y permanente en el que el objetivo es la formación integral de la persona.

Tras lo expuesto en los párrafos anteriores, nos parece fundamental señalar que la educación integral contribuye a que las personas amplíen su perspectiva de la realidad y por tanto se fomenta que el alumnado tome conciencia de la importancia de avanzar como ciudadanía global, de modo que se asume una responsabilidad en los asuntos globales. En este sentido, al analizar la encuesta, nos parece significativo que la gran mayoría del alumnado encuestado está de acuerdo en que se trabaje sobre sostenibilidad y justicia ambiental en el aula pues gracias a ello las personas encuestadas consideran que aprenden vocabulario, profundizan en temas que les parecen de interés general y adquieren competencias sociales. El alumnado muestra un gran interés por estos temas y en general se consideran personas preocupadas por el medio ambiente como se puede ver claramente en sus respuestas. Los resultados de la encuesta se relacionan con otras investigaciones. Por ejemplo, concurrimos con Azcárate, Salvador y García (2012), al considerar que es necesario aumentar el nivel de inclusión de la sostenibilidad en los currícula universitarios. Esto lleva consigo que el alumnado amplía su conciencia y su capacidad crítica, a la vez que se favorece la adquisición de competencias (Lambrechts et al., 2013).

Las distintas investigaciones sobre la EDS señalan la necesidad de fomentar las competencias que conceden importancia al desarrollo sostenible con el fin de que el alumnado se conciente de que velar por la justicia ambiental es un tema urgente. Con el fin de fomentar este tipo de competencias en la enseñanza superior proponemos actividades como las presentadas en la sección anterior.

Con respecto al tipo de competencias que el alumnado desarrolla al llevar a cabo las actividades seleccionadas destacan las competencias sociales como la empatía que ayuda al alumnado a reflexionar y tomar conciencia sobre la gravedad de los problemas ambientales que tiene el planeta. La cooperación es una competencia fundamental cuando se trabaja en pequeños grupos pues se ha de colaborar con el objetivo de realizar las actividades y lograr el objetivo común. La comunicación es otra competencia que se trabaja con las actividades presentadas pues el alumnado tiene que dialogar con sus iguales en todo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje; también se potencia la comunicación escrita.

Además de las competencias mencionadas, las actividades descritas potencian el desarrollo de las destrezas que se han de trabajar en lengua inglesa pues se ofrecen oportunidades para que el alumnado interactúe con sus iguales, de modo que se trabajan las destrezas relacionadas con el habla, la escucha y la interacción, además de poder leer y escribir textos en la lengua extranjera. Nos parece importante que la escritura esté unida a situaciones sociales reales de modo que al alumnado le resulte sencillo contextualizar lo que escribe al verle un claro propósito social.

También se concede importancia al desarrollo de la conciencia global que facilita la empatía con distintas problemáticas sociales, entre ellas la ambiental. En este sentido, la educación apuesta por una formación integral que concede protagonismo al alumnado en la construcción de un mundo mejor.

Se potencia el interés por la justicia social, incluida la ambiental, con el fin de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se trabaje con temas sociales que hagan al alumnado tomar conciencia de las injusticias que hay en el mundo y reflexionar sobre posibles soluciones. Por tanto, el papel que se concede al alumnado es activo para que se sienta libre para participar activamente en las actividades propuestas y para interpretar las realidades sociales que se tratan en el aula de manera crítica y creativa. Así, se fomentan las relaciones igualitarias en el aula pues el alumnado y el profesorado comparten la responsabilidad.

La metodología educativa que hemos propuesto y la temática de las actividades seleccionadas pueden contribuir a hacer frente a los problemas ambientales pues se considera fundamental abordar problemas inmediatos que afecten al medio ambiente en la enseñanza universitaria. Este tipo de tareas contribuyen a que el alumnado pueda reflexionar sobre las causas de los problemas ambientales del planeta y pensar en posibles soluciones que contribuyan a frenar el deterioro ambiental. En definitiva, se trata de potenciar la justicia ambiental al respetar la naturaleza y todas las especies que en ella habitan.

La justicia ambiental es un tema global que debería introducirse de manera transversal en la educación superior con el fin de que el alumnado tome conciencia de la importancia de la sostenibilidad y de la responsabilidad que cada ser humano tiene en velar por una vida digna en el planeta. En este sentido, introducir los ODS en el aula nos parece acertado pues ofrece la oportunidad de reflexionar sobre dichos objetivos e invita al alumnado a ofrecer propuestas que puedan contribuir a que se vaya avanzado en los distintos objetivos.

Consideramos que introducir temas relacionados con la justicia social y ambiental ayuda al alumnado a potenciar el pensamiento crítico y que, por tanto, estos temas se pueden introducir en todas las asignaturas de todos los niveles educativos. Sin duda, introducir temas sociales en el aula contribuye a que el alumnado amplíe su visión y le ayuda a reflexionar sobre la responsabilidad individual y colectiva que cada persona tiene en velar por una sociedad más justa y sostenible donde la vida sea el pilar fundamental.

Referencias

- Alfalla-Luque, R., Medina-López, C. y Arenas-Márquez, F. J. (2011). Mejorando la formación en dirección de operaciones: La visión del estudiante y su respuesta ante diferentes metodologías docentes. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 14, 40-52. <https://doi.org/10.1016/j.cede.2011.01.002>

- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: Una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 78-95.
- Azcárate, P., Salvador, A. N., y García, E. (2012). Aproximación al nivel de inclusión de la sostenibilidad en los currícula universitarios. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(2), 105-119.
- Aznar, P. (2010). Educación para el desarrollo sostenible: Reflexiones teóricas y propuestas para la acción. *EDETANIA*, 37, 129-148.
- Aznar, P., Martínez-Agut, M., Palacios, B., Piñero, A. y Ull, A. (2011). Introducing sustainability into university curricula: An indicator and baseline survey of the views of university teachers at the University of Valencia. *Environmental Education Research*, 17(2), 145-166. <https://doi.org/10.1080/13504622.2010.502590>
- Barahona, R., Gratacós, J. y Quintana, G. (2013). *Centros educativos transformadores. Ciudadanía global y transformación social*. Barcelona: Oxfam Intermón.
- Bernardo, M. y Tarí, J. (2013). Propuesta de código ético para la asignatura de gestión de la calidad: comparativa interuniversitaria. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas (Educade)*, 4, 111-123.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Boni, A. y Calabuig, C. (2017). Education for global citizenship at universities. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 22-38. <https://doi.org/10.1177/1028315315602926>
- Boni, A., López-Fogues, A. y Walker, M. (2016). Higher education and the post-2015 agenda: A contribution from the human development approach. *Journal of Global Ethics*, 12(1), 17-28. <https://doi.org/10.1080/17449626.2016.1148757>
- Cantú-Martínez, P. C. (2014). Educación ambiental y la escuela como espacio educativo para la promoción de la sustentabilidad. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 39-52. <https://doi.org/10.15359/ree.18-3.3>
- Consejo de Europa. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duso, L. y Bialvo, M. (2016). Discutiendo controversias socio científicas en la enseñanza de las ciencias por medio de una actividad lúdica. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 185-193.
- Espino de Lara, R. (2007). Educación holista. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(1), 61-68.
- Flórez-Yepes, G. Y. (2015). La educación ambiental y el desarrollo sostenible en el contexto colombiano. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-12. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.5>
- Freire, P. (2001a). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (2001b). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Sao Paulo: Unesp.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía liberadora*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Gómez Gómez, K. y Ruiz Ávalos, F.G. (2016). La dimensión del desarrollo sostenible en la creación de nueva oferta educativa para la Universidad Pedagógica Nacional. *Uaricha*, 13(30), 225-249.
- Lambrechts, W., Mulà, I., Ceulemans, K., Molderez, I. y Gaeremynck, V. (2013). The integration of competences for sustainable development in higher education: An analysis of bachelor

- programs in management. *Journal of Cleaner Production*, 48, 65-73.
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.12.034>
- Lansu, A., Boon, J., Sloep, P. y Van Dam-Mieras, R. (2013). Changing professional demands in sustain-able regional development: A curriculum design process to meet transboundary competence. *Journal of Cleaner Production*, 49, 123-133.
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2012.10.019>
- Legardez, A. y Simmoneaux, L. (Coords.). (2006). *L'école à l'épreuve de la actualité. Enseigner les questions vives*. París: ESF.
- Lemke, J. L. (2012). Multimedia and discourse analysis. En J. P. Gee y M. Handford (Eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (pp. 79-89). Londres: Routledge.
- Levine, P. y Scollon, R. (Eds.) (2004). *Discourse and technology. Multimodal discourse analysis*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Lozano, R. (2010). Diffusion of sustainable development in universities curricula: An empirical example from Cardiff University. *Journal of Cleaner Production*, 18, 637-644.
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2009.07.005>
- Macedo, B. y Salgado, C. (2007). Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible en América Latina. *Fórum de Sostenibilidad*, 1, 29-37.
- Martínez Lirola, M. (2017). *La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos. Propuesta de actividades prácticas enmarcadas en la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz*. Granada: Comares.
- Mayor Zaragoza, F. (2009). La problemática de la sostenibilidad en un mundo globalizado. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 25-52.
- Medir, R. M., Heras, R. y Magin, C. (2016). Una propuesta evaluativa para actividades de educación ambiental para la sostenibilidad. *Educación XXI*, 19(1), 331-355.
- Mogensen, F., Mayer, M., Breiting, S. y Varga, A. (2009). *Educación para el desarrollo sostenible*. Barcelona: Graó.
- Moreno-Fernández, O. (2015). Problemáticas socioambientales desde un enfoque de ciudadanía planetaria en las aulas. *Revista de Humanidades*, 24, 169-192.
<https://doi.org/10.5944/rdh.24.2015.15345>
- Murga-Menoyo, M. A. (2009). La carta de la tierra: Un referente de la década por la educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 239-262.
- Naciones Unidas. (2015) Objetivos de desarrollo sostenible. A/69/L.85. Recuperado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- de Paz Abril, D. (2013). *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Ortega Sánchez, D. y Pagés Blanch, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de educación primaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 102-117.
- Queiruga, D., González Benito, J, Amira, L. y Lannelongue, G. (2015). Educación para el desarrollo sostenible en asignaturas de dirección de operaciones. El caso del banco de alimentos de La Rioja. *Working Papers on Operations Management*, 6(1), 22-37.
- Richardson, J. E. (2007). *Analysing newspapers. An approach from critical discourse analysis*. Hampshire: Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-0-230-20968-8>

- Riechmann, J. (1995). Desarrollo sostenible: La lucha por la interpretación. En J. Riechman, J. M. Naredo, R. B. Gómez, A. Esteban, C. Taibo, J. C. Rodríguez y J. Nieto (Eds.), *De la economía a la ecología* (pp. 11-36). Madrid: Trotta.
- Solber, J. (2013). Contribución de las cuestiones sociocientíficas al desarrollo del pensamiento crítico II. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(2), 171-181. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2013.v10.i2.03
- Tan, S., Kindelan, E. M. y O'Halloran, K. L. (2012). *Multimodal analysis image*. Singapur: Multimodal Analysis Company.
- Toledo Jofré, M., Magendzo Kolstrein, A., Gutiérrez Gianella, V. e Iglesias Segura, R. (2015). Enseñanza de “temas controversiales” en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 275-292. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016>
- Touriñán López, J. M. (2008). La educación en valores como uso y construcción de experiencia axiológica. En J. M. Touriñán López (Dir.), *Educacion en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica* (pp. 2-11). La Coruña: Netbiblo.
- UNESCO. (2014a). *Declaración de Aichi-Nagoya sobre la educación para el desarrollo sostenible*. Aichi-Nagoya. París: UNESCO.
- UNESCO. (2014b). *Página web principal de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/our-priorities/sustainable-development/>
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. Nueva York, NY: UNESCO.
- Vilches, A. y Gil Pérez, D. (2015). Ciencia de la sostenibilidad: ¿Una nueva disciplina o un nuevo enfoque para todas las disciplinas? *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(1), 39-60.
- Vilches, A. y Gil Pérez, D. (2016). La transición a la sostenibilidad como objetivo urgente para la superación de la crisis sistémica actual. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(2), 395-407. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2016.v13.i2.12

Apéndice 1. Encuesta relacionada con la EDS

1. ¿Te parece adecuado introducir temas relacionados con la justicia ambiental y la sostenibilidad en la enseñanza universitaria con independencia de la carrera que se estudie?

Sí

No

¿Por qué? _____

2. ¿Conocías los Objetivos del Desarrollo Sostenible antes de que se mencionaran en la asignatura Lengua Inglesa V?

Sí

No

¿Por qué? _____

3. ¿Te consideras una persona ecologista y preocupada por el medio ambiente?

Sí

No

¿Por qué? _____

4. ¿Has aprendido vocabulario y aspectos relacionados con la ecología y la sostenibilidad al realizar las actividades propuestas?

Sí

No

¿Por qué? _____

5. ¿Cuáles de las siguientes competencias sociales consideras que has adquirido más al realizar las actividades enmarcadas en la EDS?

Comunicación

Cooperación

Empatía

Breve CV de la autora

María Martínez Lirola

Doctora en Filología Inglesa y Profesora Titular de Filología Inglesa de la Universidad de Alicante. Además, es *Research Fellow* del Departamento de Lingüística y Lenguas Modernas de la Universidad de Sudáfrica (UNISA). Ha dirigido varios proyectos de investigación sobre Análisis Crítico del Discurso e innovación educativa financiados por entidades públicas. Sus principales líneas de investigación son el Análisis Crítico del Discurso, la Gramática Sistémica Funcional y la Lingüística Aplicada. Ha publicado alrededor de un centenar de publicaciones que incluyen libros, artículos en revistas nacionales e internacionales, capítulos de libro, ponencias en congresos, reseñas y trabajos de divulgación, además de haber creado y dirigir el grupo de investigación "Análisis Crítico del Discurso Multimodal". ORCID ID: 0000-0002-6427-425X. Email: maria.lirola@ua.es

Pedagogías contra el Despojo: Principios de una Eco/Demopedagogía Transformativa como Vehículo para la Justicia Social y Ambiental

Pedagogies against Dispossession: Principles for a Transformative Eco/Demopedagogy as a Vehicle for Social and Environmental Justice

Paul R. Carr *
Eloy Rivas
Nancy Molano
Gina Thésée

Universidad de Québec, Canadá

Se analiza el contenido pedagógico de las luchas que las comunidades Zapatistas y las comunidades purépechas en México llevan a cabo contra del despojo y por la defensa de los territorios y el entorno ecológico. Se plantea que tales luchas de resistencia de los pueblos indígenas, en la medida que se orientan a la defensa del territorio y toda forma de vida que habita sobre éste, producen saberes y prácticas pedagógicas sobre los cuáles es posible construir, en los países del norte del mundo, una pedagogía transformativa que busque la protección de la vida a partir de formas de democracia densa y contra-hegemónica. El artículo discute una serie de principios que pueden orientar la práctica de una pedagogía crítica de corte ambientalista, democrática y emancipatoria, que aquí denominaremos eco/demopedagogía transformativa. Este artículo construye sobre los postulados teóricos de la pedagogía de la liberación latinoamericana y la pedagogía crítica norteamericana. Su base metodológica es la investigación documental y la observación etnográfica directa en las comunidades indígenas mencionadas.

Descriptor: América Latina; Grupo étnico; Ciencias de la educación; Justicia social; Ciencias ambientales.

This paper discusses the pedagogical implications of the struggles that the Zapatistas in Chiapas and the Purépecha communities in Mexico have been carrying out against dispossession and for the defense of the territories and the ecological environment. Such struggles, insofar as they focus on the defense of territories and all forms of life that dwell on it produce forms of pedagogical praxis from which we can learn and build, in the Global North, a form of transformative pedagogy aimed at stimulating the conscientization about and protection of all forms of life based on counter-hegemonic and transformative forms of democracy. The article discusses a set of principles that are meant to guide the development and practice of an environmental/ecological, democratic and emancipatory critical pedagogy, which we have labelled herein transformative eco/demopedagogy. This article builds upon the theoretical tradition developed by the Latin American liberation pedagogy and the North American critical pedagogy. Documentary research and direct ethnographic observation in the aforementioned indigenous communities constitute, likewise, the methodological basis of this article.

Keywords: Latin America; Ethnic group; Educational sciences; Social justice; Environmental sciences.

*Contacto: pcarr@gmail.com

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 3 de noviembre 2017
1ª Evaluación: 30 de diciembre 2017
2ª Evaluación: 25 de enero 2018
Aceptado: 16 de febrero 2018

Introducción

En América Latina, la consecución de la justicia social y la justicia ambiental forman parte de un proyecto histórico ancestral, pero inconcluso. Esto desde el punto de vista de los sectores sociales más afectados por los procesos de despojo y devastación ambiental y social a los que ha sido sometida esta región del continente americano durante los últimos quinientos años; a saber, los pueblos indígenas, así como las comunidades afrodescendientes y mestizas más empobrecidas (Alimonda, 2011a; Galafassi, 2012; Gilly y Roux, 2009; Leff, 2001, 2004, 2005). Un andamiaje de prácticas económicas, políticas y pedagógico-cognitivas que se sostienen sobre un modelo de apropiación social de la naturaleza de corte extractivista, así como sobre formas de colonialismo interno que se han implantado en esta región como parte de procesos más amplios de modernización capitalista, han hecho imposible la consecución de estas dos imbricadas formas de justicia (Alimonda, 2011b; Díaz-Polanco, 2005; González-Casanova, 2003a; Leff, 2005, 2006; Romero, 2011; Seoane, 2013a, 2013b; Seoane y Algranati, 2013a, 2013b).

Pero este conjunto hegemónico de prácticas económicas, políticas y pedagógico-cognitivas de corte extractivista, ha encontrado diversas formas de resistencia entre las comunidades indígenas y afrodescendientes latinoamericanas (Arana, 2011; De Echave, Palacín y Pérez, 2011; González-Casanova, 2003b; Lamberti, 2011; Seoane, 2005, 2013b; Wagner y Giraud, 2011). Estas formas de resistencia, apoyadas en luchas pacíficas, tienen como fundamento la defensa del carácter común de territorios, la desmercantilización o emancipación de la flora, la fauna, el agua, la tierra respecto de la ley del valor de cambio, así como la defensa de formas de democracia profunda, densa y participativa (Leff, 2004; Seoane y Algranati, 2013b; Taddei, 2013a, 2013b). El argumento de este trabajo es que estas formas de resistencia indígena contra el despojo, en la medida que se orientan a, y se fundamentan en, la defensa del territorio y toda forma de vida que habita sobre el territorio, participan en la producción de saberes y prácticas pedagógicas de corte democrático y emancipatorio sobre los cuáles es posible construir, en el Norte del Mundo, una pedagogía transformativa orientada a la protección de la vida, la flora y la fauna, a partir de formas de democracia contra-hegemónica (Battiste, 2000; Carr y Abdi, 2013; Carr y Thésée, 2012). Esta forma de pedagogía que reconoce y adopta los saberes resultantes de las luchas de resistencia de los pueblos indígenas latinoamericanos la llamaremos aquí *eco/demopedagogía transformativa*.

Este trabajo se divide en tres partes. En la primera parte se describirán las formas en que los modelos hegemónicos de desarrollo en América Latina han participado en la devastación ambiental y social, reproduciendo formas de vulnerabilidad que impiden la consecución de la justicia ambiental y social. En la segunda parte definiremos las formas en que tales procesos de desposesión, que también adquieren el carácter de pedagogías de despojo, han sido contestados por las comunidades indígenas latinoamericanas en las que se identifica igualmente un componente pedagógico emancipatorio. En la última parte describiremos una serie de principios para el desarrollo de una *eco/demopedagogía transformativa* a partir del reconocimiento e incorporación de las lecciones pedagógicas que nos han legado las luchas contemporáneas en defensa de la tierra, los ecosistemas y los territorios de los pueblos indígenas en América Latina. Para finalizar, integramos estas reflexiones en un marco crítico que incluye cuatro campos de interés: el ambiente, las poblaciones marginalizadas, la justicia social y la democracia, conceptos que apuntalan lo que denominaremos la *eco/demopedagogía transformativa*.

1. Vulnerabilidad social y ambiental en América Latina

Aunque a nivel mundial se han llevado a cabo esfuerzos por parte de diferentes actores de la sociedad para disminuir la pobreza y generar mejores condiciones sociales y ambientales, muchas poblaciones están lejos de vivir en el marco de condiciones sociales que les permita tener una vida con dignidad, seguridad social y ambiental (PNUD, 2016). De acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, en esta segunda década del siglo XXI un conjunto de desafíos sociales, tales como las desigualdades en el acceso a servicios de salud, a la educación, al reconocimiento y respeto de los derechos humanos, impiden que muchas poblaciones puedan tener acceso a un nivel mínimo de desarrollo humano (PNUD, 2016).

Debido a que la estructura de la marginalidad social actual ha sido configurada de acuerdo con los procesos históricos de acumulación del capital en el marco de las relaciones centro-periferia, la vulnerabilidad social está concentrada en los países del Sur Global y estratificada a nivel global de acuerdo con criterios étnicos, raciales, de edad y género. Los grupos indígenas, los migrantes racializados, las mujeres, los afrodescendientes, los adultos mayores y las minorías étnicas y sexuales constituyen los grupos sociales más vulnerados y expuestos a la inequidad social (figura 1). En Latinoamérica, los indígenas, las mujeres y las comunidades afrodescendientes tienen menor acceso a la escolaridad, con frecuencia son excluidos del mercado laboral (Anderson, 2004; CEPAL, 2000; Rangel, 2004; Sauma, 2004; Valenzuela y Rangel, 2004) y sometidos a la injusticia ambiental (Bullard, 1999; Rangel, 2004). En Ecuador, el 53% de la población indígena tiene acceso a la educación primaria, 15% a la secundaria y solamente 1% a la universitaria. En Bolivia, la escolaridad es tres veces menor entre los grupos indígenas en comparación con la población mestiza y la diferencia es aún mayor con respecto de las poblaciones blancas. En Guatemala, solamente el 40% de los indígenas sabe leer y escribir (Rangel, 2004; Sauma, 2004). De manera similar, según Sánchez y Franklin (como se citó en Rangel, 2004) en Ecuador y Perú las comunidades afrodescendientes presentan un índice de malnutrición elevado, así como niveles altos de mortalidad infantil y materna; el 79% de la población indígena vive en condiciones de pobreza y más del 50% es indigente; el 26% está excluido del sistema educativo y el 33% son analfabetos (Rangel, 2004). La marginalización de, y por, los modelos hegemónicos de desarrollo social, así como la exclusión respecto de bienes y derechos sociales fundamentales (tales como el trabajo, la educación, el medio ambiente sano y la salud) empujan a las personas a vivir en el aislamiento social o en condiciones de vulnerabilidad extremas (Barrientos, 2013; Blanchon, Moreau y Veyret, 2009). Esta estructura de marginalización social ha hecho también que estos millones de personas se vean obligadas a vivir en zonas geográficas donde priman la escasez alimentaria, la sequía y la vulnerabilidad ambiental (PNUD, 2016).

Lo anterior evidencia que las vulnerabilidades sociales, producidas por la exclusión y la marginalización social, están entrecruzadas con las vulnerabilidades ambientales. Ambas formas de vulnerabilidad se refuerzan mutuamente. Por estas razones, nosotros nos referimos a las vulnerabilidades ambientales como procesos sociales que tienen un carácter político; esto es, son fenómenos producidos por las desigualdades y las relaciones de poder que se configuran en contextos históricos y geográficos particulares. Son las poblaciones excluidas de, o desposeídas por, los modelos de desarrollo hegemónicos en un momento histórico determinado, así como por las políticas públicas implementadas por los gobiernos en congruencia con tales modelos de desarrollo (Sauvé 2014), las más expuestas

y afectadas por situaciones de devastación ambiental que pudieron ser evitadas, por ejemplo, la guerra (Carr y Thésée, 2012), el saqueo de los bosques, el envenenamiento de la tierra y el pillaje neocolonial (figura 1).

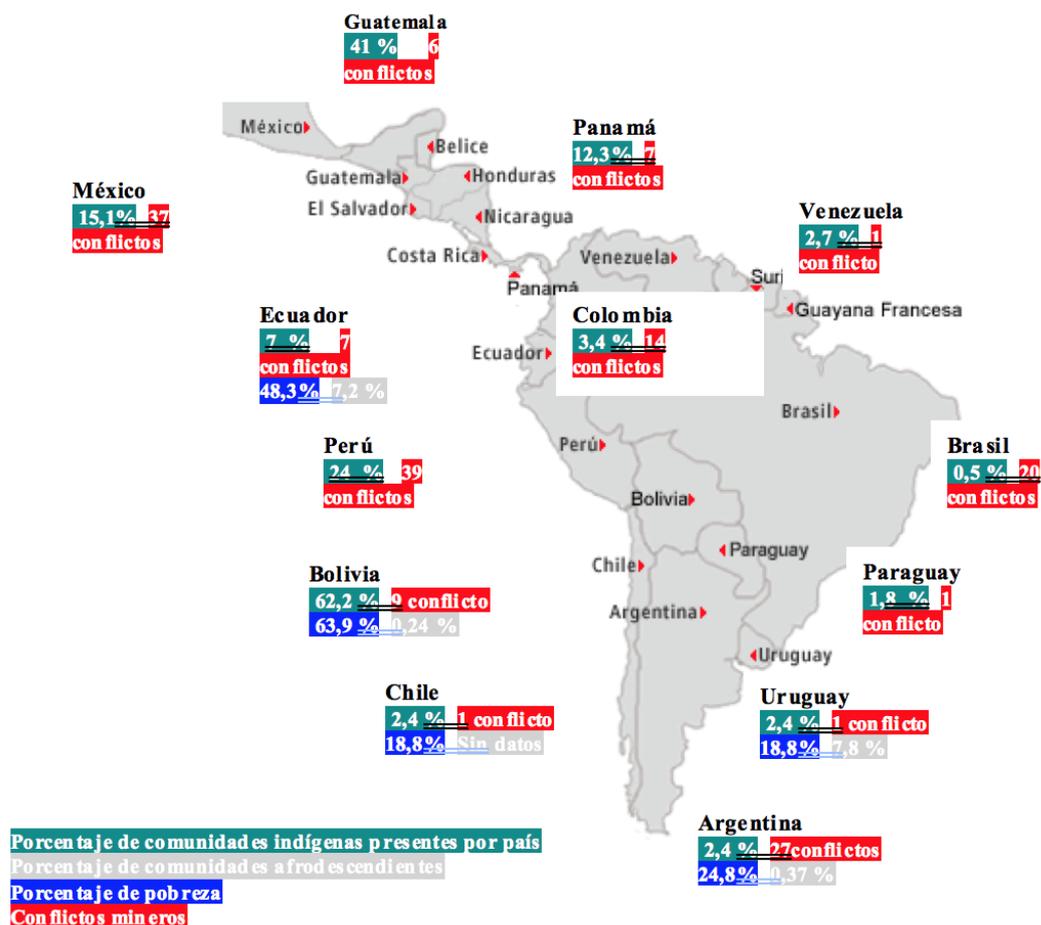


Figura 1. Geografía de la pobreza y los conflictos mineros en los países latinoamericanos con presencia indígena y afrodescendiente

Fuente: Recuperado de CEPAL (2014).

Debido a la existencia de este vínculo entre desigualdad, poder y vulnerabilidad social, el concepto de justicia ambiental que compartimos las y los autores de este trabajo parte del análisis de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que participan de la producción social de las formas de devastación ambiental, así como de las formas diferenciadas en que tales procesos de vulnerabilidad ambiental afectan particulares poblaciones sociales (Blanchon, Moreau y Veyret, 2009; Schlosberg, 2013). En las páginas siguientes ofrecemos un panorama general de la forma en que los modelos de desarrollo en América Latina han contribuido a la producción de este vínculo entre vulnerabilidad social y devastación ambiental.

1.1. Despojo, degradación ambiental y social en América Latina

En América latina, el vínculo entre vulnerabilidad social e injusticia ambiental al que nos hemos referido con anterioridad está ligado a los modelos hegemónicos de desarrollo, apropiación y dominación de la naturaleza –de extracción y mercantilización de los recursos naturales– que se han implantado históricamente en esta región, y que han afectado, sobre todo, a los pueblos indígenas, así como a las comunidades afrodescendientes (Carruthers, 2008; Leff, 2004; Roberts y Thanos, 2003). Tales modelos de desarrollo son, en primer lugar, el modelo de industrialización y modernización conocido como modelo de sustitución de importaciones y, en segundo lugar, el modelo neoliberal extractivista.

El modelo de sustitución de importaciones se puso en práctica durante el periodo que va de la tercera década del siglo XX hasta finales de los años setenta. Aún en su diversidad, este modelo de industrialización tuvo como común denominador la puesta en práctica de una serie de políticas de crecimiento ‘hacia adentro’ que, buscando apuntalar la independencia de las naciones latinoamericanas con respecto de los países centrales del sistema mundo sobre la base del desarrollo de la industria local, sometieron a la naturaleza y sus ‘recursos’ a la ley del valor. En este modelo se entendía que el ‘desarrollo’ sólo sería posible por medio del apalancamiento de procesos de industrialización y acumulación apuntalados por una noción utilitarista de apropiación social de la naturaleza y su transformación en mercancías para el consumo interno y la exportación. Los estudios de la CEPAL durante esa época dan cuenta de los costos ambientales que tuvo la puesta en práctica de este modelo de desarrollo social (Sunkel y Gligo, 1980), mismo que llevó al agotamiento de reservas y recursos no renovables, a la tala intensiva de bosques, al uso extensivo de petróleo y otros contaminantes, al uso de técnicas de agricultura intensiva, a la sobre utilización y erosión de suelos, al uso de fertilizantes nocivos para el medio ambiente y al desplazamiento masivo de poblaciones de zonas rurales a zonas urbanas (Gligo, 2006; Prebisch, 1980; Sunkel, 1980, 1990).

El segundo modelo hegemónico de desarrollo, que conocemos como el modelo neoliberal, se inauguró en América Latina en 1973 a través de la dictadura de Augusto Pinochet en Chile. Es un modelo que se impuso por medio de la guerra y se consolidó sobre la base de la opresión social y la devastación ambiental (Alimonda, 2011b; Harvey, 2005a, 2005b; Klein, 2007). Un conjunto de cambios en la estructura legal de la sociedad chilena llevados a cabo durante la dictadura de Augusto Pinochet definieron y pusieron en práctica la relación fundamental que se establece desde entonces en América latina, con muy escasas excepciones, entre el mercado, el estado, el medio ambiente y el capital privado. Desde entonces, la tierra, el agua, la flora y la fauna son sometidas a procesos de privatización y mercantilización por parte de empresas privadas, principalmente provenientes de los países centrales del sistema mundo, con el apoyo decisivo de los gobiernos locales. En el modelo neoliberal, los ecosistemas, la tierra y el agua, mismos que se entendían durante el modelo de sustitución de importaciones como propiedad nacional o propiedad común, son ahora transferidos a empresas privadas para garantizar la gestión, administración y explotación al servicio de las necesidades del mercado y la acumulación del capital. Por ejemplo, el Decreto Ley N°701 para la forestación que se introdujo durante la dictadura de Augusto Pinochet fue el primero en América latina que estableció subsidios para las empresas privadas. Esto dio origen a la apropiación del bosque por parte de empresas privadas y a la alteración de los ecosistemas, pues la forestación implicó la destrucción de bosque nativo y la sustitución por árboles rentables para la producción de madera y

materiales derivados de la madera, como el pino y el eucalipto. De igual forma, el Código de Aguas privatizó y permitió la apropiación del agua de por vida, separándolo de la propiedad de la tierra. Las actividades pesqueras, en el mismo espíritu, fueron desreguladas y entregadas a empresas privadas casi sin ningún tipo de limitación para su explotación (Arellano, 2013; Bauer, 1998; González, 2017).

Este modelo de privatización y sometimiento de los ecosistemas a los procesos de mercantilización y comercialización se extendió de forma gradual por el resto de América Latina a principios de los años ochenta. El neoliberalismo ha llevado al desarrollo de formas agresivas de apropiación social de la naturaleza y devastación ambiental. Aunque existen diferencias de acuerdo con el país y la región de la que hablemos, el modelo neoliberal extractivista ha implicado la radicalización de las condiciones que exacerban la injusticia social y acentúan las crisis ambientales. La puesta en práctica de diversas formas de acumulación por despojo, como el profesor David Harvey (2003) ha teorizado, ha implicado la privatización gradual, parcial o total de bienes comunes (como la tierra), la privatización y comercialización de bosques y selvas, agua dulce y animales, así como a la privatización de semillas, anteriormente de propiedad universal, por medio del establecimiento de patentes por parte de empresas privadas.

Además de que este modelo ha sometido la naturaleza a tales procesos de mercantilización –generando también despojo y desplazamiento territorial, pobreza y desigualdades sociales– ha dado pie a la emergencia de lo que se denomina neo-extractivismo (Gudynas, 2009). Este modelo se caracteriza por facilitar a las empresas privadas, principalmente provenientes de los países más ricos del sistema mundo (como los Estados Unidos, Canadá, China) la extracción extensiva de petróleo, oro, cobre, gas natural y otras fuentes de energía fósil, así como la explotación de recursos no renovables por medio de técnicas altamente destructivas del medio ambiente y nocivas para la salud humana, tales como la fracturación hidráulica (llamada comúnmente *fracking*) y la minería a cielo abierto. El neo-extractivismo también implica la puesta en marcha de procesos industriales que someten a las y los trabajadores y las poblaciones locales a enfermedades derivadas de la exposición prolongada al cianuro, ácido sulfúrico y otros químicos que se usan para la extracción de minerales. Este modelo incentiva, además, el incremento de la desigualdad social, pues sólo una magra proporción de trabajadores de las comunidades locales son incorporados a tales procesos de producción. También acentúa los conflictos y las divisiones entre las comunidades locales, y provoca el desplazamiento de comunidades indígenas de sus tierras ancestrales (CIDE-GTMDHAL, 2014; MiningWatch Canada, 2013)

2. Neoliberalismo, extractivismo cognitivo y pedagogías del despojo

Estas formas de apropiación, extracción, dominación y expoliación de la naturaleza en función de criterios dictados por valor de cambio y el mercado no se sostienen solamente sobre una racionalidad y una visión del progreso y el desarrollo de corte tecnocrática y economicista. También se sostienen sobre un modelo epistemológico neocolonial y utilitarista que la académica y artista indígena Leanne Betasamosake Simpson en Canadá han tenido a bien llamar extractivismo cognitivo (Simpson y Klein, 2013); esto es, un modelo epistemológico antropocéntrico (y androcéntrico) que concibe a la tierra y la naturaleza, incluidas el agua, la flora y la fauna, como un ‘recurso’ externo a los humanos que está allí para ser extraído, poseído, dominado y comercializado en el marco de relaciones neo-coloniales y mercantilistas, en beneficio de sus propietarios y puesto a disposición de las demandas del mercado y la acumulación del capital.

Incrustado en las representaciones mentales del sentido común y del saber científico, y cristalizado en la forma de prácticas sociales y políticas públicas, el extractivismo cognitivo tiende a adquirir un carácter hegemónico en el sentido gramsciano del término (Gramsci, 1971). Esto es, tiende a configurar un liderazgo moral, político y económico en el mundo social, el cual se impone tanto por medio del consenso como por la fuerza. En ese sentido, en su estatus de idea y práctica social hegemónica, el extractivismo cognitivo tiende a convertirse también en un modelo pedagógico; esto es, en un conjunto de creencias y prácticas fundadas en un modelo de conocimiento que asumen de manera acrítica, y legitiman por medio de la práctica, una noción netamente utilitarista de la naturaleza. En esta visión hegemónica, la naturaleza es imaginada como un recurso a ser apropiado, administrado, explotado y comercializado de forma agresiva y por medio de la violencia. Teniendo como derrotero este modelo cognitivo-pedagógico extractivista, vastas zonas naturales antes de propiedad común han sido privatizadas para la extracción de recursos minerales, y sus comunidades expulsadas, forzadas al éxodo o expuestas a las consecuencias socioecológicas catastróficas que tales proyectos producen.

Las empresas mineras canadienses, por ejemplo, han instalado en México (tanto que en varios países de América Latina), desde los años 90, una serie de proyectos de extracción de oro, cobre y plata que provocan enfermedades, inducen el desplazamiento forzado de las poblaciones indígenas, y estimulan el crecimiento del crimen organizado y redes de corrupción. Desde la firma del tratado del libre comercio entre Estados Unidos, México y Canadá (TLCAN), empresas como New Gold, Torex Gold Resources, Minera San Xavier, Blackfire Yamaha Gold, Resources Metallica, entre otras, han instalado proyectos de minería a cielo abierto en territorios de comunidades indígenas de Chiapas, San Luis Potosí, Oaxaca y Guerrero. En tan sólo dos décadas de operación, estas empresas han dejado a su paso zonas geográficas enteras devastadas, ríos contaminados, flora y fauna envenenada, así como poblaciones desérticas, sin gente (Bellota, 2017; CIDE-GTMDHAL 2014; MiningWatch Canadá, 2015). Tales empresas también han sido vinculadas, en conjunto con grupos paramilitares y gobiernos locales, con la represión, asesinato o la desaparición de activistas indígenas locales que se oponen a la puesta en práctica de tales proyectos (MiningWatch Canadá, 2013). Prácticas como las descritas se han expandido a todas las regiones del continente. Y su existencia ha sido facilitada por la confluencia de esta suerte de estado mental colonizador que es el extractivismo cognitivo del que nos habla Leanne Betasamosake Simpson, y las demandas del mercado capitalista mundial.

Estas prácticas extractivistas, ligadas a las llamadas economías de enclave, en la medida que están destinadas a la satisfacción de las demandas de los mercados mundiales liderados principalmente por los países centrales del sistema mundo, facilitan la emergencia de lo que se ha denominado nuevo imperialismo (Harvey, 2003), por guardar similitudes con los procesos de hiper extracción y pillaje de recursos naturales a los que fueron sometidos los países de América Latina y los países de la periferia durante la época de la colonización y el esclavismo en los siglos XIV y XV, con consecuencias ambientales parecidas (Braudel, 1986).

Pero este andamiaje de saberes y prácticas económicas y cognitivas de corte extractivista han encontrado diversas formas de resistencia entre las comunidades que poseen prácticas y epistemologías diferentes sobre la naturaleza: a saber, las comunidades indígenas y afrodescendientes (Arana, 2011; De Echave, Palacín y Pérez, 2011; Fernández y Sepúlveda, 2014; González-Casanova, 2003b; Lamberti, 2011; Tabra y Aste, 2011; Wagner y Giraud, 2011). El argumento de este artículo es que tales prácticas de

resistencia contra el despojo y por la protección del mundo natural contienen una importante gama de saberes pedagógicos sobre los cuáles podemos elaborar en los países del Norte Global una pedagogía transformadora de corte ambientalista y democrática.

En las páginas que vienen ofrecemos un panorama general de algunas de estas luchas sociales y epistemológicas de resistencia, tomando como ejemplo dos casos particulares (las comunidades indígenas de Cherán, México y las comunidades indígenas Zapatistas en México). Después de ello, llevaremos a cabo un proceso de reconocimiento de las lecciones pedagógicas que pueden ser extraídas de tales luchas. Basado en tales ejemplos, este artículo enumera una serie de principios que pueden servir de guía para el desarrollo de una práctica pedagógica democrática –aquí denominada eco/demopedagogía transformativa– que pueda participar de las luchas materiales y cognitivas de resistencia al despojo; un trabajo educativo que favorezca la transmisión de saberes y formas amorosas, democráticas, humanistas y respetuosas de habitar en el mundo.

2. Lecciones eco-pedagógicas desde abajo

Primero describiremos el caso de la comunidad indígena de Cherán, México. Enseguida describiremos y analizaremos el caso de las comunidades indígenas zapatistas.

2.1. El ejemplo de Cherán, México

Cherán es una comunidad de población mayoritariamente indígena (purépecha) ubicada en las montañas del Estado de Michoacán, México, una de las regiones más afectadas por el narcotráfico. Desde principios de la década pasada, esta comunidad fue víctima de un grupo de talamontes ligados con el narcotráfico cuya actividad principal consistía en devastar el bosque ubicado en esa región por medio de la tala inmoderada y clandestina de árboles para su comercialización en el mercado negro regional. Extensas zonas del bosque fueron destruidas y quemadas, y muchas personas locales asesinadas, bajo la mirada silenciosa de autoridades locales, estatales y federales que nunca hicieron nada para proteger el bosque y los habitantes del pueblo de Cherán. En 2010, como producto de la iniciativa de un grupo de mujeres indígenas locales, el pueblo dejó de solicitar intervención del gobierno y organizó una rebelión masiva contra los talamontes y narcotraficantes, quienes fueron expulsados por la fuerza. Cansados del abandono institucional del que fueron objeto, las y los habitantes del pueblo de Cherán también expulsaron a los políticos locales y comenzaron a reorganizar su vida política en el marco de las prácticas indígenas tradicionales, mismas que, en términos occidentales, se les puede denominar como prácticas de democracia directa. En el marco de esta forma de hacer la política, la comunidad está representada por una asamblea general, la cual se nutre de las decisiones tomadas por las asambleas barriales. Las decisiones tomadas en las asambleas barriales son llevadas ante la asamblea general donde son discutidas y, en su caso, adoptadas. Luego, estas decisiones se llevan ante el consejo de ancianos, máximo órgano de decisiones de la comunidad. Lo que el consejo de ancianos aprueba es luego ejecutado por las autoridades locales: comités barriales, ronda comunitaria, etcétera.

De acuerdo con la observación directa y la información recogida de primera mano por parte de Eloy Rivas, uno de los autores de este artículo, durante sus visitas a la comunidad por más de 4 años, la razón principal de la rebelión, de acuerdo con los miembros de la comunidad, fue la recuperación de la dignidad de la población local, la defensa del bosque y recursos naturales respecto del saqueo, así como el rescate de los valores indígenas para

organizar la vida comunitaria, relacionarse con la naturaleza, distribuir la alimentación y organizar la educación y la seguridad comunitaria.

La organización comunitaria, la participación social, el trabajo colectivo, la cooperación y el respeto por los otros, así como las relaciones de cuidado del medio ambiente se enseñan no sólo en la escuela, sino también en actividades organizadas por la comunidad. El pueblo de Cherán también ha creado proyectos de conservación del bosque, así como de rescate de las medicinas tradicionales por medio del uso de plantas medicinales. Igualmente, a través de La memoria de la infamia, un museo que la comunidad ha creado en 2014, se enseña a los niños y niñas, y a los miembros más jóvenes de la comunidad, la infamia de la que fue objeto el bosque y la comunidad previo al ejercicio de su autonomía y su autogobierno. En congruencia con este proyecto pedagógico, el pueblo organiza además eventos nacionales e internacionales a través de los cuáles se discuten formas sustentables de vida basadas en el respeto a la comunidad, el uso de tecnologías para la generación de energía alternativa, como la energía solar, la seguridad alimentaria, y la práctica de saberes orientados al buen vivir en armonía y respeto hacia la naturaleza.

2.2. El ejemplo de las comunidades Zapatistas en Chiapas, México

El Zapatismo es considerado como el movimiento social que encabezó la primera rebelión contra el neoliberalismo en el mundo. Constituido y representado mayoritariamente por comunidades indígenas localizadas en las montañas de Chiapas, México, el movimiento zapatista tiene como objetivo primordial el desmantelamiento de los efectos negativos que las políticas neoliberales tienen sobre el tejido social de las comunidades en México y en Latinoamérica. Una particularidad de este movimiento es que, a diferencia de otros movimientos sociales en Latinoamérica, su proyecto de emancipación y organización de la democracia se construye sobre la base de un proyecto de construcción de autonomía que implica, entre otras cosas, la desmercantilización, la administración colectiva y distribución equitativa de la tierra y de los bienes producidos socialmente, así como el cuidado colectivo de la flora, el agua y la fauna. Igualmente, las comunidades Zapatistas han creado instituciones autónomas de gobierno que entienden la democracia como un proceso social de organización de la paz social, misma que, de acuerdo con sus valores, sólo puede alcanzarse mediante la práctica de la igualdad material, de género, étnica y de clase (Baronnet, 2011a y 2011b; Cuevas, 2007; EZLN, 2015a, 2015c y 2015d; González-Casanova, 2003b). Los principios políticos que rigen a las comunidades Zapatistas, mismas que están organizadas por medio de municipios que se denominan Caracoles y Juntas de Buen Gobierno, son los siguientes: 1) Servir y no servirse, 2) Representar y no suplantar, 3) Construir y no destruir, 4) Obedecer y no mandar, 5) Proponer y no imponer, 6) Convencer y no vencer, así como 7) Bajar y no subir (EZLN, 2015b). Estos principios de democracia, que ellos llaman ‘desde abajo’, sirven de guía ética para la participación pública entre las y los representantes populares y el público en general. Tales principios se han difundido y practicado durante más de dos décadas a través de la implementación de programas de educación popular que las comunidades denominan Educación Autónoma Zapatista (Baronnet, 2011b; EZLN, 2015a, 2015b, 2015c).

La Educación Autónoma Zapatista se basa en la elaboración y puesta en práctica de modelos curriculares que son diseñados por las comunidades mismas, a partir de procesos de participación activa. A través de tales procesos de participación colectiva se define cuáles son los saberes sociales, técnicos, éticos y políticos que la comunidad necesita para poder cumplir con el proyecto político de democracia indígena de acuerdo con los siete

principios Zapatistas. De la misma forma, en tales procesos de construcción colectiva de modelos curriculares se define cuáles son los saberes que deben ser inculcados entre las y los estudiantes para cumplir con el proyecto social más amplio que busca garantizar la consecución de una forma de vida mejor, más libre y más democrática. Tales procesos colectivos, como ha definido Bruno Baronnet (2014, 2011b), no sólo han logrado aumentar el nivel de conocimientos técnicos de las y los niños y adultos que han sido educados bajo las formas de democracia educativa después de 1994, sino que también han producido nuevas subjetividades que ponen el respeto por la vida y la naturaleza por encima de los intereses individuales. También han generado formas de relación social entre los seres humanos, así como entre seres humanos, animales y medio ambiente, mismos que se caracterizan por la desmercantilización, así como por la práctica de la ternura, el cuidado mutuo y la búsqueda de relaciones igualitarias, democráticas y no utilitaristas.

De las experiencias educativas en Cherán y en las comunidades Zapatistas antes descritas podemos destacar cuatro características que pueden servir de ejemplo para la educación en materia de medio ambiente. La primera de las características es que la educación no sólo se lleva a cabo en las escuelas oficiales. Las personas aprenden en la escuela, pero también en las asambleas de barrio, en los proyectos y trabajos comunitarios, en los programas de radio comunitaria y en los museos comunitarios diseñados para tal fin. Es decir, la sociedad toda y sus actividades colectivas representan espacios pedagógicos para los indígenas cheranenses y Zapatistas. Allí se construyen y reproducen conocimientos holísticos que implican el reconocimiento de que el ser humano, las plantas, los animales, el agua y la tierra son parte de una red de relaciones basadas en la interdependencia. La segunda de las características de este tipo de educación es que ésta se nutre, a la manera que enseñaba Paulo Freire (2009 y 1992), de la praxis; una praxis que rescata los saberes ancestrales que habían sido subyugados por la racionalidad productivista y extractivista moderna. Este conjunto de saberes respetuosos de la naturaleza tiende a colocar en el centro de las necesidades colectivas el cuidado y la protección de la vida humana, así como de todos los otros elementos naturales y espirituales que sostienen la vida. La tercera de las características de la educación en Cherán y la Educación Autónoma Zapatista consiste en que los saberes que se construyen con las y los niños a través de los procesos educativos no desconocen el valor del conocimiento científico, ni ponen en contraposición saberes tradicionales y saberes científicos. Tanto en la comunidad de Cherán como entre las comunidades Zapatistas, los saberes indígenas tradicionales y los saberes técnicos y científicos modernos se ven como dos formas, a menudo compatibles, de concebir el mundo y de darle sentido, lo que aporta a una noción más amplia del ser, del estar y del hacer parte de la naturaleza. Por ejemplo, los saberes sobre plantas medicinales se ven no siempre como sustitutos, sino como complementos de los saberes médicos modernos. Finalmente, la cuarta de las características que queremos destacar es que la educación en tales comunidades se concibe como un saber y un derecho común. Como tal, la educación no puede ser vendida, privatizada ni apropiada para beneficio de unos pocos, así como tampoco pueden ser privatizadas ni vendidas para beneficio personal las tierras comunales, el bosque, el agua, y todos los demás elementos del entorno natural y social.

En suma, la desmercantilización de la naturaleza, incluidos los humanos y animales, forma parte de los procesos de democratización del mundo de la vida que se han puesto en marcha en las comunidades mencionadas por medio de la educación escolar formal, no formal, así como por medio de la organización comunitaria autónoma dentro y fuera de las aulas escolares.

3. Principios para una eco/demopedagogía transformativa

Las y los protagonistas de estas luchas sociales han producido formas de relaciones sociales a partir de las cuáles se pueden reconocer importantes lecciones pedagógicas. En primer lugar, es importante destacar que los procesos de enseñanza y aprendizaje se llevan a cabo a través de la incorporación de las necesidades específicas que tiene y define la comunidad. Por lo tanto, se les puede denominar como formas de educación contextualizada que se conciben con y para la comunidad. Para estas comunidades, el reconocimiento de la pertenencia de los individuos al mundo natural, la relación entre mundo social y mundo natural, así como la responsabilidad colectiva del uso, cuidado y defensa de la tierra y el entorno ecológico se reconocen como fundamentales (Baronnet, 2011a, 2014; Cuevas, 2007; McLaren, 2013).

En segundo lugar, la educación en estas comunidades se concibe también como un proceso de enseñanza y aprendizaje que integra las diferentes dimensiones espacio-temporales del contexto de la comunidad. Es decir, se conciben como espacios educativos no solamente las aulas escolares, sino también cualquier otra actividad pública organizada por y para la comunidad. Considerados así, estos espacios y momentos de construcción de conocimiento colectivo fortalecen también la construcción y el ejercicio de la democracia comunitaria, pues por medio de los mismos las personas y el público en general, no sólo las y los educadores, tienen la posibilidad de involucrarse de manera activa en la toma de decisiones de su comunidad y participar a su vez en nuevas maneras de construir formas de poder popular de corte democrático que combinan elementos micro y macro (González-Casanova, 2003b). Asimismo, estos tipos de educación que fueron descritas deconstruyen y reconstruyen nuevas formas de relación ser humano- naturaleza, nuevas formas de habitar el territorio y de aprender a vivir juntos (De Souza Silva, 2013).

Vale destacar además que, en la medida en que tales prácticas educativas se llevan a cabo a través de una praxis que se nutre de nociones de igualdad y democracia, y que busca la consolidación de la paz, esta práctica educativa tiene fines transformativos o emancipatorios (Baronnet, 2011a; González-Casanova, 2003b). Además, como la consolidación de la paz se entiende como un proceso que se logra a través de la práctica de la igualdad, la democracia y la desmercantilización de la naturaleza, así como su cuidado, tal praxis educativa tiene un carácter holístico o 'verde', como han denominado en el norte del mundo destacados teóricos de la corriente pedagógica que se denomina *green pedagogy*, para utilizar la expresión de Kahn (2010), o *revolutionary ecopedagogy* como la ha denominado Peter McLaren (2013).

Las formas pedagógicas indígenas tanto en la comunidad de Cherán como en las comunidades Zapatistas se basan también en una noción del mundo social y natural que establece una ruptura epistemológica con respecto de la racionalidad instrumental moderna. Como sabemos, en la racionalidad científica moderna el mundo social se representa como separado del mundo natural. De igual forma, en el ser humano es imaginado, en tanto que ente dotado de capacidades racionales, como un ente separado del mundo natural: la flora, la fauna, el agua, la tierra. Por el contrario, en las cosmovisiones indígenas Zapatista y purépecha, en concordancia con otras naciones indígenas, por ejemplo, en Canadá, el ser humano es imaginado como parte integral del mundo natural, junto con los animales, las plantas el agua y la tierra. El mundo social se imagina como

parte del mundo natural, y viceversa. Esto es cualitativamente diferente de la racionalidad instrumental occidental moderna, misma que imagina al ser humano como un ser separado de la naturaleza, y cuya facultad reside en su capacidad de adueñarse de la naturaleza y sus creaciones, así como de dominarlas y ponerlas a su servicio, como bien definieron los teóricos de la Escuela de Frankfurth (Cook, 2011; Horkheimer, 2004; Horkheimer y Adorno 2002; Nelson, 2011). En suma, esta serie de saberes y prácticas pedagógicas de resistencia al despojo, que incluyen la defensa del carácter común de la naturaleza en el marco de una visión holística de la misma, guardan una similitud con los saberes pedagógicos críticos que se desglosan en el marco de la pedagogía verde o ecopedagogía en el norte del mundo. Aunque, en la medida en que tales prácticas pedagógicas están basadas en nociones de democracia profunda, a los principios que se extraerán de estas luchas indígenas los denominaremos principios de eco/demopedagogía transformativa; esto es, una pedagogía ambientalista, democrática y orientada al cambio social.

Los principios pedagógicos que en las páginas siguientes desarrollamos de forma muy humilde y sin pretensiones totalizantes se inspiran en algunos de los principios y prácticas humanistas de las luchas sociales que fueron descritas en párrafos anteriores. Tales principios buscan estimular la reflexión sobre prácticas pedagógicas que, sostenidas sobre el ejercicio de la democracia, busquen la formación de sensibilidades humanas que sean capaces de cultivar la paz, así como cuidar la vida humana y el entorno natural. Los principios a los que se refiere la eco/demopedagogía transformativa son los siguientes:

- a) La educación debería tener como objetivo la formación de ciudadanos libres, autónomos, reflexivos, informados y comprometidos con el cuidado de la naturaleza, la vida, así como con todo lo que apuntala la vida.
- b) La educación debería basarse en una forma de praxis pedagógica transformadora y democrática que se lleve a cabo tanto en ambientes institucionales como informales, teniendo como derrotero un aprendizaje colectivo y comunitario.
- c) La educación debería ser siempre una forma de ecopedagogía a la manera que la definió Freire en *Pedagogía de la indignación* (2012) y la han desarrollado Gutiérrez y Prado (1999), Moacir Gadotti (2000) y Richard Kahn (2010). Esto quiere decir que la educación debe buscar el florecimiento de principios éticos fundamentales que enseñen el amor y el respeto por la vida de los animales, los humanos, los ríos, los bosques. Al asumirse como ambientalista, la educación debe reconocer la dimensión ecológica (relación al mundo) de todo proyecto de desarrollo humano. Por tanto, el enfoque ecopedagógico deberá apuntalar prácticas sociales basadas en el respeto, la paz, la comunión y el amor.
- d) La pedagogía debería cultivar la democracia en su forma más robusta o densa, no electoral. En esta medida, la pedagogía debe asentarse sobre los principios de la justicia social, la horizontalidad, la igualdad, el respeto entre todos los seres humanos, así como la igualdad de género, la concientización, la participación verdadera y la eliminación de toda forma de explotación, subordinación, maltrato, comercialización y abuso de todo ser humano. Igualmente, la educación debe ser guiada por principios antirracistas, anti-sexistas, promoviendo la igualdad racial, étnica y de acceso a los bienes comunes y los bienes socialmente producidos.

- e) La educación debería de ser una práctica descolonizadora y buscar la emancipación de los individuos, las comunidades y sus territorios. Así pues, la educación debe luchar contra las prácticas sociales que son la causa de la degradación ambiental, tales como las nuevas formas de colonización, extracción, privatización y mercantilización de bienes comunes. La educación, entonces, debe ser también una forma de pedagogía contra el despojo y el saqueo de recursos naturales de los países periféricos, así como el saqueo a las comunidades indígenas que habitan en tales territorios.
- f) En la medida de que la educación es una práctica contra el despojo, la pedagogía debe definir como meta la práctica del amor, la comunión, la paz, el respeto, y el cuidado colectivo de la vida y los ecosistemas que sostienen la vida.
- g) La educación debe privilegiar el diálogo, la deliberación y el entendimiento común entre los seres humanos. Y debe ser el principal mecanismo por medio del cual todo tipo de violencia, incluyendo la violencia estructural, sea desmantelada
- h) La relación estudiante-maestro debe ser horizontal en el sentido que lo ha definido Paulo Freire (1992, 2009), y en el sentido que la definen las comunidades indígenas Zapatistas. La construcción de conocimiento y el reconocimiento de otros saberes debe ser el principio que guíe una educación basada en un paradigma emancipatorio.
- i) La/el educador y la/el estudiante deben ser humildes. Esto quiere decir que en la práctica pedagógica-educativa se debe privilegiar el acto de vivir la vida, como dicen los indígenas Zapatistas, 'haciendo preguntas' (preguntando caminamos), no predicando verdades universales o dogmas.

Aunque consideramos estos principios como guías generales, es importante destacar que todo programa educativo siempre debe ser construido a partir de la experiencia, la necesidad y la realidad de cada comunidad. La eco/demopedagogía transformativa se concibe como un modelo (figura 2) que parte del reconocimiento de la complejidad en las relaciones socio ambientales y busca que la transformación apunte a la consolidación de la justicia social, la justicia ambiental y a la democracia. Desde este punto de vista, el modelo desarrolla las tres dimensiones que componen el concepto: la dimensión ecológica, la dimensión pedagógica y la dimensión democrática. A continuación, se definen cada una de ellas.

La dimensión ecológica hace referencia a la relación entre el mundo natural y el mundo social, a las dinámicas que allí se generan, así como al significado de ser y habitar en el territorio. Hace referencia también a la noción de pertenencia e interdependencia entre todos los seres vivos, y al reconocimiento de que tales redes de interdependencia se transforman por medio de la praxis cotidiana y toda intervención social en el entorno natural y ecológico. El ser humano, al tomar conciencia de que forma parte de la naturaleza, puede responsabilizarse y comprometerse en la defensa de su entorno, su territorio de vida, su historia, su presente y su futuro. Y puede involucrarse en la lucha contra todo aquello que amenace su entorno, principal fuente de vida: la inseguridad alimentaria, la enfermedad, la muerte, la desigualdad y la violencia. La dimensión ecológica, en este sentido, propone el cambio y la transformación positiva de la relación entre humanos y naturaleza, así como la relación entre todos los seres humanos.

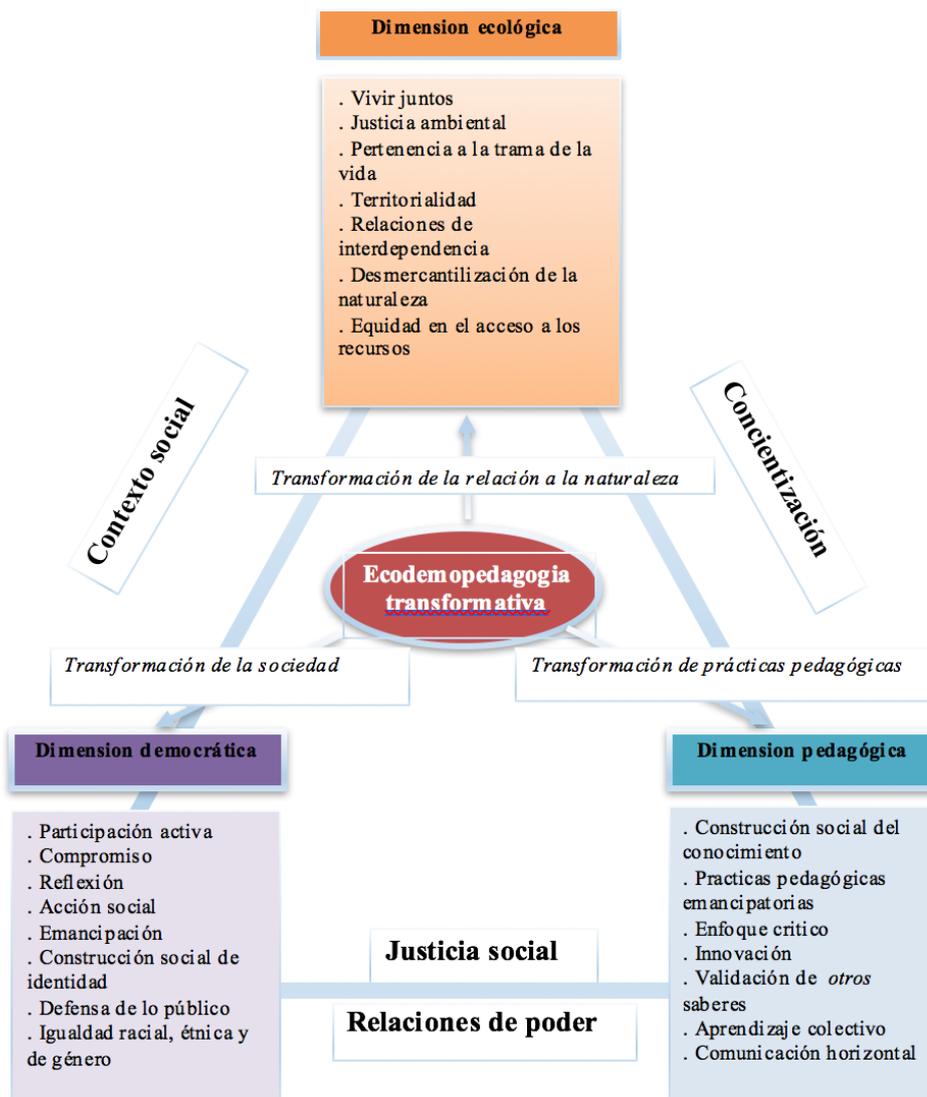


Figura 2. Modelo de Eco/demopedagogía transformativa

Fuente: Elaboración propia.

La dimensión pedagógica evoca transformaciones en las prácticas pedagógicas. Pero también va más allá, pues tales transformaciones se encuentran apuntaladas por un conjunto de representaciones que guían la acción educativa en favor de la consecución final y definitiva de la paz y la justicia social. Para ello, un enfoque socioconstructivista que considere los saberes construidos en otros escenarios diferentes al ámbito escolar y que son producto de la praxis de las comunidades es la base para la apropiación de lo que aquí hemos denominado eco/demopedagogía transformativa. La dimensión pedagógica también implica el establecimiento de prácticas innovadoras que rebasen los modelos tradicionales y que reconozcan el valor de aprender con otros, dentro y fuera de la escuela. Estas prácticas deben permitir a los actores educativos hacer parte de la interpretación, comprensión y forma de habitar el mundo de las comunidades, pues se entiende que esto puede permitir el fortalecimiento de su autonomía y autodeterminación para defender la vida en todas sus formas.

Para que los elementos evocados en las dos dimensiones anteriores se articulen y tengan sentido en el contexto de las necesidades de las comunidades, la dimensión democrática aparece como un eje que completa el mecanismo que permite la transformación de la sociedad. Hablamos aquí de una democracia en la cual se promueve y se garantiza una participación ciudadana activa basada en la reflexión crítica que incite su implicación en la construcción y reconstrucción de la identidad individual y colectiva. Esto solamente será posible teniendo como base principios de equidad, no discriminación, de reconocimiento y de respeto por las y los otros, así como por el entorno ecológico. La figura 2 pretende representar el modelo que proponemos.

4. La eco/demopedagogía transformativa en el contexto escolar

En las líneas precedentes describimos procesos educativos de corte emancipatorio que surgen de un proyecto de praxis orientada a neutralizar el despojo extractivista y garantizar la paz con democracia y justicia social. Las luchas contra el despojo extractivista muestran el potencial movilizador y educativo de las comunidades, así como sus capacidades de autoformación, de recuperación de saberes y de gestación de procesos autónomos para recuperar aquello que les ha sido arrebatado durante años. Estas prácticas, como hemos mencionado, constituyen formas de educación fuera del aula escolar que tienen un impacto positivo sobre los miembros de la comunidad y sobre el tejido social en su conjunto. Aunque reconocemos la enorme importancia de tales prácticas educativas 'sin muros', vale la pena también reconocer que los procesos educativos que se gestan dentro de las aulas escolares en tales comunidades también aportan elementos al empoderamiento de las comunidades. La educación escolar es siempre una herramienta importante para el libre desarrollo de la autonomía, el aprendizaje colectivo en la praxis y la participación en la defensa del territorio y de un modo de vida consciente del valor de la naturaleza.

La educación escolar elaborada y aplicada de forma crítica puede ser un acto político (Cole, 2007; Lucio-Villegas, 2015; Thésée, Carr y Potwora, 2015), un dispositivo de emancipación y participación social (Lenoir et al., 2007), una herramienta para que las comunidades conjuguen su interpretación de la realidad y el mundo con el sentido de su ser-en el mundo y su relación a los otros seres humanos y al ambiente (Sauvé, 2007), así como un aporte a la construcción de identidad individual y colectiva que permita la transformación de la realidad (Sauvé, 2014). Por lo tanto, una educación escolar emancipatoria debe siempre incluir la enseñanza sobre el medio ambiente en sus dimensiones políticas y sociales (Thésée y Carr, 2008). Visto así, la escuela aparece como una vía para reflexionar, analizar y cuestionar las causas de las desigualdades y para encontrar acciones que permitan a las comunidades posicionarse en tanto que habitantes en interrelación con el medio ambiente y en defensa de la vida.

En función de lo anterior, podemos decir que la escuela también es un espacio privilegiado en el que los estudiantes aprenden a situarse en el mundo en relación a los otros y al ambiente, aprendizaje por medio del cual se pone en evidencia la necesidad de modificar dicha relación (Johnston, 2009) desde una perspectiva crítica y transformativa con el fin de contribuir a una educación emancipatoria que participe en la invención de una nueva visión de mundo y una nueva cultura (Lucio-Villegas, 2015; Jutras y Bertrand, 1998). Una

educación escolar organizada de este modo ofrece la esperanza de contribuir a inventar otro futuro para el planeta (Collard-Fortin y Gauthier, 2014; Charland y Cyr, 2011). En ese sentido, para vehicular dichos procesos de formación y transformación a través de prácticas pedagógicas democráticas y transformativas que sean capaces de descolonizar la relación con el conocimiento y el ambiente (Thésée y Carr, 2008), mencionaremos algunos desafíos educativos desde diferentes dimensiones.

Empezaremos haciendo referencia al sentido mismo de la educación. Si se asume que la crisis global socio ambiental es también una crisis de la educación, es necesario por lo tanto revisar los fundamentos de ésta última. Para ello es necesario, entonces, preguntarse: ¿Cuál es el fin y la función social de la educación? ¿Cuáles son los principios que guían la acción educativa? ¿De qué manera aporta a la construcción de identidad individual y colectiva? ¿Cuál es el papel de la educación en las luchas de resistencia contra el despojo? ¿Es la educación un instrumento del modelo hegemónico de desarrollo? ¿O es por el contrario un espacio para el análisis crítico y la acción comprometida para la transformación de la sociedad? Lo que planteamos nosotros es una educación transformativa que busque generar un cambio sustancial en el individuo y en la sociedad en su conjunto (Pickett, 2016), a través de la comprensión y transformación de sus constructos cognitivos. Esto implica la práctica de una educación crítica que considere la dimensión ecológica (la relación al mundo), epistemológica (la relación al conocimiento), relacional (la relación al otro) e identitaria (la relación a sí mismo) tanto entre los maestros como entre los estudiantes. Esto implica también la práctica de una educación a través de la cual la sociedad en su conjunto se implique en el reconocimiento de las desigualdades sociales y ambientales y haga frente a las mismas con acciones concretas que partan desde abajo y posicionen a las comunidades como generadoras de conocimiento válido.

La puesta en práctica de una educación crítica requiere que cuestionemos también los ambientes de enseñanza y de aprendizaje, las competencias que se privilegian en la escuela, las prácticas pedagógicas, los currículos y la formación inicial de maestros. Diversos autores (Herrera et al., 2006; Sauvé, 1997, 2014) consideran por ejemplo que los ambientes de enseñanza y de aprendizaje, en una visión tradicional, están caracterizados por la compartimentación disciplinar, la heteronomía de los estudiantes y el aislamiento de la escuela en relación a las realidades del medio social. Dichos factores no resultan favorables si se quiere llevar a cabo una educación tendiente a la transformación. Para llevar a cabo una educación transformadora se requieren currículos abiertos y flexibles que impulsen la crítica reflexiva de la democracia normativa, y que construya lazos con la sociedad civil de manera que los estudiantes comprendan el funcionamiento de la sociedad y participen en la transformación de la misma. Por tanto, se evidencia la necesidad de una transformación de la escuela tradicional, que destruya sus muros y que adopte la realidad del contexto y las urgencias socioambientales como la base para su quehacer formativo y emancipatorio en un proyecto de construcción de sociedad distinto e inclusivo; una sociedad, para utilizar el concepto zapatista, donde quepan muchos mundos y donde otros mundos sean imaginados como posibles. En consecuencia, se hace necesario repensar el sistema escuela-sociedad y la manera en que éste reproduce de manera acrítica un sistema de valores hegemónico que deshumaniza y aumenta la distancia tanto entre los seres humanos como entre los seres humanos y la naturaleza.

También es pertinente cuestionarse sobre la concepción que tenemos del conocimiento, del saber, así como de la construcción y validación del conocimiento. ¿Qué conocimientos se privilegian en la escuela? ¿Qué tipo de saberes se validan y se favorecen? ¿Cómo se

construye el conocimiento con los estudiantes? ¿Existen saberes que son excluidos de forma deliberada? Incluir estas preguntas en nuestros análisis sobre la educación permitiría hablar de la descolonización de saberes y motivaría al reconocimiento de epistemologías alter-nativas (Fernández y Sepúlveda, 2014; Thésée y Carr, 2008) que sean más inclusivas y que den voz a los grupos y comunidades que han sido excluidas. Este diálogo de saberes permite la construcción de identidad individual y colectiva que desemboca a su vez en participación ciudadana y acción colectiva. Esta formación ciudadana hace parte del enfoque político educación ambiental (Hursh, Henderson y Greenwood, 2015) ya que implica la conciencia de responsabilidad compartida frente a los sistemas de vida y a la toma de decisiones frente a las cuestiones socioecológicas (Sauvé, 2014).

Cuestionar la orientación positivista de la educación y la relación poder-conocimiento, permitirá considerar las consecuencias sociales de las decisiones y orientaciones educativas que parecen deseables (Bertrand y Valois, 1999). En consecuencia, hablamos de una educación enfocada a gestar transformaciones para construir sociedades más equitativas, más justas, más humanas, con una visión de mundo y una manera de habitarlo distintas. Para llegar a estas transformaciones, será también necesario adoptar la concepción densa de la democracia (Carr, 2008; Carr, Pluim y Thésée, 2014) que hace referencia al compromiso social enfocado a la emancipación social.

La emergencia de prácticas pedagógicas transformativas que aporten al debate y a las luchas de resistencia contra el despojo sólo es posible dentro de un marco de transformaciones estructurales del sistema educativo tradicional. Dichas transformaciones, aunque deben partir del reconocimiento de las condiciones que existen en cada contexto social en particular, deben reconocer, tal como hemos propuesto en este artículo, las importantes lecciones pedagógicas que las luchas sociales de los oprimidos, encabezadas por las naciones indígenas, están llevado a cabo contra el despojo, por la defensa de los territorios y por la protección y cuidado de toda forma de vida que habita sobre los territorios.

5. Conclusiones

Las luchas de resistencia de los pueblos indígenas que hemos descrito en este artículo aportan importantes lecciones pedagógicas que surgen de los procesos de defensa de los territorios. Estas lecciones se desprenden de una praxis que busca la desmercantilización de la naturaleza y apuntala el reconocimiento de la pertenencia del ser humano al entorno natural, así como de la relación fundamental entre el mundo social y el mundo natural (dimensión ecológica). Estas luchas también construyen nuevas formas de relaciones sociales basadas en la cooperación, deconstruyen las relaciones de poder, empoderan a las comunidades y fortalecen formas de democracia participativa en donde la igualdad racial, étnica y de género son la prioridad (dimensión democrática). Otra de las lecciones que nos son legadas por las luchas de los pueblos indígenas que han sido descritas están relacionadas con la implementación de unas prácticas pedagógicas contra-hegemónicas, innovadoras y emancipadoras a través de las cuales se reconocen los saberes tradicionales de las comunidades y se establecen diálogos que descolonizan y validan otras formas de ver e interpretar el mundo (dimensión pedagógica). Sobre la base del reconocimiento de este conjunto de saberes hemos expuesto una serie de principios que buscan guiar el desarrollo e implementación de saberes orientados a la protección y cuidado de la vida y

de los ecosistemas que sostienen la vida. A este conjunto de valores para una pedagogía emancipatoria de corte ambientalista y democrática la hemos denominado eco/pedagogía transformativa.

Reconocemos que para que la eco/demopedagogía transformativa sea llevada a cabo es necesario que educadores y estudiantes participen también de la transformación de las estructuras sociales y las relaciones de poder que oprimen a las comunidades más vulnerables. También se debe participar en la construcción paulatina de relaciones sociales basadas en la equidad, la horizontalidad y el reconocimiento respetuoso del valor intrínseco que tienen las diversas identidades de personas y grupos sociales. Y también se debe participar en la defensa y protección de la naturaleza frente a los procesos extractivistas y de despojo a partir del desarrollo de una conciencia y una sensibilidad que tengan como fundamento el respeto de todos los seres humanos y sus entornos ambientales. Esto es lo que hemos pretendido reflejar en el modelo elaborado, mismo que integra cada una de las dimensiones que componen lo que hemos denominado la eco/demopedagogía transformativa. Esta forma pedagógica, que según nuestro modo de ver se encuentra presente en las luchas de las comunidades indígenas en América Latina, tiene la potencialidad de facilitar el ejercicio de una democracia robusta, densa y contrahegemónica no sólo en las sociedades mestizas latinoamericanas, sino también en el Norte del Mundo. Como práctica educativa, también puede servir como ejemplo a nivel individual entre las y los educadores que en el mundo entero están comprometidos con el fortalecimiento de los valores democráticos, críticos y emancipatorios. Para ello, la educación transformadora necesita cultivar no solamente la concientización social, sino también la potencialidad de los seres humanos para involucrarse en los procesos sociales que busquen la democracia y la consecución de la justicia social y ambiental.

La producción de saberes pedagógicos, desde John Dewey hasta Paulo Freire, incluyendo la escuela de pedagogía crítica, pasando por los rigurosos ejemplos con los que contamos hoy en día tanto en el norte como en el sur del mundo, se ha nutrido de proyectos colectivos de emancipación social. Por su parte, las prácticas de emancipación social que emergen de los movimientos contra la guerra, antirracista, anticolonial y anti patriarcal se han beneficiado también de los saberes pedagógicos críticos. Esta relación histórica, rica y dialéctica, está siendo amenazada por la colonización del saber pedagógico crítico del que están siendo objeto las universidades y otros espacios de producción científica, académica y educativa. En este contexto neoliberal, la pedagogía crítica y la praxis emancipatoria viven una presión por ser separadas, suprimidas de su relación holística y de crecimiento conjunto. Como un gesto de humilde resistencia, y en apego a los principios de la pedagogía crítica, recurrimos a las luchas de los más humildes sectores de la sociedad latinoamericana, para aprender de sus contenidos pedagógicos, repensar nuestra relación con el mundo y sus ecosistemas, y continuar cultivando el vínculo entre pensamiento y acción, nexo que ha probado ser fructífero para la construcción de sociedades sustentables, de paz, respeto y reconocimiento. Los principios de eco/demopedagogía que aquí se bosquejan buscan establecer ese puente entre la pedagogía y las luchas sociales, entre realidad y utopía, así como entre diferencia y comunión entre las luchas de los oprimidos y los saberes que buscan superar las opresiones.

Referencias

- Alimonda, H. (2011a). La colonialidad de la naturaleza. Una aproximación a la ecología política latinoamericana. En H. Alimonda (Coord.), *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina* (pp. 21-58). Buenos Aires: CLACSO.
- Alimonda, H. (2011b). Introducción. En H. Alimonda (Coord.), *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina* (pp. 11-20). Buenos Aires: CLACSO.
- Anderson, J. (2004). Categorías de diferencia, trayectorias de desigualdad: Superar la pobreza femenina diversa en América Latina. En M. Valenzuela y M. Rangel (Eds.), *Desigualdades entrecruzadas. Pobreza, género, etnia y raza en América Latina* (pp. 87-137). Santiago de Chile: OIT.
- Arana, M. (2011). Minería y territorio en el Perú: Conflictos, resistencias y propuestas en tiempos de globalización. En H. Alimonda (Coord.), *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina* (pp. 219-222). Buenos Aires: CLACSO.
- Arellano, A. (2013). *El millonario negocio del agua. Cómo se fraguó la insólita legislación que tiene a Chile al borde del colapso hídrico*. Recuperado de: <http://ciperchile.cl/2013/12/12/como-se-fraguo-la-insolita-legislacion-que-tiene-a-chile-al-borde-del-colapso-hidrico/>
- Baronnet, B. (2011a). Autonomía educativa zapatista: Hacia una pedagogía de la liberación india en Chiapas. *Em Aberto*, 24(85), 127-144.
- Baronnet, B. (2011b). La apuesta de las escuelas zapatistas de Chiapas por descolonizar la educación en los pueblos campesinos mayas. *Decisio*, 30(4), 39-43.
- Baronnet, B. (2014). Desafiando la política del estado: Las estrategias educativas de los pueblos originarios en Colombia y México. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 8(16), 126-156.
- Barrientos, A. (2013). Does vulnerability create poverty traps? En A. Sheperd y J. Brunt (Eds.), *Chronic poverty* (pp. 85-111). Londres: Palgrave Macmillan.
- Battiste, M. A. (2000). *Reclaiming indigenous voice and vision*. Vancouver: UBC Press.
- Bertrand, Y. y Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Lyon: Ed. Nouvelles AMS.
- Bauer, C. J. (1998). *Against the current: Privatization, water markets, and the state in Chile*. Nueva York, NY: Springer.
- Blanchon, D., Moreau, S. y Veyret, Y. (2009). Comprendre et construire la justice environnementale. *Annales de Géographie*, 118(665), 35-60.
- Braudel, F. (1986). *Civilization and capitalism, 15th-18th century, the wheels of commerce*. Nueva York, NY: Perennial Library.
- Bullard, R. D. (1999). Dismantling environmental racism in the USA. *Local Environment*, 4(1), 5-19.
- Carr, P. R. (2008). Educating for democracy: With or without social justice. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 117-136.
- Carr, P. R. y Abdi, A. A. (2013). Framing contemporary democracy and the potential for counterhegemonic possibilities. En A. Abdi y P. R. Carr (Eds.), *Educating for democratic consciousness: Counter-hegemonic possibilities* (pp. 1-13). Nueva York, NY: Peter Lang.
- Carr, P. R. y Thésée, G. (2012). Lo intercultural, el ambiente y la democracia: Buscando la justicia social y la justicia ecológica. *Visão Global*, 15(2), 75-90.
- Carr, P. R., Pluim, G. y Thésée, G. (2014). The role of education for democracy in linking social justice to the 'built' environment: The case of post-earthquake Haiti. *Policy Futures in Education*, 12(7), 933-944.

- Carruthers, D. (Ed.). (2008). *Environmental justice in Latin America. Problems, promise and practice*. Boston, MA: MIT Press.
- CEPAL. (2000). *Etnicidad, "raza" y equidad en América Latina y El Caribe*. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/31450/S008674_es.pdf?sequence=2
- CEPAL. (2014). *Panorama social en América Latina*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/37626-panorama-social-america-latina-2014>
- Charland, P. y Cyr, S. (2011). Enjeux et défis liés à l'intégration des préoccupations environnementales en enseignement des sciences et de la technologie au secondaire au Québec. *Formation et Profession: Bulletin du CRIFPE*, 18(2), 18-21.
- Cole, A. G. (2007). Expanding the field: Revisiting environmental education principles through multidisciplinary frameworks. *The Journal of Environmental Education*, 38(2), 35-45.
- Collard-Fortin, U. y Gauthier, D. (2014). La communauté d'apprentissage professionnelle: outil l'appropriation des principes de l'éducation relative à l'environnement (ERE) et au développement durable (EDD) auprès d'enseignants du secondaire. *Revue Internationale du CRIFPE*, 2(1), 8-25.
- Cook, D. (2011). *Adorno on nature*. Durham: Routledge
- Cuevas, J. H. (2007). *Salud y autonomía: El caso Chiapas*. Recuperado de http://www.who.int/social_determinants/resources/csdh_media/autonomy_mexico_2007_es
- De Echave, J., Palacín, M. y Pérez, M. (2011). El escenario actual: Tendencias, desafíos y posibilidades. En H. Alimonda (Coord.), *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina* (pp. 235-253). Buenos Aires: CLACSO.
- De Souza Silva, J. (2013). La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida: El paradigma del "buen vivir"/"vivir bien" y la construcción pedagógica del 'día después del desarrollo.' En C. Walsh (Coord.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 470-507). Quito: Abya Yala.
- Díaz-Polanco, H. (2005). Etnofagia y multiculturalismo. *Revista Memoria*, 20(3), 5-12.
- EZLN. (2015a). *Gobierno autónomo I. Cuaderno de texto del primer grado del curso la libertad según l@s zapatistas*. Chiapas: Ejército Zapatista de Liberación Nacional.
- EZLN. (2015b). *Gobierno autónomo II. Cuaderno de texto del primer grado del curso la libertad según l@s zapatistas*. Chiapas: Ejército Zapatista de Liberación Nacional.
- EZLN. (2015c). *Resistencia autónoma. Cuaderno de texto del primer grado del curso la libertad según l@s Zapatistas*. Chiapas: Ejército Zapatista de Liberación Nacional.
- EZLN. (2015d). *Participación de las mujeres en el gobierno autónomo. Cuaderno de texto del primer grado del curso la libertad según l@s Zapatistas*. Chiapas: Ejército Zapatista de Liberación Nacional.
- Fernández, B. S. y Sepúlveda, B. (2014). Pueblos indígenas, saberes y descolonización: Procesos interculturales en América Latina. *Polis*, 13(38), 7-15.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Ciudad de México: Siglo XXI.

- Gadotti, M. (2000, noviembre). Pedagogy of the earth and the culture of sustainability. Comunicación presentada en *Forum on our global challenges, Costa Rica 2000 commission: A new millennium of peace, University for Peace*. San Jose (Costa Rica).
- Galafassi, G. (2012). Entre viejos y nuevos cercamientos. La acumulación originaria y las políticas de extracción de recursos y ocupación del territorio. *Revista Theomai*, 26(2), 23-45.
- Gilly, A. y Roux, R. (2009). Capitales, tecnologías y mundos de la vida. El despojo de los cuatro elementos. En E. Arceo y E. Basualdo (Comps.), *Los condicionantes de la crisis en América Latina. Inserción internacional y modalidades de acumulación* (pp. 27-52). Buenos Aires: CLACSO.
- Gligo, N. (2006). *Estilos de desarrollo y medio ambiente en América Latina, un cuarto de siglo después*. Santiago de Chile: CEPAL
- González-Casanova, P. (2003a). *Colonialismo interno*. Ciudad de México: IIS-UNAM.
- González-Casanova, P. (2003b). Los 'Caracoles' zapatistas: Redes de resistencia y autonomía. *Revista Memoria*, 176(4), 14-23.
- González, A. (2017). *Decreto 701: El millonario bono gubernamental que financió a las grandes forestales*. Recuperado de: <http://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2017/01/26/decreto-701-el-millonario-bono-gubernamental-que-financio-a-las-grandes-forestales.shtml>
- Gramsci, A. (1971). *Prison notebooks*. Nueva York, NY: International Publishers.
- CIDE-GTMDHAL. (2014). *El impacto de la minería canadiense en América Latina y la responsabilidad de Canadá*. Recuperado de http://www.dplf.org/sites/default/files/informe_canada_com
- Gudynas, E. (2009). Diez tesis urgentes sobre el nuevo extractivismo: Contextos y demandas bajo el progresismo sudamericano actual. En J. Schuldt (Ed.), *Extractivismo, política y sociedad* (pp. 187-225). Quito: CAAP/CLAES.
- Gutiérrez, F. y Prado, C. (1999). *Ecopedagogia e cidadania planetaria*. São Paulo: Cortez.
- Harvey, D. (2003). *The new imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Harvey, D. (2005a). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Harvey, D. (2005b). *Spaces of neoliberalization: Towards a theory of uneven geographical development*. Munich: Franz Steiner Verlag.
- Herrera, J. F., Reyes, L., Amaya, H. O. y Gerena, O. A. (2006). Evaluación de los proyectos ambientales escolares en colegios oficiales de la localidad 18 en Bogotá. *Gestión y Ambiente*, 9(1), 115-122.
- Horkheimer, M. (2004). *Eclipse of reason*. Londres: Continuum Press
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (2002). *Dialectic of enlightenment: Philosophical fragments*. Los Ángeles, CA: Stanford University Press.
- Hursh, D., Henderson, J. y Greenwood, D. (2015). Environmental education in a neoliberal climate. *Environmental Education Research*, 21(3), 299-318.
- Johnston, J. (2009). Transformative environmental education: Stepping outside the curriculum box. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14, 149-157.
- Jutras, F. y Bertrand, Y. (1998). L'écoresponsabilité, une valeur à développer à l'école. *Spirale*, 21, 165-171.
- Kahn, R. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy, and planetary crisis: The Ecopedagogy movement*. Nueva York, NY: Peter Lang.

- Klein, N. (2007). *The shock doctrine: The rise of disaster capitalism*. Toronto: Vintage Canada.
- Lamberti, M.J. (2011). Una lucha a “cielo abierto”. El caso del frente amplio opositor a minera San Xavier. En H. Alimonda (Coord.), *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina* (pp. 303-331). CLACSO, Buenos Aires.
- Lenoir, Y, Maubant, P., Hasni, A., Lebrun, J., Zaid, A., Habboub, E. y McConnel, A. C. (2007). *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement*. Sherbrooke: CRCIE.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Leff, E. (2005). La geopolítica de la biodiversidad y el desarrollo sustentable. Economización del mundo, racionalidad ambiental y reapropiación social de la naturaleza. *Revista OSAL*, 5(17), 263-274.
- Leff, E. (2006). La ecología política en América Latina. Un campo en construcción. En H. Alimonda (Comp.), *Los tormentos de la materia. Aportes para una ecología política latinoamericana* (pp. 21-39). Buenos Aires: CLACSO.
- Leff, E. (Ed.). (2001). *Justicia ambiental: Construcción y defensa de los nuevos derechos ambientales, culturales y colectivos en América Latina*. Ciudad de México: PNUD-UNAM.
- Lucio-Villegas, E. (2015). Paulo Freire: La educación como instrumento para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(1), 9-20
- Martinez-Alier, J. (2014). The environmentalism of the poor. *Geoforum*, 54, 239-241.
- McLaren, P. (2013). Seeds of resistance: Towards a revolutionary critical ecopedagogy. *Socialist Studies*, 9(1), 84-108.
- MiningWatch Canada. (2013). *Corruption, murder and Canadian mining in Mexico: The case of blackfire exploration and the Canadian embassy*. Ottawa: MiningWatch.
- MiningWatch Canada. (2015). *Las entrañas de la complicidad canadiense: Excellon resources, la embajada de Canadá, y la violación de los derechos laborales y a la tierra en Durango, México*. Ottawa: MiningWatch Canada.
- Nelson, E. S. (2011). Revisiting the dialectic of environment: Nature as ideology and ethics in Adorno and the Frankfurt school. *Telos*, 155, 105-126.
- Pickett, A. (2016). *Theorizing transformative education: An exploration into marcuse's aesthetic dimension*. Recuperado de: <http://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1063&context=aerc>
- PNUD. (2016). *Rapport sur le développement humain 2016*. París: PNUD.
- Prebisch, R. (1980). Biósfera y desarrollo. En O. Sunkel y N. Gligo (Comps.), *Estilos de desarrollo y medio ambiente en la América Latina* (pp. 67-90). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Rangel, M. (2004). Género, etnicidad, pobreza y mercado de trabajo en Bolivia, Ecuador, Guatemala y Perú. En M. Valenzuela y M. Rangel (Eds.), *Desigualdades entrecruzadas Pobreza, género, etnia y raza en América Latina* (pp. 29-86). Santiago de Chile: OIT.
- Roberts, J. T. y Thanos, N. D. (2003). *Trouble in paradise: Globalization and environmental crisis in Latin America*. Nueva York, NY: Routledge.
- Romero, P. (2011). Minería, agroindustria y agricultura tradicional, conflictos socioambientales en el semiárido chileno, el caso de la comuna de Alto del Carmen. En H. Alimonda (Coord.), *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina* (pp. 285-301). Buenos Aires: CLACSO.

- Sauma, P. (2004). Guatemala: Desigualdades étnicas y de género en el mercado de trabajo. En M. Valenzuela y M. Rangel (Eds.), *Desigualdades entrecruzadas, pobreza, género, etnia y raza en América Latina* (pp. 139-171). Santiago de Chile: OIT.
- Sauvé, L. (1997). L'approche critique en éducation relative à l'environnement: origines théoriques et applications à la formation des enseignants. *Revue des Sciences de L'éducation*, 23(1), 169-187.
- Sauvé, L. (2007). L'équivoque du développement durable. *Chemin de Traverse*, 4, 31-47.
- Sauvé, L. (2014). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. *Revista Científica*, 1(18), 12-23.
- Schlosberg, D. (2013). Theorising environmental justice: The expanding sphere of a discourse. *Environmental Politics*, 22(1), 37-55.
- Seoane, J. (2005). Movimientos sociales y recursos naturales en América Latina: Resistencias al neoliberalismo, configuración de alternativas. *Revista OSAL*, 5(17), 93-108.
- Seoane, J. (2013a). El agua vale más que el oro. La megaminería a cielo abierto. En J. Seoane, E. Taddei y C. Algranati (Coords.), *Extractivismo, despojo y crisis climática. Desafíos para los movimientos sociales y los proyectos emancipatorios de Nuestra América* (pp. 131-156). Buenos Aires: Ediciones Herramienta.
- Seoane, J. (2013b). Modelo extractivo y acumulación por despojo. En J. Seoane, E. Taddei y C. Algranati (Coords.), *Extractivismo, despojo y crisis climática. Desafíos para los movimientos sociales y los proyectos emancipatorios de nuestra América* (pp. 21-40). Buenos Aires: Ediciones Herramienta.
- Seoane, J. y Algranati, C. (2013a). El sabor amargo del crecimiento económico: la expansión del modelo extractivo entre 2003 y 2007. En J. Seoane, E. Taddei y C. Algranati (Coords.), *Extractivismo, despojo y crisis climática. Desafíos para los movimientos sociales y los proyectos emancipatorios de nuestra América* (pp. 61-82). Buenos Aires: Ediciones Herramienta.
- Seoane, J. y Algranati, C. (2013b). Disputas socioambientales: cambios y continuidades en la conflictividad social en América Latina. En J. Seoane, E. Taddei y C. Algranati (Coords.), *Extractivismo, despojo y crisis climática. Desafíos para los movimientos sociales y los proyectos emancipatorios de Nuestra América* (pp. 41-60). Buenos Aires: Ediciones Herramienta.
- Simpson, L. B. y Klein, N. (2013). *Dancing the world into being: A conversation with idle no more's Leanne Betasamosake Simpson*. Recuperado de: <http://www.yesmagazine.org/peace-justice/dancing-the-world-into-being-a-conversation-with-idle-no-more-leanne-simpson>
- Sunkel, O. (1980). Introducción: la interacción entre los estilos de desarrollo y el medio ambiente en la América Latina. En O. Sunkel y N. Gligo (Comps.), *Estilos de desarrollo y medio ambiente en la América Latina* (pp. 9-64). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Sunkel, O. (1990). El difícil contexto internacional para un desarrollo sustentable. En G. Maihold y V. Urquidí (Comps.) *Diálogo con nuestro futuro común: Perspectivas latinoamericanas del Informe Brundtland* (pp. 103-129). Ciudad de México: Fundación Friedrich Ebert-Editorial Nueva Sociedad.
- Sunkel, O. y Gligo, N. (Comps.). (1980). *Estilos de desarrollo y medio ambiente en América Latina*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Tabra, M. y Aste, J. (2011). Minería y territorio en el Perú: Casos, temas y propuestas. En H. Alimonda (Coord.), *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina* (pp. 223-234). Buenos Aires: CLACSO.

- Taddei, E. (2013a). Las guerras por el agua. En J. Seoane, E. Taddei y C. Algranati (Coords.), *Extractivismo, despojo y crisis climática. Desafíos para los movimientos sociales y los proyectos emancipatorios de nuestra América* (pp. 109-130). Buenos Aires: Ediciones Herramienta.
- Taddei, E. (2013b). Redes y articulaciones en defensa de los bienes comunes naturales: las coordinaciones continentales internacionales de movimientos sociales. En: J. Seoane, E. Taddei y C. Algranati (Coords.), *Extractivismo, despojo y crisis climática. Desafíos para los movimientos sociales y los proyectos emancipatorios de nuestra América* (pp. 211-238). Buenos Aires: Ediciones Herramienta.
- Thésée, G. y Carr, P. R. (2008). Une proposition d'élargissement de la dimension critique en éducation relative à l'environnement: La résistance éco-épistémologique. *Regards-Recherches-Réflexions*, 7, 65-90.
- Thésée, G., Carr, P. R. y Potwora, F. (2015). Le rôle des enseignants dans l'éducation et la démocratie: Impacts d'un projet de recherche sur la perception de futurs enseignants. *Revue des Sciences de l'éducation de McGill*, 50(2), 363-387.
- Valenzuela, M. E. y Rangel, M. (2004). Introducción. En M. Valenzuela y M. Rangel (Eds.), *Desigualdades entrecruzadas. Pobreza, género, etnia y raza en América Latina* (pp. 13-27). Santiago de Chile: OIT.
- Wagner, L. y Giraud, M. (2011). El proyecto minero Potasio Río Colorado: conflicto socioambiental, impactos regionales y falta de integralidad en la evaluación ambiental. En H. Alimonda (Coord.), *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina* (pp. 257-284). Buenos Aires: CLACSO.

Breve CV de los autores

Paul R. Carr

Sociólogo, profesor titular en el Departamento de Educación de la Universidad de Quebec en Outaouais (Canadá) y titular de la Cátedra UNESCO en democracia, ciudadanía mundial y educación transformadora (DCMÉT). Sus intereses de investigación incluyen la sociología política, la interculturalidad, la democracia, la educación transformadora, la alfabetización de los medios de comunicación, y los estudios sobre la paz. Él es el investigador principal de dos proyectos de investigación: Democracia, Alfabetización Política y Educación Transformadora y Medias sociales, participación ciudadanía y educación, los cuales son subvencionado por el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá (SSHRC). ORCID ID: 0000-0002-3841-0086. Email: pcarr@gmail.com

Eloy Rivas

Candidato a Doctor en Sociología con especialización en Economía Política por la Universidad de Carleton (Canadá) e Instructor en el Departamento de Sociología y Antropología de la misma Universidad. También es Co-Coordinador de la Cátedra UNESCO en democracia, ciudadanía mundial y educación transformadora (DCMÉT). Es egresado de la primera generación de estudiantes de la Escuelita Zapatista 'Hacia la Libertad' (Generación 2014) y colabora con organizaciones sociales que promueven la democracia, los derechos de las comunidades indígenas y los derechos de los migrantes tanto en Canadá como en América Latina. ORCID ID: 0000-0002-3482-1478. Email: eloyrivassanchez@mail.carleton.ca

Nancy Molano

Máster en Ciencias biológicas-ecología y licenciada en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Estudiante del doctorado en educación de la Universidad de Québec en Montréal (UQAM). Dentro de sus intereses de investigación se encuentran la educación ambiental, la educación en la escuela y la didáctica de las ciencias en contextos vulnerables en América Latina. ORCID ID: 0000-0003-1953-4101. Email: nayamoni@gmail.com

Gina Thésée

Profesora titular en el Departamento de Educación de la Universidad de Québec en Montreal (UQAM) y Co-Titular de la Cátedra UNESCO en democracia, ciudadanía mundial y educación transformadora (DCMÉT). Participa de forma regular en actividades de la International Task Force on Teachers for Education 2030 (UNESCO). Sus intereses de investigación son los contextos socioeducativos en relación con temas de colonización, cultura, etnicidad, género y raza. Antes de entrar en la academia, ella fue maestra de educación básica. Ella es co-investigadora de dos proyectos de investigación: Democracia, Alfabetización Política y Educación Transformadora y Medias sociales, participación ciudadanía y educación, los cuales son subvencionado por el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá (SSHRC). ORCID ID: 0000-0002-2433-8781. Email: thesee.gina@uqam.ca



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Educación-Acción: Herramientas para Afrontar la Injusticia Ambiental en una Comunidad Costera

Action-Education: Tools to Address Environmental Injustice in a Coastal Community

Ana M. Raimondo ^{1*}
F. Javier Perales-Palacios ²
José Gutiérrez-Pérez ²
Susana Vidoz ¹

¹ Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina

² Universidad de Granada, España

Este artículo pretende implementar un proceso de concienciación, empoderamiento y compromiso ciudadano. Se identifica el caso objeto de atención, un barrio costero de la ciudad de Comodoro-Rivadavia (Argentina) afectado por un problema de contaminación en el que se interviene con un programa de voluntariado universitario. Se realiza un estudio de caso a través de una estrategia de investigación-acción; la muestra la constituyen voluntarios universitarios, vecinos y responsables institucionales; los instrumentos de obtención de datos son de corte esencialmente cualitativo. Los resultados muestran que la acción educativa llevada a cabo consigue movilizar a la comunidad vecinal, haciéndole tomar conciencia del problema y generando en ella un empoderamiento que conduce a diferentes acciones que van desde la denuncia y la confrontación hasta la recreación de lazos comunitarios. En el programa la justicia social y la justicia ambiental tienden puentes que permiten pensar el futuro desde la toma de conciencia ciudadana de las condiciones de contaminación de su territorio, las causas y consecuencias ligadas a aspectos en los que lo político se entrecruza con los intereses económicos y la supervivencia en condiciones extremas de explotación de recursos naturales.

Descriptores: Justicia social; Voluntariado; Contaminación; Sensibilización ambiental; Autonomización.

This article aims to implement a process of citizen awareness, empowerment and commitment. The case is identified: a coastal area of the city of Comodoro-Rivadavia (Argentina) affected by a problem of pollution in which a university volunteer program is involved. A case study through an action-research strategy is used; the sample is constituted by university volunteers, neighbours and institutional leaders; the instruments of obtaining data are essentially qualitative. The results show that the educational action carried out can mobilize the neighbourhood community, making them aware of the problems and generating in it an empowerment that leads to different actions ranging from denunciation and confrontation to the recreation of community ties. In the program, social justice and environmental justice have bridges that allow us to think about the future from the citizen's awareness of the pollution conditions of its territory, the causes and consequences linked to aspects in which the political intersects with economic interests and survival in extreme conditions of exploitation of natural resources.

Keywords: Social justice; Volunteers; Pollution; Environmental awareness; Empowerment.

*Contacto: ana.raimondo@gmail.com

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 19 de mayo 2017
1ª Evaluación: 25 de octubre 2017
2ª Evaluación: 15 de diciembre 2017
Aceptado: 15 de enero 2018

Introducción

La justicia social y la justicia ambiental constituyen sendos discursos que consolidan valores social y moralmente deseables en nuestro mundo actual, y que abren nuevas perspectivas al análisis de la realidad socioambiental en la que nos movemos. Vincularlos constituye una oportunidad para enfatizar los estrechos lazos entre ambos conceptos de justicia y la necesidad de abordarlos globalmente.

La educación –desde su aspiración emancipatoria– constituye el eslabón adecuado e imprescindible para enlazar estos dos campos, entendidos tanto como horizonte de apertura y contingencia de la acción social como herramientas operativas que permiten llevar a cabo procesos rigurosos de análisis crítico de la realidad.

La educación –desde una perspectiva normativa e instrumental– permite construir compromisos consensuados de intervención sistemática y evaluación de logros, que efectivamente comporten avances significativos en la calidad de vida de las comunidades humanas y en la dignificación de sus condiciones de existencia, incluyendo lo ambiental como derecho fundamental del ser humano. En este artículo describimos un estudio de caso localizado en un barrio costero argentino afectado por un problema crónico de contaminación, y en el que una acción educativa llevada a cabo por voluntarios universitarios consigue movilizar a la comunidad vecinal, haciéndole tomar conciencia del problema y generando en ella un empoderamiento que moviliza diferentes acciones que van desde la denuncia y la confrontación hasta la recreación de lazos comunitarios.

1. Fundamentación teórica

En el contexto de la educación científica los conceptos de justicia social y de justicia ambiental han ido ganando protagonismo en la literatura educativa durante los últimos años (Maulucci, 2012).

Con relación a la justicia social, se han señalado como algunas de sus prioridades el cómo mejorar el rendimiento académico de grupos de estudiantes marginados (Rodríguez, 1997). Más concretamente, Maulucci (2012) señala la tipología de discursos y las ideas centrales que amparan la investigación sobre el tópico de justicia social en el marco de la educación científica (cuadro 1).

Existen escasos precedentes que afronten experiencias para promover ambos tópicos. Señalemos el trabajo de Paige y Hardy (2014), en el que utilizan controversias sociocientíficas para construir el currículo de ciencias y matemáticas de los futuros profesores y “ayudar mejor a sus estudiantes a entender cómo se puede vivir y actuar de una forma más social en un mundo ecológicamente justo” (p. 18). Asimismo, Mateos, Bejarano, Franco y Moreno (2014) trabajaron con alumnos de Educación Infantil los valores de igualdad de género, los recursos naturales y la equidad, y la pobreza mediante el cuento y el juego de simulación.

En cuanto a la justicia ambiental, la noción de ambiente que postula el ambientalismo hegemónico (hijo del discurso colonial euro-americano sobre la naturaleza), con su carácter esencialista (en tanto muestra la naturaleza como un espacio edénico, en el que conviven armónica y equilibradamente las especies con el hombre) ha sido cuestionada, apostando por otra noción de ambiente que re-significa la relación entre la naturaleza y la comunidad. De esta manera, la justicia ambiental entiende el ambiente como el lugar

(geográfico, cultural y emocional) donde se desarrolla la vida cotidiana de las personas, mediado por los discursos y prácticas de las distintas comunidades que históricamente lo han habitado, dando forma a la tierra y a los bienes comunales.

Cuadro 1. Fundamentos de la investigación sobre justicia social en la educación científica

DISCURSO	IDEAS CENTRALES
Feminista	Insta a repensar la naturaleza de la ciencia y la educación científica. Propone una educación científica liberadora en lugar de opresiva. Posiciona el conocimiento como subjetivo y contextualmente mediado. Se aleja de los programas compensatorios.
Multicultural	Nociones de los desafíos de la ciencia basadas en la tradición occidental. Insta al uso de una pedagogía culturalmente relevante y receptiva y ciencia para el yo y la transformación social. Enfatiza el papel de la acción comunitaria.
Crítico	Crítica el papel de las escuelas y las instituciones en la reproducción de la inequidad. Destaca el papel de la hegemonía, el poder y el privilegio en sostener la opresión. Crítica la enculturación y la reproducción de la cultura dominante. Luchas para abordar las desigualdades arraigadas.
Ciencia para todos	Posiciona la alfabetización científica como un objetivo nacional. Afirma objetivos de equidad en la educación científica. Aclara la naturaleza de la ciencia. Hace hincapié en los métodos basados en la investigación para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias.

Fuente: Recuperada de Maulucci (2012, p. 587), traducción realizada por los autores.

Reconociendo pues diversas concepciones del ambiente, desde la justicia ambiental se pueden cuestionar las desigualdades (sociales y ambientales) encubiertas por el ambientalismo hegemónico relativas a las condiciones materiales de vida y a la invisibilidad social efectiva que padecen los grupos más vulnerables y marginados. El hiperconsumo y la sobreexplotación que producen los grupos más poderosos contaminan y destruyen principalmente el ambiente que habitan los sectores más vulnerables.

Al respecto es interesante incluir los pensamientos de Latapí (1995) cuando expresa:

Las injusticias de las sociedades latinoamericanas no son un destino fatal, sus causas –políticas, económicas y culturales– podrían superarse en relativamente poco tiempo si se conjuntaran acciones políticas decididas, reclamos populares organizados y procesos sociales –como el de la educación– impulsados con energía. Nunca la justicia ha sido un don, sino una conquista. (...) los hechos, a lo largo de las décadas, patentizan la ineficacia de los esfuerzos por disminuir sustancialmente las desigualdades; en los últimos años, inclusive, comprueban su incremento; ellos permiten calificar de ‘máscaras de la justicia’ las soluciones hasta ahora intentadas.
(p. 3)

La justicia ambiental, definida como un espacio tanto de activismo social como de producción académica, en el cual se integran las demandas de salud, vivienda, educación, trabajo, asociadas al bienestar social con las demandas y reclamos ante las diversas formas de contaminación y degradación del ambiente, ha ido enriqueciendo el discurso de la Educación para la Sostenibilidad en la medida que acentúa la dimensión social de la misma y proclama la necesidad de ir caminando en paralelo a la justicia social. En este sentido se orientaron bastantes de las acciones promovidas por la Década UNESCO de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2004-2014):

La Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible se propuso impulsar una educación solidaria que contribuya a una correcta percepción del estado del mundo, que sea capaz de generar actitudes y compromisos responsables, y que prepare a los ciudadanos para una toma de decisiones fundamentadas dirigidas al logro de un desarrollo culturalmente plural, socialmente justo y ecológicamente sostenible, que supere las posiciones antropocéntricas clásicas y que esté orientada a la búsqueda de modelos más comprensivos e inteligentes de interacción¹.

La justicia ambiental concibe la soberanía como una “agencia productiva” que crea normas y procedimientos que definen el ejercicio del poder (Carrizo, 2012). Un poder inspirado en premisas de democracia deliberativa y dialógica, construido sobre la problematización continuada de las comunidades y sus intereses vitales, tales como el uso racional y equitativo de los recursos naturales o la ocupación del territorio frente a agresiones al mismo como la explotación abusiva de recursos. Y esa soberanía no se regala, se construye desde la base de la continua reivindicación y lucha por el establecimiento de cotas de justicia y equidad de alto alcance. A tal fin la justicia ambiental debería promover el reconocimiento de identidades individuales y colectivas para la construcción de innovadoras formas institucionales para la inclusión y participación efectivas.

En la centenaria ciudad de Comodoro Rivadavia (Argentina) los efectos del histórico déficit de infraestructura de servicios y de planificación urbana (Vázquez, 2015) impactan desigualmente sobre los distintos grupos sociales en función de su lugar de residencia, raza/etnia, lugar de origen y capital social disponible. De ahí que la noción de justicia ambiental permita articular toda esta serie de privaciones de derechos que describimos en este artículo. Las ideas y prácticas sobre la comunidad son el resultado de la relación entre el lugar geográfico, cultural y emocional, donde humanos y el ambiente convergen en interacciones problematizadoras en las que la educación aporta acción vertebradora de soberanía. Concebir a la naturaleza como comunidad, implica reconocer la interdependencia dada entre diversidad de formas sociales, culturales y emocionales que coexisten en la especie humana y de otras especies, y su necesaria coexistencia como “unidad en la diferencia”.

De esta manera, los supuestos de la equidad en la distribución del riesgo ambiental, el reconocimiento de la diversidad de los participantes o experiencias en comunidades afectadas y participación en los procesos políticos que crean y administran políticas ambientales, hacen de la justicia ambiental una categoría teórica y práctica con destacado carácter performativo (Schlosberg, 2004). La potencialidad de la noción de justicia ambiental parte entonces de poder articular ideas y prácticas de ambiente como comunidad (pluridiversa), que puede alumbrar una soberanía popular, basada en un poder asociativo, en la que puedan tener lugar novedosas y diversas instituciones inclusivas y participativas para la efectiva toma de decisión colectiva.

La idea de justicia ambiental engarza de lleno con toda la tradición del pensamiento proactivo de Paolo Freire (1970) y con sus postulados de pedagogía problematizadora cuando expresa que:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com

¹ www.oei.es/decada/accion004.htm.

outros, num plano de totalidade e nao como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (p. 40)

Esta idea de problematización de Freire entendida como acción colectiva de reflexión coordinada sobre lo que se dice y lo que se hace, buscando el porqué de las cosas, o el para qué de ellas, constituye una base esencial de la propuesta de intervención en el barrio Stella Maris donde se desarrolla nuestro proyecto. Problematizar es la base de la solución para resolver las condiciones de injusticia social en sus diferentes planos de realidad en nuestra comunidad. La problematización nace de la conciencia que los ciudadanos adquieren al darse cuenta de que saben poco de sí, de que desconocen elementos esenciales de su territorio y de las interacciones locales y globales que se producen en él; y de que ese desconocimiento contribuye a que esos problemas sean insolubles siendo ellos los mayores afectados en la merma de su soberanía.

En cuanto al voluntariado y las motivaciones que lo rigen han sido ya ampliamente estudiados (Liarakou, Kostelou y Gavrilakis, 2011). Entre las evidencias más relevantes que ha puesto de manifiesto la literatura disponible destaca que el trabajo por proyectos ambientales mejora los conocimientos y actitudes de los estudiantes participantes (Al-Balushia y Al-Aamri, 2014), estos hallazgos justifican nuestro modelo de investigación-acción orientado al trabajo por proyectos con universitarios.

El objetivo principal de este trabajo es mostrar y describir un caso de intervención social que pretende, a través de un programa de voluntariado universitario, despertar entre los habitantes de una zona ambientalmente degradada la conciencia de la situación en que viven y, en último término, promover su movilización en aras de cambiar esas condiciones sobrevenidas. Las dos cuestiones que han guiado esta investigación han sido las siguientes:

- ¿Cuáles son las dimensiones de la vulnerabilidad global que hacen que los pobladores costeros del barrio Stella Maris sean vulnerables frente a los peligros identificados?
- ¿Pueden establecerse escenarios frente a dichos peligros, tanto de la comunidad como de los que toman las decisiones?

2. Método

2.1. Contexto

2.1.1. La zona costera de Comodoro Rivadavia

El caso de estudio se sitúa en un barrio costero del municipio de Comodoro Rivadavia. Se trata de una costa de condiciones naturales relativamente difíciles para la operatividad portuaria y donde las geoformas marinas se suman a condiciones climáticas asiduamente adversas, para ofrecer también un marco natural poco amigable. De cualquier modo, está visto que se trata de condicionamientos y no de limitantes, como lo prueban, entre otros ejemplos, las adecuaciones técnicas en materia de maniobras para la carga del crudo (Raimondo, 2008), al tratarse de una zona petrolífera.

A los efectos de la ordenación y gestión local de la zona costera comodorense, el foco de atención lo centramos en una delgada franja que se extiende desde la línea de alta marea promedio hasta la primera línea de edificación costera, ya que es allí donde acontecen los efectos más relevantes de la interacción entre los subsistemas físico-natural, socio-económico y jurídico-administrativo (Barragán, 2003; Raimondo 2010). Sorensen, Mc

Creary y Brandani (1992) destacan que la característica distintiva de la zona litoral es la coexistencia de ambientes costeros, recursos costeros y usos costeros; de aquí que lo que defina a la zona sea la agregación de distintos sistemas, que para Barragán (2003) son sistemas abiertos, complejos en su estructura, extremadamente dinámicos y con dificultad de predicción de las repercusiones de la intervención humana.

Trascendiendo a los subsistemas considerados por Barragán (2003), se sitúa la esfera del conocimiento o gnósfera, que es mencionada desde hace décadas por diferentes autores, entre ellos George (1972) o Bunge (1989), quienes abordan la temática ambiental desde una perspectiva holística y en un escenario de fuerzas equivalentes entre las denominadas ciencias “duras” y “blandas”. Gnósfera es aquella parcela del conocimiento humano en donde convergen todas las ideas, conceptos y sistema de valores que cada persona recibe y asimila como tales, y que por medio de su voluntad puede cambiar la estructura de la realidad. Dentro de la gnósfera destacamos su componente educativa, al considerar que solo desde ese nivel se modificarán los modos de abordaje de los escenarios de estudio constituidos por la mutua interacción sociedad-naturaleza, en este caso, el escenario costero (figura 1).

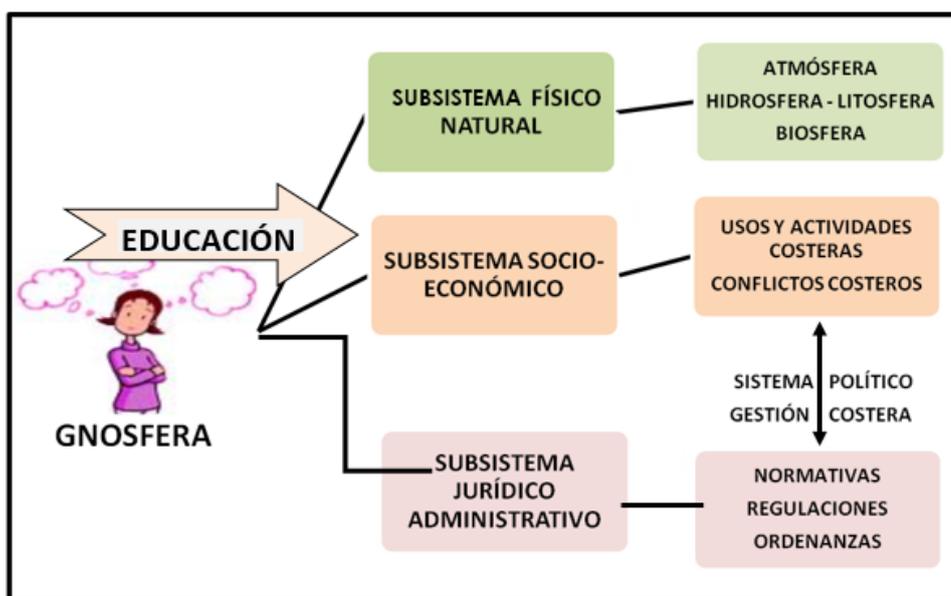


Figura 1. Sistema de conocimiento aplicado al espacio litoral

Fuente: Elaboración propia.

Un recorrido a lo largo de la costa comodorense permitirá reconocer oleoductos, cañerías abandonadas, pasarelas, pozos petroleros inactivos, vestigios de antiguos vertidos y otros pasivos ambientales de la actividad petrolera, que generan una apariencia de "abandono", lo que permite afirmar que la costa pareciera haberse destinado al uso predominante de "patio trasero" de la ciudad. A ello hay que añadir rieles y durmientes abandonados o el basural de la ciudad, modificando un espacio de belleza escénica invaluable. Por otra parte, un importante número de efluentes cloacales y pluviales desembocan a lo largo de la línea de costa, desaguando en el mar, en el mejor de los casos sólo con tratamiento primario, provocando no solo el impacto visual que es el más evidente, sino también el deterioro ambiental general del área.

2.1.2. El barrio de Stella Maris

Este barrio se encuentra ubicado en el subsistema que concentra los usos y actividades más desfavorables, y si bien estas condiciones de deterioro costero son un común denominador en todos los subsistemas determinados, alcanzan en este sitio su máxima expresión, siendo el sector costero de mayor nivel de degradación ambiental de la ciudad. Basurales clandestinos, vertidos, olores y humos de la industria frigorífica, efluentes cloacales y pluviales determinan un paisaje de alto grado de deterioro. Resulta paradójico que, en un pasado no tan lejano, que al decir de los vecinos refiere a las décadas de los 60 y 70 del siglo XX, este sector era utilizado como balneario debido al predominio de arenas, la extensión de la playa y a su orientación. Se la denominaba la playa del 99, haciendo alusión al pozo N° 99 de la ex empresa estatal YPF. En la actualidad, el deterioro ambiental y el nivel de contaminación de las aguas lo inhabilitan para tal fin, por lo cual existe cartelera indicando la prohibición de uso balneario, aunque muchos vecinos la utilizan para actividades de tiempo libre, recolección de moluscos y pesca recreativa.

En este sector predominan los usos urbanos como lo constituyen las escuelas de nivel inicial, primario y secundario, iglesia, comercios, centro de promoción barrial y el centro de salud. Las viviendas en general muestran un cierto estado de precariedad. En los últimos años la expansión del frente urbano en este sitio obedece a asentamientos espontáneos sobre terrenos que ya han llegado a ocupar predios muy próximos al basural municipal.

2.2. El estudio de caso mediante investigación-acción

Según Hitchcock y Hughes (1995, en Cohen, Manion y Morrinson, 2005) los estudios de caso:

(a) se establecen en contextos temporales, geográficos, organizativos, institucionales y de otro tipo que permiten delimitar el caso; (b) pueden definirse con referencia a las características determinadas por los individuos y grupos involucrados; y (c) pueden definirse por los roles y funciones de los participantes en el caso. (p. 182)

Como tipología, dentro de un estudio de caso, este puede considerarse como una observación participante ya que los investigadores forman parte activa del proceso, que se inserta en el marco de una estrategia de investigación-acción. La investigación-acción es un concepto que involucra no solamente un modo de aproximarse a un objeto de investigación sino también una postura explícita del investigador unido a su objeto.

Las investigaciones enmarcadas en la investigación-acción transcurren a lo largo de un continuo en el que emergen tres racionalidades diferentes: la técnica, la práctica y la crítica o emancipatoria (Zuber-Skerritt, 1996, en Suárez-Pazos, 2002:4). La investigación-acción crítica incorpora los objetivos de las otras perspectivas, pero le añade la finalidad de emancipación de los participantes que hasta el momento solo han sido protagonistas de un modelo coercitivo y jerárquico en la toma de las decisiones. El rol del investigador que se involucra en esta corriente es el de alguien que asume el compromiso de compartir con los participantes la experiencia de la autogestión de sus problemáticas en una postura que, en palabras de Freire (1970), se define como activista y militante, luchando por un contexto más justo y democrático por medio de la reflexión crítica de las ideas y de las conductas. De este modo las comunidades se enrolan en acciones de prudencia y de precaución ya que habrá muchas fuerzas de tipo coercitivo a las que se tendrán que enfrentar.

Por lo tanto, si pretendemos inscribir nuestra tarea dentro de la investigación-acción crítica tendremos un doble compromiso ético con la información que generemos: el del investigador en sí mismo, pero también con los datos que hemos obtenido de esa comunidad en la que se centra nuestra tarea, ya que dicha investigación dará cuenta no solo del contexto del colectivo estudiado, sino además de las propias interpretaciones de quien lo describe y analiza.

Este tipo de investigación está orientada al cambio y la transformación de la realidad, cuestiona los principios de una cultura extractivista y economicista e intenta reforzar la cultura de pertenencia, de compromiso, de resistencia y de solidaridad. Se construye en la interacción con el medio (la casa, el hábitat urbano, la aldea, la biorregión, etc.) y se vincula a la tierra, al agua, a los paisajes y al resto de seres vivos, forjando la vida compartida en y por la pluralidad de los lugares en los que vivimos sucesiva o alternativamente a lo largo de nuestras vidas, otrora más sedentarias y hoy más nómadas (Sauvé, 2006, p. 94).

La educación ambiental tiene un papel esencial en la construcción de esta identidad, desde la convicción de que nuestra identidad psicosocial y cultural está tejida con nuestra misma identidad ecológica (Carvalho, 2004). Y en este itinerario, la educación ambiental se convierte en el instrumento esencial a través de la investigación-acción para integrar la crítica y el análisis social en el corazón de los problemas ambientales y de los patrones de justicia que han de regularlos, donde el cuestionamiento crítico deviene en un bumerán que nos vuelve a traer aquí, ahora y entre nosotros más allá de la denuncia, marcándonos el camino y clarificando qué podemos hacer dentro de una visión global y holística de esa realidad.

2.3. El programa de intervención

El programa comienza con una acción formativa destinada a los alumnos universitarios de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, quienes, una vez cumplida, enfrentaron el desafío de encarar su trabajo de educación ambiental en un ámbito no formal y de cruda realidad con una problemática ambiental real (Raimondo, Monti, Perales y Gutiérrez, 2017). Dicho programa tiene una diversidad de estrategias: por un lado, la formación a lo largo de un cuatrimestre dentro de la Cátedra de Educación Ambiental en la cual se analizan los marcos teóricos asociados al Paradigma de la Complejidad, la Ética Ambiental y las herramientas de intervención tales como las técnicas alternativas de resolución de conflictos, juegos ambientales, simulacros de foros, ejercicios de roles, entre otros. Culmina con la realización de proyectos de Educación Ambiental que se destinan a diferentes colectivos de los barrios alcanzados por el voluntariado. Además, se realiza la formación específica en temáticas puntuales, a saber: definición de actores sociales, conflictos, participación ciudadana, vulnerabilidad, riesgo, peligrosidad, sinergia, entre otros.

El programa de intervención sigue las pautas exigidas por la Secretaría de Políticas universitarias dependiente del Ministerio de Educación. En la misma se exige el compromiso de acciones conjuntas entre las instituciones de los barrios. En nuestro caso se realizaron convenios con las escuelas de nivel inicial, primario y secundario, la unión vecinal, el centro de promoción barrial y el centro de salud. Para iniciar la tarea, durante 2011 se realizaron entrevistas en profundidad a los habitantes de las 106 viviendas que componen las manzanas costeras del barrio. Aquellas proporcionaron datos fundamentales para el diagnóstico socioambiental a partir del cual poder determinar indicadores de vulnerabilidad educativa e institucional, resistencia y resiliencia. Este

diagnóstico nos permitió observar el interés común por mejorar las condiciones de calidad ambiental del sitio en que se desenvuelven. Tras el programa formativo se llevaron a cabo diversas actividades con la comunidad objeto de atención y que incluyeron:

- Salidas de campo con la comunidad para identificar problemáticas.
- Realización de talleres internos de capacitación entre los voluntarios y las instituciones involucradas.
- Elaboración de listas de chequeo ambiental.
- Elaboración de material audiovisual (videos con vecinos y videos en la playa)
- Elaboración de folletos, materiales divulgativos y de difusión en colaboración con la comunidad. Confección de murales.
- Generación de cartografía temática socio-ambiental a partir de las herramientas SIG.
- Certámenes destinados a los jóvenes con la propuesta de recuperar la historia ambiental del barrio.
- Promoción de actividades de reacondicionamiento de un Parque (juegos, fogones, espacio verde, etc.)
- Evaluación continua de las acciones propuestas y evaluación final del proyecto. Generación de informes parciales y del informe final.

2.4. Muestra

Para el caso de esta investigación la muestra está constituida por los vecinos de las manzanas costeras del barrio Stella Maris. El barrio es mucho más amplio, pero se seleccionó únicamente el sector de las manzanas más próximas a la costa atendiendo también al hecho de que se trata de la zona que ocuparon en la década de 1950 los primitivos habitantes del sector antes de que existiera urbanización alguna. Otra parte de la muestra está conformada por los representantes de las instituciones de base que gestionan directamente el territorio cotidiano.

Por último, se consideró a los voluntarios, alumnos y docentes del ámbito universitario, como otro de los componentes de la muestra al ser ellos quienes vienen desarrollando y supervisando las tareas de educación ambiental en la zona de interés de manera ininterrumpida desde hace más de diez años. De este modo queda determinada la población que se sintetiza en el cuadro 2.

2.5. Instrumentos de recogida de información

De un total de 106 viviendas que componen las manzanas costeras del barrio, pudieron concretarse 60 entrevistas (56,5%). En un 20% de los casos (21 viviendas), los vecinos se negaron a ser entrevistados y en un 23,5% (25 viviendas) no se hallaron presentes sus moradores en el domicilio o se trataba de viviendas, en apariencia, deshabitadas.

Durante el proceso se consideró relevante la información de base que podría ofrecernos la comunidad vecinal debido a que es ella quien guarda la experiencia de lo cotidiano. También lo fueron las vivencias de los integrantes del voluntariado y alumnos universitarios que desarrollaron tareas particulares con distintos actores. Por su parte, los referentes del barrio, en especial los que hace varios años que están a cargo de las

instituciones, serían los que podrían proporcionar, a través de sus relatos y participación activa, una recopilación del espacio vivido volcado en palabras.

Cuadro 2. Muestra correspondiente a la comunidad costera (N=60)

	N
Hombres mayores de 65	7
Mujeres mayores de 65	7
Hombres entre 35 a 65	14
Mujeres entre 35 a 65	14
Hombres menores de 35	11
Mujeres menores de 35	7

Fuente: Elaboración propia.

En términos estadísticos se llevó a cabo un muestreo no probabilístico, también llamado intencional o de conveniencia, ya que hubo una intencionalidad de obtener muestras representativas, incluyendo a las personas que “a priori” creíamos que reunirían las características prediseñadas a los fines de la investigación. También se procedió a utilizar la técnica denominada “bola de nieve” mediante la cual al iniciar el proceso un individuo va conduciendo a otro y este a otro hasta conseguir una muestra que resulte suficiente (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 1991). Los diferentes instrumentos empleados se describen a continuación en función de la muestra diana de agentes que han participado aportando información en cada una de las fases del proyecto de intervención: vecinos, voluntarios universitarios y agentes institucionales (cuadros 3 y 4).

2.5.1. De los vecinos de las manzanas costeras del barrio

A partir de un guion de entrevista diseñado a esos efectos, y previamente probado para definir si las preguntas eran válidas y suficientes para obtener los datos de base que necesitaríamos, se inicia la capacitación de los alumnos universitarios para poder encarar el trabajo de campo con los vecinos del barrio. La base de este trabajo de campo se sustenta en la realización de entrevistas.

Aquellas constaban de dieciséis preguntas básicas y tanto el guion como el entrenamiento se realizaron pensando en conceptos teóricos previos y teniendo presentes los siguientes intereses:

- Recuperar datos muy generales sobre la historia de la familia en el barrio, la composición de su grupo familiar y su relación con el mundo del trabajo (contexto).
- Obtener respuestas que llevaran a entender cómo perciben su medio ambiente costero.
- Que pudieran indicar alguna pista sobre su vulnerabilidad educativa.
- Que recuperaran la opinión sobre la tarea de aquellos que toman decisiones en la política ambiental de su barrio costero. Ello a su vez permitiría generar una lista de actores que los vecinos costeros reconocen en el barrio y algunas pistas respecto de la vulnerabilidad institucional.
- Que indiquen su opinión respecto de quiénes son los responsables del estado ambiental de su costa. Ello a su vez podría referir indirectamente a los aspectos de resistencia y resiliencia.
- Establecer posibles relaciones entre las condiciones del ambiente y la salud.

Cuadro 3. Muestra correspondiente a las instituciones de base territorial

	N	CUESTIONARIOS	TALLERES	ENTREVISTAS
Presidente de la UV*	1	X	X	X
Secretaria de la UV	1	X	X	X
Directora escuela primaria	1	X	X	X
Director colegio secundario	1	X	X	X
Director cultura MCR**	1	X	NP	NP
Directora hábitat MCR	1	X	X	X
Subsecretario de ambiente MCR	3	X	X	X
ONG APO	1	X	X	NP
Ministerio de Ambiente del Chubut	2	X	X	X
Club de ciencias	1	X	NP	NP
Autoridades universitarias	2		NP	NP
Técnicos consultados	2	X	NP	X

Nota: Total de la muestra = 17. X: participación o utilización de las herramientas de consulta.
NP: no procede. * Unión vecinal. ** Subsecretaría de Medio ambiente.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4. Muestra correspondiente a los actores universitarios

	N	CAPACITACIÓN	TALLERES	SENDEROS	CUESTIONARIOS	PEA*
Vol. alumnos	21	X	X	X	X	
Vol. docentes	7	X	X		X	
Alumnos de ed. ambiental 2011/12/13	45	X	X	X		X

Nota: Total de la muestra = 73. * PEA: Proyectos de Educación Ambiental. X: participación o utilización de las herramientas de consulta.

Fuente: Elaboración propia.

También se procuró identificar el lote y la manzana correspondiente con la idea de valorar si existía algún tipo de asociación entre el sitio que habita la persona entrevistada y las respuestas obtenidas (Raimondo, Gutiérrez y Perales, 2012).

El guion, que constituyó el protocolo para la entrevista en campo se utilizó únicamente como referencia, ya que se pretendía establecer una conversación franca y abierta con el entrevistado; tenía la característica de repetir de una u otra manera un concepto de forma que se tuviera asegurada la obtención del dato. El promedio de tiempo de cada entrevista fue de unos veinte minutos. Ello dependía del número de adultos interesados en responder en cada vivienda.

El resultado de cada entrevista se volcó luego en un informe final por manzana tratando, en todos los casos, de diferenciar de entre las respuestas las que se basan en datos rastreables de aquellas que aparecían como opiniones personales sustentadas en su propio imaginario o intuición. Si bien estas últimas no se desecharon, se tomó nota sobre las respuestas del tipo "a mí me parece... oyó creería que..." Posteriormente se volcaron los datos en matrices.

2.5.2. De los voluntarios universitarios²

Los voluntarios fueron esenciales a la hora del trabajo de intervención. La mayoría de ellos pertenecen a la Carrera de Licenciatura en Gestión Ambiental, otros al Profesorado de Geografía, al de Historia y a la Tecnicatura en Sistemas de Información Geográfica. Son los responsables de dirigir las actividades a diferentes colectivos del barrio, desde obras de teatro de títeres hasta dinamización de Talleres con vecinos adultos. La mayoría de ellos se encuentran cursando el tercer año de su carrera universitaria de grado.

A efectos de poder recuperar algunas de las experiencias que se obtuvieron con el trabajo voluntario en el barrio Stella Maris, se diseñó una encuesta de autoevaluación que fue enviada vía e-mail a cada uno de los participantes de los proyectos de voluntariado, tanto a los alumnos como a los docentes que lo integran. La opción de realizar una encuesta en lugar de una entrevista fue dejar en libertad de acción a los voluntarios para responderla si esa era su opción. Su porcentaje de respuesta indicaría una prueba de compromiso, además permitiría ponderar los aspectos relacionados a los marcos teóricos trabajados durante estos años y su nivel de apropiación.

La finalidad primordial de la encuesta fue la de evaluar los aspectos formativos de la herramienta del voluntariado a lo largo de un proceso de intervención comunitaria desarrollado desde hacía tres años en el barrio. El formato constó básicamente de tres aspectos: el primero referido al relato de la propia experiencia individual a partir del cual pudimos obtener las vivencias; el segundo se relaciona con los aprendizajes y productos obtenidos de la experiencia de voluntariado y el planteo de la posibilidad de darle continuidad a las acciones desplegadas en el territorio; y el tercero centrado en la percepción sobre los efectos del voluntariado tanto en el trabajo de campo como en los propios voluntarios. Sobre veintiocho participantes que integraron los tres grupos de voluntariados, respondieron dieciocho miembros: cinco docentes, un graduado y doce alumnos.

2.5.3. De los referentes institucionales

Del mismo modo que se hizo con los docentes y alumnos integrantes del voluntariado, se procedió a enviar una encuesta a aquellos colectivos que tuvieron relación directa con las acciones de educación ambiental desplegadas en el territorio, o que por su rol institucional o profesional pudieran evaluar el alcance de las propuestas de educación ambiental en el barrio Stella Maris. A estos efectos se envió el cuestionario a los representantes de las instituciones del barrio y a las autoridades de la Facultad de Humanidades. También se realizaron dos encuestas de control aprovechando la visita a la ciudad de profesionales españoles en el año 2012, quienes interactuaron en dos actividades de educación ambiental. Una de ellas fue el recorrido para elaborar senderos de interpretación en la costa y Playa del 99 y otra fue la asistencia al cierre de uno de los proyectos que se desarrolló en el Colegio Secundario del barrio Stella Maris. En varios casos quedaron casilleros vacíos o sin respuestas ya que, al ser generales, las preguntas en ocasiones no aplicaban al caso particular de consulta.

² Los voluntariados universitarios fueron financiados por el Ministerio de Educación de la Nación a través de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en los años 2011, 2012 y 2013. Los dos primeros destinados al barrio costero Stella Maris y el último para el barrio Restinga Ali ambos de la ciudad de Comodoro Rivadavia.

Se reunieron un total de trece encuestas respondidas y las preguntas que integraron la encuesta fueron muy similares a las que realizamos a los voluntarios, pero para este caso, en vez de estar centradas en el voluntariado se tuvieron en cuenta la totalidad de las herramientas de educación ambiental desplegadas. En la encuesta enviada se solicitaron los datos referidos a cuántos años consideraban que nos encontrábamos trabajando con actividades de educación ambiental en el barrio, ya que esa información nos permitiría medir la dimensión temporal de la percepción de estos actores sobre nuestra intervención.

También se les solicitó un relato escrito desde la mirada de su institución que permitiera obtener sus percepciones de las experiencias de educación ambiental en áreas costeras desarrolladas. Se indagó respecto a los productos obtenidos, la referencia a los problemas ambientales del barrio y el grado de involucramiento personal e institucional con las mismas. Se indagó igualmente respecto de su opinión sobre la continuidad o no de estas actividades de educación ambiental con preguntas de opciones de valoración entre Nada, Algo, Bastante, Mucho y Totalmente, respecto de las consecuencias de dichas actividades.

Toda la información recogida de las encuestas se volcó en tablas Excel que permitieron el análisis y las síntesis de categorías de forma inductiva mediante un análisis del contenido (Raimondo, 2014).

3. Resultados

En este apartado se irán contextualizando e interpretando los datos obtenidos con los distintos instrumentos utilizados en torno a los interrogantes de investigación, continuando con un epígrafe relativo al papel desempeñado por la educación ambiental. Finalmente organizaremos las principales ideas en un DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades) integrado que ha permitido dar continuidad al trabajo y seguir interviniendo en el barrio mejorando los ingredientes del programa de intervención socioeducativa dinamizado desde la cátedra de educación ambiental de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco de Comodoro y optimizando los niveles de implicación de los universitarios.

Las dos cuestiones iniciales que han servido de referencia para la discusión y análisis interpretativo de la información recabada son las siguientes:

- ¿Cuáles son las dimensiones de la vulnerabilidad global que hacen que los pobladores costeros del barrio Stella Maris sean vulnerables frente a los peligros identificados?
- ¿Pueden establecerse escenarios frente a dichos peligros, tanto de la comunidad como de los que toman las decisiones?

3.1. La vulnerabilidad global de los habitantes. Estrategia basada en la educación ambiental

La estrategia que nos propusimos consistió en identificar de manera participativa cuáles eran los eventos peligrosos frente a los cuales la comunidad del barrio Stella Maris se sentía vulnerable. Adhiriendo a los aportes de Prades-López y González-Reyes (1999) es preciso evaluar la peligrosidad, tanto aquella socialmente percibida como técnicamente evaluada, a fin de establecer cuál es en definitiva la fuente de origen de dicha peligrosidad. Los talleres realizados con la comunidad que hemos denominado "Tarde de Playón, Recuperando la memoria ambiental de la playa y Educación ambiental formal", fueron

dando pautas de cuáles son para la comunidad las principales fuentes de peligro de contaminación (figura 2).



Figura 2. Tarde de playón (superior). Recuperando la memoria (inferior izquierda).
Taller educación ambiental formal (inferior derecha).

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al primer interrogante planteado, podría afirmarse que la totalidad de los habitantes del barrio Stella Maris son los que se exponen a las fuentes de peligro presentes y, por lo tanto, son presumiblemente vulnerables a las mismas. Pero, si se analizan todas las dimensiones de la vulnerabilidad global, puede afirmarse que existen distintos niveles de exposición ya que no todos los habitantes van a ser igualmente vulnerables frente a las distintas fuentes de peligro identificadas. También dependerá de la capacidad de respuesta y de autoajuste que tengan los diferentes actores sociales de la comunidad barrial, lo que remite a indagar en qué medida son resistentes, o incluso resilientes frente al peligro.

Si definimos el riesgo como un concepto compuesto por dos aspectos inseparables: peligro y vulnerabilidad, debiera esperarse que en la determinación del escenario de riesgo se desarrollen con un mismo grado de atención ambos componentes. Pero dados los intereses de esta investigación, se priorizan las componentes de vulnerabilidad sobre las de peligrosidad, al entender que las primeras operan como condición interna de los sujetos, a diferencia de la peligrosidad que se define como condición externa a los mismos.

Si se analiza el concepto de vulnerabilidad, definido por Wilches-Chaux (1993) como “la incapacidad de una comunidad para ‘absorber’ mediante el autoajuste, los efectos de un determinado cambio en su medio ambiente, la inflexibilidad ante el cambio y la incapacidad de adaptarse al cambio” (p. 17), podría decirse que, visto el diagnóstico socioambiental del

barrio, en el que se vierten constantemente en su costa efluentes sin tratamiento, se depositan residuos de manera indiscriminada y en el que los vecinos entrevistados manifiestan un continuo deterioro de su calidad de vida, es indudable que esta comunidad se encuentra en situación de riesgo.

Ahora bien, definidas estas condiciones a la luz de las variables conceptuales del análisis de riesgo, ¿qué rol le cabe a la educación ambiental? La pregunta en este caso obedece a la capacidad o potencialidad que tiene la educación ambiental de abordar este escenario tanto desde las componentes de la peligrosidad como desde las de la vulnerabilidad. Si el enfoque desde la educación ambiental se centrara en la peligrosidad, el análisis haría énfasis en las condiciones externas para poder comprender los impactos. Si en cambio se centrara en la vulnerabilidad, el abordaje se focalizaría en las condiciones internas de los sujetos.

3.2. Contextos vulnerables expuestos a la peligrosidad del sitio

El marco epistemológico de la educación ambiental por el que se ha optado se enfoca hacia el interior de la comunidad, por lo cual se priorizan algunos aspectos de la vulnerabilidad. Es por ello que, analizando los ángulos de la vulnerabilidad global, se han seleccionado dos de sus componentes: la Vulnerabilidad educativa de la comunidad y la Vulnerabilidad institucional de los decisores. La selección de la vulnerabilidad educativa se fundamenta en la consideración de que es la educación y el procesamiento y decodificación de la información de las condiciones del sitio, lo que permitirá a la comunidad reducir su propia vulnerabilidad. Del mismo modo, la elección de priorizar la vulnerabilidad institucional en la zona de estudio, tiene la intención de colaborar en la mitigación de la vulnerabilidad de las instituciones que, en palabras de Wilches-Chaux (1993:19), parecen estar diseñadas para una realidad que no se compadece con los hechos: “En general, todos sus procedimientos, parecen encaminados a impedir la respuesta estatal ágil y oportuna ante los cambios acelerados del entorno económico, político y social y del entorno ecológico”.

En cuanto al segundo de los interrogantes planteados respecto al nivel de riesgo aceptable de la comunidad y de los tomadores de decisiones, la aceptabilidad del riesgo desde nuestro diagnóstico está íntimamente relacionada con la vulnerabilidad educativa de la comunidad y la vulnerabilidad institucional de los decisores, ya que si la primera no fuera vulnerable desde el punto de vista educativo, hubiera sido capaz de lograr un cambio en la tendencia de deterioro constante de su espacio costero, se hubiera organizado para lograr que las autoridades invirtieran recursos financieros en obras de saneamiento y hubieran propiciado la creación de ONG, u otra organización de la sociedad civil, que pudiera ejercer presión en los organismos gubernamentales respecto de la necesidad de mejorar la zona que habitan. Asimismo, la vulnerabilidad institucional queda evidenciada en la incapacidad de gestión efectiva de las instituciones responsables respecto de las problemáticas ambientales del barrio. Recordemos, como ejemplo, la falta de funcionamiento de una planta de tratamiento de efluentes líquidos que se instaló en el año 2001 en la zona costera del barrio, de la cual solo queda como mudo testigo una casilla abandonada.

Del mismo modo, y reforzando la teoría de la existencia de vulnerabilidad institucional, resultó muy elocuente el comentario de un responsable del Ministerio de Ambiente y Control del Desarrollo Sustentable de la provincia durante el desarrollo del Taller “Tarde de playón”, cuando afirmaba que: “lamentablemente, aunque queramos, no podemos hacer demasiado, esta es una zona de sacrificio...” Una mirada desde la justicia ambiental permitiría entonces denunciar las diversas modalidades de intervención estatal, de

emprendimientos de grupos concentrados de poder y el clasismo ambiental; a la vez posibilitaría construir prácticas y discursos alternativos para la participación en los procesos de toma de decisión pública.

3.3. Construcción de la resiliencia desde la perspectiva de la educación ambiental

Resultó alentador encontrar otro importante grupo de respuestas que permitieron establecer la posibilidad de construir resiliencia desde un enfoque positivo de la educación ambiental, al entender que la focalización sobre los aspectos negativos de los temas relacionados con los riesgos ensombrece los aspectos positivos (Sjöberg y Dröztz-Sjöberg, 1994). Nos referimos a una mirada desde la cual se visualiza en la propia comunidad su capacidad de empoderamiento desde la cual construirla y proyectarla al entorno en el que se desenvuelven. Se valoraron las respuestas que manifestaban las ventajas de la participación ciudadana, las que visualizaron responsabilidades compartidas y las que denotaban un conocimiento de la cruda realidad pero que a su vez se acompañaban de propuestas para solucionarlas. A partir de las respuestas pudieron establecerse categorizaciones desde un criterio inductivo-deductivo.

Muchas de esas respuestas rescatan la participación de la Comunidad cuando afirma "...puedo asegurarte que hay una lucha constante de los vecinos para revertir la situación". Otras indican la responsabilidad compartida al expresar que... "La unión vecinal trabaja con estos problemas, pero esta no es la base de solución... Los vecinos tiran basura en la playa. La culpa es de todos, porque permitimos que esto pase..."; o también estas afirmaciones... "creo que la contaminación es social...tenemos una camioneta y con mi marido solemos juntar la basura de la cuadra y tirarla al basural..."

Algunas otras expresiones en este sentido de construcción de la resiliencia se centran en la ponderación positiva de las actitudes solidarias de los vecinos:

Rescato la solidaridad que hubo entre los vecinos cuando se me taparon las cañerías. ... Hemos conseguido todo gracias a los propios vecinos: ahora hay asfalto, unión vecinal, escuela, pasan los remises y el colectivo que antes no entraba al barrio. Es muy positiva la comunicación que tengo con mis vecinos lindantes.

Asimismo, otras expresan la necesidad de mayor unión entre los vecinos para resolver las problemáticas barriales:

Falta juntarnos más entre nosotros. Noto poca colaboración de las autoridades. El gas lo pusieron en cooperación entre los vecinos, la luz también entre los vecinos y los voluntarios del liceo... para poder evitar estos problemas la gente de la Manzana se debería juntar a dialogar y proponer algún tipo de solución...reunir a los vecinos y lograron acuerdo para mejorar la situación en la que vivimos.

Otros tipos de respuestas que permiten vislumbrar un tránsito hacia la construcción comunitaria de su resiliencia son las que expresan conocimiento y diagnóstico de la situación ambiental:

Trabajo del mar, pero no en esta zona, porque conozco los riesgos de comer pescado de esta playa... Antes iba a correr al mar. Ahora no por la mugre... Lo que no es del mar el mar te lo devuelve: por ejemplo, la basura, soy consciente de eso. Y otras que realizan propuestas para la gestión y mejora de su espacio cotidiano.

Debería haber un ente que regularice los desechos de gasoil, de las pesqueras, industriales, debe haber una cisterna que filtre los desechos... Hace falta un plan de desarrollo municipal... Es necesario ampliar el emisario y que desagüe 500 metros adentro. Ampliaron el entubado para que puedan emitirse mayor cantidad de efluentes. Los desechos cloacales no se pueden revertir, esto viene desde hace años, esto

se soluciona con plantas de tratamiento, el entubado no sirve con marea baja y viento de mar se nos viene el olor. Las plantas de tratamiento serían lo mejor. Y arrojar los residuos en un sector que se pueda controlar... Hay que hacer plantas de tratamiento y controlar a la gente que tira cosas, poner a alguien para que vigile el lugar.

Por último, se identificaron las respuestas que evidencian una apuesta al cambio de actitudes, la toma de conciencia y la educación. Muchas de ellas centran las responsabilidades en los tomadores de decisiones, al considerar que son ellos los que a partir de las acciones de gestión local pueden cambiar las realidades ambientales en el territorio ya que están vinculadas a decisiones políticas en la asignación y reparto de recursos económicos, humanos y financieros:

Hay que hacer bien las cosas y que haya continuidad en las acciones, aunque cambien los gobiernos. Deben reunir a los del barrio y presentar proyectos para limpiar la costa... En vez de hacer campañas políticas hubieran invertido para limpiar el barrio. Las autoridades actúan mal, no dan respuestas. Todo lo que te digo molesta a las autoridades que no hacen nada y solo van donde hay plata. No le dan importancia, nada hacen para recuperar la costa.

Entre las que refieren a los cambios de actitudes, conciencia y necesidad de educación se destacan las siguientes:

...falta concientización, hay que estar controlando, somos así, si no te están pinchando no lo hacemos. Falla la justicia, faltan sanciones... Este daño ambiental se podría haber evitado con la concientización de la gente porque la costa es de todos... No se les enseña en el colegio a los chicos sobre educación ambiental pero la educación depende en gran medida de una buena base familiar... No me gusta tirar la basura al mar, no saco la basura hasta media hora antes de que pase el camión y genero una bolsa por semana, eso lo dejo a conciencia de cada uno... Nuestra familia es muy consciente de este problema y tratamos de conservar la limpieza, no sé por qué hay tanta basura.

Asimismo, hubo propuestas “a corazón abierto” que implican el compromiso de la comunidad entre las que destacamos:

No los llamaría conflictos, sino que haría una pregunta, ¿cómo ayudamos? Soluciones: juntar gente para limpiar la costa. Siempre hay chicos gente joven que ayuda... Se podría solucionar los conflictos ambientales con charlas a los vecinos, reuniones con vecinos, hacer público por TV, carteles, información en las escuelas... Me gusta que se haya formado el voluntariado, con el objetivo de mejorar la costa y si llegan a necesitar algo estoy dispuesto para ayudar.

4. Conclusiones

4.1. Algunos cambios producidos

Si bien la tarea de causar un cambio de actitudes frente al medio es lenta y debe valorarse a medio y largo plazo, existen evidencias alentadoras que, creemos, han conducido a la disminución de la vulnerabilidad educativa frente al peligro de contaminación, especialmente por haber conseguido la movilización, aunque aún incipiente, de la comunidad educativa del barrio que se ha involucrado activamente en los talleres y acciones participativas propuestas. Lo novedoso de la justicia ambiental no es lograr una elevada conciencia ambiental, sino potenciar las posibilidades de un cambio social y ambiental a través de procesos de redefinición, reinención y construcción de discursos y prácticas políticas y culturales. Ello implica la articulación de las nociones de justicia ambiental y de discriminación (segregación) ambiental, y la construcción de nuevas formas de organización política de base (Di Chiro, 1998).

En cuanto a la disminución de la vulnerabilidad institucional, tan común en escenarios como el que nos ocupa, donde los actores sociales y sus sufrimientos no son prioritarios en las agendas de gobierno, consideramos que la participación de los referentes institucionales en acciones de gestión ambiental local nos indica testimonios concretos en esa línea. Citamos como ejemplos la asistencia al Congreso de Vecinalismo 2013, al que llevaron como propuesta para su tratamiento y debate el caso de la necesidad de recuperar el Parque del 99, como asimismo sus testimonios expresados en los medios de comunicación local dando cuenta de las actividades de educación ambiental realizadas y los talleres de organización conjunta que se organizaron en el barrio durante estos años. De algún modo estas acciones van iniciando un camino tendiente a cuestionar el desinterés, burocratización o negligencia, directos indicadores de esta vulnerabilidad institucional.

Por otra parte, concretaremos los principales cambios que se han generado en estos años a partir del desarrollo del programa. Consideramos que uno de los más relevantes en el territorio fueron las acciones de mejora y revalorización de la zona costera que se plantean en los senderos interpretativos y que se han dado a conocer tanto a las autoridades educativas del barrio como a dos de los representantes de la gestión política ambiental. Asimismo, el haber decidido la construcción del edificio donde funcionará la delegación del laboratorio de aguas dependiente de la Subsecretaría de Ambiente Municipal sobre la costa y aledaño a la planta de tratamiento de efluentes, hoy inhabilitada por mal funcionamiento, es una señal de la intención política de aproximarse al problema de contaminación de este sector costero. Esto último, si bien no es atribuible al programa de educación ambiental, ha sido señalado como un logro por parte de los directivos de las escuelas quienes afirman que, de no haberse visibilizado la problemática a partir de las acciones de educación ambiental desarrolladas en el barrio, tal vez no se hubiera decidido su construcción definitiva. Esta medida del área ambiental municipal confirma además que el sitio elegido como escenario de este trabajo es un espacio considerado prioritario para la gestión política entre las acciones de saneamiento en la zona costera.

En cuanto a los cambios en las instituciones hemos logrado sumar las propuestas de contenidos curriculares específicos de educación ambiental y temáticas costeras, que se han desarrollado tanto en el nivel inicial como primario y secundario. Esas instituciones cedieron horas curriculares, que originalmente estaban destinadas a otras disciplinas, para el tratamiento de las temáticas y actividades costeras que propusimos desde los voluntariados. Por su parte, los alumnos del Colegio Secundario participaron de actividades extracurriculares no obligatorias, como fue el caso de la salida para el avistaje de aves o su participación dentro del certamen de recuperación de la memoria ambiental que propusimos. Este es un primer paso, pero de suma importancia en la búsqueda de un cambio de actitudes de los jóvenes del barrio y ha sido señalado positivamente por los directivos de la escuela.

Los cambios favorables producidos en los alumnos y voluntarios han sido reflejados en sus encuestas de opinión y lo más destacado ha sido la “utilidad en su formación y la posibilidad de replicar estas experiencias de educación ambiental” en otros espacios costeros, lo que abre nuevas perspectivas de investigación.

4.2. Principales fortalezas

Entre las fortalezas más destacables del proceso de investigación-acción desarrollado a lo largo de los tres años que duró la intervención podemos destacar el reconocimiento del

trabajo en red desde las instituciones barriales. Todos ellos se conocen y se reconocen en un mismo nivel de acción. Los representantes institucionales llevan muchos años en el barrio, por lo cual son testimonios vivientes de los procesos sociales que se han venido consolidando. Esa fue desde un comienzo una ventaja en el momento de comenzar la intervención ya que, de no encontrar una comunidad previamente organizada, la tarea no hubiera sido posible o no hubiera producido frutos.

Resaltamos ese compromiso al haber sido testigos de la concurrencia de la gran parte de los responsables institucionales a diferentes eventos tales como reuniones organizativas, convocatorias específicas ante dificultades o acontecimientos puntuales que hacen a las necesidades del barrio.

Una fortaleza destacada por los alumnos universitarios fue el constatar que las instituciones nos habían incorporado como un actor más del barrio, tal fue el caso de la invitación a formar parte de reuniones organizadas con el equipo político municipal realizada en el mes de abril de 2013 en la Unión vecinal. Han destacado además la posibilidad de haber fortalecido los lazos entre las instituciones barriales y la universidad.

Haber encontrado una “punta de ovillo” a la problemática histórica de la contaminación del sector, como fue la idea de recuperar la memoria ambiental de la playa, también ha sido señalado como un punto fuerte del Programa. Fue muy importante para los voluntarios el haber reunido fotos antiguas aportadas por los vecinos y haberlas exhibido públicamente en las escuelas del barrio. Del mismo modo, las acciones para intentar recuperar el Parque del 99 constituyeron otra de las estrategias más palpables para avanzar en la recuperación de la calidad ambiental de la playa.

4.3. Puntos débiles

Uno de los aspectos que aún no hemos podido revertir es la naturalización de la problemática ambiental existente, en especial en los niños. Este sería uno de los principales desafíos a enfrentar para promover procesos sostenidos de reconocimiento, de situaciones de privación de derechos que movilicen reclamos de justicia ambiental. Las evaluaciones de esta experiencia de trabajo en el territorio realizadas por docentes y alumnos universitarios dan cuenta del sentimiento extraño que causó el ver a los niños caminando por encima de un efluente que descarga en la playa sin mayor inconveniente. Lo mismo ocurrió con las acciones de las personas y el doble discurso: por un lado, querer una playa limpia y por otro seguir arrojando basura.

Gran parte de los actores con los que hemos trabajado consideran que una de las mayores problemáticas con la que nos enfrentamos es el nivel de riesgo de contaminación con el que se ha acostumbrado a vivir la población costera. Estos aspectos perceptivos y culturales deberían ser trabajados a través de proyectos que se lleven a cabo en todas las escuelas de la ciudad, no solo en las del barrio.

El programa tampoco ha podido encontrar hasta el momento el modo de involucrar a los actores privados en una puesta en valor de este espacio. Consideramos que ese es un punto importante para seguir trabajando. Quizá la figura de la responsabilidad social empresarial pueda ser una medida que inicie este camino de mitigación del daño ambiental que ha causado, entre otros aspectos, la actividad industrial en el barrio.

Algo similar ocurre con la gestión política. Salvo escasas excepciones estos actores no han considerado la posibilidad de trabajo conjunto en el territorio con el voluntariado

universitario en acciones de educación ambiental. Sin ir más lejos, en dos programas actuales se está instalando desde el discurso político la temática de la clausura del actual basural a cielo abierto por lo que, manifiestan, se van a iniciar acciones y campañas de concienciación y de educación ambiental para separar residuos en los domicilios. En la misma tónica, varios de los integrantes del voluntariado opinaron en sus evaluaciones que las cuestiones asociadas a las decisiones y propuestas de mejora en la gestión del barrio escaparían a las acciones del voluntariado.

Es por ello que las acciones de educación ambiental desplegadas han sido necesarias, pero aún no son suficientes para modificar las actitudes y conductas ciudadanas en la relación de la comunidad y su ambiente cotidiano. Ello constituye entonces uno de los desafíos más importantes que nos motivan a seguir trabajando de manera continua con la comunidad en la que ya hemos intervenido. De ese modo se irán visibilizándolas condiciones de privación del derecho al ambiente sano que atraviesan la vida comunitaria y que requieren de la construcción de un sujeto popular (barrial) que reclame, mediante el despliegue de poder creativo, nuevas formas de reconocimiento que constituyan condiciones para la justicia ambiental.

Referencias

- Al-Balushia, S. M. y Al-Aamri, S. S. (2014). The effect of environmental science projects on students' environmental knowledge and science attitudes. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23, 213-227. <https://doi.org/10.1080/10382046.2014.927167>
- Barragán-Muñoz, J. M. (2003). *Medio ambiente y desarrollo en áreas litorales: Introducción a la planificación y gestión integradas*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Bunge, M. (1989). *La investigación científica*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Carvalho, I. (2004). *Educação ambiental: A formação do sujeito ecológico*. Sao Paulo: Ed. Cortez.
- Carrizo, C. (2012). La soberanía popular y la justicia ambiental. En C. Carrizo y M. Berger (Comps.), *Justicia ambiental y creatividad democrática*. Córdoba: Alción Editora.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. Londres: Taylor & Francis.
- Di Chiro, G. (1998). La justicia ambiental y la justicia social en Estados Unidos: La naturaleza como comunidad. En M. Goldman (Ed.), *Privatizing nature. Political struggles for the global commons*. Londres: Pluto Press y Transnational Institute.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- George P. W. A. (1972). L'environnement. *Population*, 27, 555-556. <https://doi.org/10.2307/1529446>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Presencia.
- Latapí, P. (1995). *Educación y justicia: Términos de una paradoja*. Washington, DC: OEA.
- Liarakou, G., Kostelou, E. y Gavrilakis, C. (2011). Environmental volunteers: Factors influencing their involvement in environmental action. *Environmental Education Research*, 17, 651-673. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.572159>

- Mateos, A., Bejarano, M. y Moreno, D. (2014). Los cuentos y los juegos de simulación para trabajar la justicia social en el ámbito de las ciencias en las primeras edades. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3, 97-119.
- Maulucci, M. (2012). Social justice research in science education: Methodologies, positioning, and implications for future research. En B. J. Fraser (Dir.), *Second international handbook of science education* (pp. 583-594). Nueva York, NY: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_40
- Paige, K. y Hardy, G. (2014). Socio-scientific issues: A transdisciplinary approach for engaging pre-service teachers in science and mathematics education. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3, 17-36.
- Prades-López A. y González-Reyes F. (1999). La percepción social del riesgo: Algo más que discrepancia experto/público. *Revista Nucleus*, 26, 3-12.
- Raimondo A. (2008). Necesidad de la educación ambiental para el abordaje de problemáticas en un espacio de complejidad: La costa de Comodoro Rivadavia - Chubut-Patagonia Argentina. En J. Gutiérrez y L. Cano (Eds.), *Investigaciones en la década de la educación para el desarrollo sostenible* (pp. 225-243). Madrid: Organismo Autónomo de Parques Nacionales. <https://doi.org/10.1080/10382046.2016.1217077>
- Raimondo A. (2010). Propuesta para una definición de la franja costera, usos y actividades en la costa de C. Rivadavia (Chubut, Patagonia Argentina). *IGEOPAT*, 9, 66-100.
- Raimondo A. M., Gutiérrez-Pérez, J. y Perales-Palacios F. J. (2012). Formación y educación ambiental. Una experiencia integradora de aprendizaje basado en los problemas del territorio. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(2), 239-256.
- Raimondo, A., Monti, A., Perales-Palacios, F. J. y Gutiérrez-Pérez, J. (2017). Evaluation of an action-research project by university environmental volunteers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 26, 54-70.
- Raimondo, A. M. (2014). *Aportes de la educación ambiental a la reducción de la vulnerabilidad educativa del barrio Stella Maris (Chubut, Argentina): Diseño, desarrollo y evaluación de un programa estratégico mediante investigación-acción participativa* (Tesis doctoral) Universidad de Granada, España.
- Rodríguez, A. J. (1997). The dangerous discourse of invisibility: A critique of the national research council's national science education standards. *Journal of Research in Science Teaching*, 34, 19-37. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199701\)34:1<19::AID-TEA3>3.0.CO;2-R](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199701)34:1<19::AID-TEA3>3.0.CO;2-R)
- Sauvé, L. (2006). La educación ambiental y la globalización: Desafíos curriculares y pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación Ambiental*, 41, 83-102.
- Schlosberg, D. (2004). Reconceiving environmental justice: Global movements and political theories. *Environmental Politics*, 13, 517-540. <https://doi.org/10.1080/0964401042000229025>
- Sjöberg, L. y Drotz-Sjöberg, B. M. (1994). *Risk perception of nuclear waste: Experts and the public*. Estocolmo: Centre of Risk Research, Stockholm School of Economics.
- Sorensen, J. C., Mc Creary, S. T. y Brandani, A. (1992). *Costas: arreglos institucionales para manejar ambientes y recursos costeros*. Kingston, RI: United State Agency for International Development.
- Suárez-Pasos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1, 40-56.

Vázquez, L. (2015). De la ocupación a la legislación. Marco legal sobre el suelo urbano en Comodoro Rivadavia (1901-1996). *Identidades*, 9, 100-112.

Wilches-Chaux, G. (1993). La vulnerabilidad global. En A. Maskrey (Comp.), *Los desastres no son naturales*. Recuperado de <http://www.la-red.org/public/libros/1993/ldnsn/LosDesastresNoSonNaturales-1.0.0.pdf>

Breve CV de los autores

Ana M. Raimondo

Profesora y Licenciada en Geografía por la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB). Doctora en Educación Ambiental por la Universidad de Granada. Profesora Titular Exclusiva de la Cátedra de Educación Ambiental. Facultad de Humanidades y Ciencia Sociales (UNPSJB). Miembro titular del Grupo de Estudios Geográficos en espacios Costeros (GECOS) perteneciente al Instituto de Investigaciones Geográficas de la Patagonia (IGEOPAT). Directora del proyecto de Investigación: Afianzando la Educación Ambiental y la Intervención Comunitaria en Espacios Litorales de Comodoro Rivadavia. Coordinadora de la Maestría en Geografía de los Espacios Litorales (UNPSJB). ORCID ID: 0000-0001-7434-0815. Email: ana.raimondo@gmail.com

F. Javier Perales-Palacios

Doctor en Ciencias Físicas por la Universidad de Granada (España), Catedrático de Universidad, trabaja en la Facultad de Ciencias de la Educación, habiendo impartido diversas asignaturas relacionadas especialmente con la Física, la Educación Ambiental y la Didáctica de las Ciencias, así como másteres y cursos de doctorado en diversos países. En cuanto a la actividad investigadora, ha participado como colaborador o investigador principal en 21 proyectos, tanto a nivel nacional como internacional y ha dirigido 18 tesis doctorales, siendo autor de 139 artículos en revistas nacionales e internacionales y publicado o editado 57 libros, capítulos o monografías. Es responsable del grupo de investigación Didáctica de las Ciencias Experimentales y de la Sostenibilidad. ORCID ID: 0000-0002-6112-2779. Email: fperales@ugr.es

José Gutiérrez-Pérez

Profesor de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en el Departamento MIDE de la Universidad de Granada. Dirige el grupo de Investigación Evaluación en Educación Ambiental, Social e Institucional (HUM-890). Su línea de investigación principal se centra en el tópico de la evaluación de la calidad de los programas, centros y recursos de Educación Ambiental, sobre el que ha publicado artículos, libros y contribuciones en encuentros científicos especializados. ORCID ID: 0000-0003-4211-9694. Email: jguti@ugr.es

Susana Vidoz

Doctoranda en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Magister en Políticas Sociales (Universidad de Buenos Aires). Licenciada en Ciencia Política (Universidad de Buenos Aires). Profesora Adjunta de la cátedra Teoría Política y Social I en la carrera de Ciencia Política (online) y de la cátedra de Gestión Social y Política en la carrera de

Gestión Ambiental, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (Universidad de la Patagonia San Juan Bosco). ORCID ID: 0000-0003-4113-3232. Email: susanavidoz@gmail.com



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Experiencias para una Alfabetización Científica que Promueva la Justicia Ambiental en Distintos Niveles Educativos

Experiences for a Scientific Literacy that Promotes Environmental Justice at Different Educational Levels

José Manuel Pérez Martín *
Beatriz Bravo Torija

Universidad Autónoma de Madrid, España

La situación medioambiental en el siglo XXI refleja un problema complejo que nos afecta de manera desigual. La educación ambiental requiere de un enfoque socio-científico que amplíe su perspectiva para promover la comprensión de las situaciones reales, y conducir a un posicionamiento fundamentado y crítico de la sociedad para la justicia ambiental. Para conseguirlo, necesitamos una alfabetización científica desde un enfoque Científico, Tecnológico, Social y Ambiental (CTSA). Con este fin, realizamos tres intervenciones de aula en diferentes niveles educativos estructuradas en tres fases: a) distribución de información conceptual; b) reflexión a través del pensamiento crítico, y c) elaboración de propuestas para solucionar los problemas tratados. En cada propuesta, se presentan contenidos relativos a problemáticas de contaminación y se relacionaron con los problemas de salud humana y ambiental. El análisis de estas actividades se realizó a partir de las notas de los comentarios más relevantes, dibujos y/o un trabajo. Todo ello nos indica que su diseño es adecuado para enlazar la distribución de conocimientos, con la participación en la toma de decisiones, elementos clave para el desarrollo de una educación para la justicia ambiental.

Descriptores: Alfabetización; Justicia social; Docente; Educación ambiental; Ciencia.

The environmental situation in the 21st century reflects a complex problem that affects us unequally. Environmental education requires a socio-scientific approach that broadens this perspective in order to promote the understanding of real situations, and leads to an informed and critical positioning of society for Environmental Justice. To do so, we need a scientific literacy from a Scientific, Technological, Social and Environmental (STSE) approach. To this aim, we carried out three classroom involvements in different educational levels structured in three phases: (a) Distribution of little known conceptual information about the problem; (b) reflection about it the promotion of critical thinking, and c) preparation of proposals to solve the problem. In each proposal, content related to pollution issues was presented and related to human and environmental health problems. The analysis of these activities was carried out taking into account the most relevant notes from conversation, drawings and/or class works. All data indicates that their design is adequate to link the knowledge distribution with students' participation in decision-making: key elements for the development of an education for environmental justice.

Keywords: Literacy; Social justice; Teachers; Environmental education; Science.

*Contacto: josemanuel.perez@uam.es

Introducción

Tradicionalmente la educación ambiental ha tenido un enfoque reducido a la presentación de problemas medioambientales y al planteamiento de situaciones convencionales, no existiendo una definición concreta de las competencias a trabajar en su enseñanza (Cebrián y Junyent, 2014). Sin embargo, hace tiempo que se propone que para comprender la problemática del medio ambiente actual se requiere de una Educación Ambiental enmarcada en el paradigma de la complejidad (Bonil, Junyent y Pujol, 2010). En este contexto, se debe entender que la complejidad hace referencia a la dificultad de interpretación y previsión del riesgo que conllevan estas situaciones y a la incertidumbre e imprevisibilidad de las intervenciones que se realizan. En definitiva, a la toma de conciencia de que sus límites no están bien definidos. Esto se debe a que las problemáticas ambientales implican diferentes áreas de conocimiento (sociales, económicos, culturales y científicos, entre otros), existiendo múltiples estructuras de enlace y relaciones entre conceptos y procesos (Mogesen y Mayer, 2009).

Dada la necesidad de que los ciudadanos estén capacitados para la toma de decisiones en las sociedades democráticas modernas, entre las que se encuentran aquellas relacionadas con el medio ambiente y la actuación del ser humano en él, es imprescindible trabajar en las aulas la alfabetización científica con un enfoque denominado Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA). Lo que promueve no solo considerar las problemáticas ambientales desde una perspectiva multifactorial (Solís-Espallargas y Valderrama-Hernández, 2015), sino también desarrollar destrezas que fomenten la autonomía en el aprendizaje del alumnado. Esto requiere superar una enseñanza dogmática de las ciencias, formando ciudadanos capaces de comprender las relaciones existentes entre el desarrollo científico-tecnológico y sus consecuencias para la sociedad.

Sin embargo, los programas formativos de corte ambiental se centran en la presentación de problemas globales y soluciones convencionales, como el reciclaje. Además, en algunas ocasiones, las soluciones sugeridas por el alumno no suponen cambios en su conducta, ya que la situación presentada es lejana y le hace poco partícipe de la toma de medidas concretas.

Por el contrario, las propuestas presentadas en este trabajo se refieren a problemas próximos, dado que ocurren en su entorno local, y las acciones que ellos mismos sugieren, suponen cambios en la situación tratada. Estas intervenciones se realizan en aulas de diferentes niveles educativos, y los temas tratados giran en torno a la presencia de residuos en el medio acuático y la cadena trófica, y sus efectos sobre la salud humana y ambiental. Todas ellas persiguen la distribución de contenidos poco conocidos como la presencia de contaminantes ambientales de origen doméstico (residuos sólidos, plastificantes, fármacos o productos de cuidado personal) en aguas superficiales, las vías de incorporación, sus riesgos para el ecosistema; la reflexión sobre el tema, así como el fomento del desarrollo de acciones en las que los alumnos puedan intervenir, enmarcándose en una educación para la justicia ambiental.

1. Fundamentación teórica

1.1. Justicia ambiental

La visión ambientalista de protección del medio natural tiene una larga tradición, con intensa actividad durante la segunda mitad del siglo XIX. Las propuestas para su conservación han estado relacionadas siempre con acciones reivindicativas de presentación de la problemática y posibles soluciones para su restitución. En paralelo, desde finales del siglo XX aparece en Estados Unidos un movimiento que propone un nuevo enfoque en la percepción de este tema, la justicia ambiental. Dicho enfoque considera que el aprovechamiento de los recursos y fuentes de energía, así como los riesgos que generan los residuos producidos, no se distribuyen equitativamente entre los distintos grupos humanos, siendo las clases sociales bajas las más perjudicadas (Ramírez, Galindo y Contreras, 2015).

En ese punto es conveniente destacar que el movimiento de justicia ambiental entronca con el de justicia social, y al igual que éste, no es fácil de definir (Arriaga y Pardo, 2011). Según Murillo y Hernández-Castilla (2011), la justicia social propone como idea fundamental la necesidad de que exista equidad entre personas en el acceso a los bienes y recursos, citando tres dominios interrelacionados: la distribución de los bienes y recursos, entre ellos el conocimiento; el reconocimiento de la diversidad, el respeto y dignidad de las personas y la participación en la toma de decisiones. Por ello, es interesante el enfoque que la justicia social le aporta al movimiento ambientalista, incompleto sin estos componentes (Arriaga y Pardo, 2011) dado que, incorporar cuestiones de equidad social y económica, conduce a abordar el problema con un enfoque más integral de la realidad (Agyerman, 2007), el de justicia ambiental (Grass, 1995).

La justicia ambiental tiene como objetivo la lucha contra la distribución desigual de riesgos ambientales para la salud, del uso de los recursos naturales y de la participación en la toma de decisiones (Ramírez, Galindo y Contreras, 2015; Sarokin y Schulkín, 1994). Incluso la Agencia de Protección Medioambiental de Estados Unidos comparte esta idea (Wende, 2013). Sin embargo, algunos autores consideran que esta labor hay que hacerla desde un paradigma más amplio, como la reconsideración de los valores de uso de los recursos naturales (Dobson, 1998; Fuente, Tagle y Hernández, 2015), el uso ético y responsable de dichos recursos (Ponce, 2012; Riechman, 2003), o la conservación del medio ambiente (Hiskes, 2006).

Teniendo en cuenta dichos factores, la evolución del movimiento por la justicia ambiental culmina con el establecimiento de 17 principios (Arriaga y Pardo, 2011), entre los que destacamos, la exigencia del cese de producción de toxinas (6), el derecho a vivir y trabajar en un ambiente saludable (8), el derecho a un medio ambiente urbano sano (12), la implementación estricta de los principios de información y consentimiento (13), la promoción entre las generaciones futuras de una educación con énfasis en cuestiones sociales y medioambientales (16), y la minimización del consumo de recursos naturales y generación de residuos (17).

Para cumplir estos principios necesitamos una educación para la justicia ambiental, a lo que, desde las ciencias, podría ayudar la adquisición por parte del alumnado de una adecuada alfabetización científica, que le capacite para comprender los problemas científicos y tecnológicos actuales, sus consecuencias, y su implicación en ellos. Por esta

razón, consideramos que puede ser de utilidad trabajar las ciencias, y en particular el medio ambiente, desde un enfoque CTSA.

1.2. Alfabetización científica desde un enfoque CTSA

Con respecto a qué se considera Educación CTSA, en la literatura encontramos que no existe una definición única (Aikenhead, 2003). Dado el interés de este trabajo, consideramos aquéllas en las que los autores señalan la necesidad de una formación en CTS que persigue formar ciudadanos alfabetizados científicamente. Santos y Mortimer (2001) hacen hincapié en que una educación CTS debe reconocer la importancia de una alfabetización científica y tecnológica para la toma de decisiones responsables en asuntos controvertidos que implican a la ciencia y la sociedad. Vilches et al. (2008) completan esta definición conectando la educación CTS con el desarrollo de una educación para un futuro sostenible, reconociendo la necesidad de preparar a una sociedad consciente de los problemas del planeta, capaz de adoptar medidas para superarlos, reformulando el término CTS como CTSA.

Este tipo de formación permite vincular discusiones externas a la educación científica con las prácticas escolares (Strieder, 2012), promoviendo la existencia de una ciencia y una tecnología que va más allá de su visión como solucionadora de los problemas, reconociendo sus incertezas y limitaciones. Esto conlleva alejarse de una idea cerrada y neutral del desarrollo científico y tecnológico, reconociendo que el rumbo que ha tomado, y está tomando, se encuentra marcado por una sociedad llena de desequilibrios políticos, económicos, culturales y ambientales (Strieder, Bravo-Torija y Gil-Quílez, 2017).

Entre los trabajos que han tratado la ciencia y la tecnología desde esta perspectiva, encontramos que el grado de implicación del alumnado en ellos ha sido muy variable. Desde los que presentan el problema al alumnado, proporcionándoles conocimientos sobre el mismo, pero sin considerar su actuación en él, como los de Viegas y Santos (2012) o Ezquerro y Fernández (2014); hasta los que desde un inicio le solicita que tome conciencia de que su actuación en el medio tiene un coste, y que, como parte de la sociedad, ha de intervenir en el proceso de producción e implementación de los productos científico-tecnológicos (Chrispino et al., 2013; Teixeira y Formenton, 2012). Aunque estos últimos son los que presentan un mayor interés desde el punto de vista de la educación para la justicia ambiental, la mayoría de estos estudios se caracterizan por ser trabajos teóricos, que discuten cómo debería ser una adecuada educación CTSA e incluso hacen propuesta para el aula, pero todavía no han llegado a implementarse (Strieder, Bravo-Torija y Gil-Quílez, 2017). Este objetivo es el que persiguen las propuestas que se presentan a continuación, no sólo informar al alumnado acerca del problema, sino hacerle partícipe, pidiéndoles soluciones, e implicación por su parte, en la medida de lo posible.

2. Metodología

El objetivo general del trabajo es presentar acciones formativas sobre CTSA para fomentar actitudes de justicia ambiental en distintos niveles educativos, analizando qué acciones son capaces de desarrollar los alumnos en ellas.

La primera propuesta que se describe se realiza en Educación Infantil, ya que según diferentes autores existe una carencia de actividades para este colectivo (Davis, 2009; Elliott, 2010; García-Esteban y Murga-Menoyo, 2015). El trabajo continúa con una experiencia con alumnos de 2º de Bachillerato (17-18 años). En este caso, tanto en la

Educación Secundaria Obligatoria como en el Bachillerato tienen los contenidos de la Educación Ambiental bien definidos. Sin embargo, se considera que las actividades suelen quedarse en un ámbito superficial, restringiéndose a aspectos informativos (Novo, 2005). Por último, también se lleva a cabo una intervención con estudiantes universitarios del Grado en Educación Infantil, que promueve acciones educativas para la justicia ambiental, ya que son profesionales que demuestran interés por el medio ambiente, pero presentan carencias formativas respecto a este conocimiento (Cantó, 2016).

En cuanto a la ausencia de propuestas para el nivel de Educación Primaria, hay que decir que no ha llegado a ser implementada, y aunque generalmente se considera que es una etapa en la que existen una gran cantidad de materiales docentes (Vílchez López, 2005), sigue existiendo una deficiencia en aquellos que promueven la adquisición de destrezas científicas por parte de este alumnado (Martínez y García, 2003).

La herramienta empleada para recopilar los resultados de cada experiencia fue un registro de los comentarios más relevantes que iban surgiendo a partir de un conjunto de preguntas intercaladas en el relato de la presentación. Estas preguntas se denominan preguntas mediadoras, preguntas para pensar (del inglés, *thought-provoking questions*) o preguntas que ayudan a aprender (Andersson y Gullberg, 2014; Márquez y Roca, 2006; Roca, Bonil y Pujol, 2005), y su utilidad ya ha sido demostrada en secuencias didácticas de relato y reflexión en nuestro grupo (García González y Pérez Martín, 2016), desarrollándose entre los alumnos interpretaciones más completas de la realidad, y con ellas el juicio crítico.

En el caso de la experiencia de Educación Infantil y en la desarrollada con maestros en formación, se recogieron datos a partir de dos instrumentos de evaluación de aula, y describimos algunos de los resultados a modo de ejemplo de forma cualitativa y no sistemática. En el primer caso, seis meses después de la intervención (final de curso, junio) se les solicitó un dibujo sobre la temática del mar y la contaminación. Este largo plazo nos permite intuir si se produce retención de lo aprendido y, en cierta medida, refleja el impacto causado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El dibujo infantil es una herramienta de análisis muy potente para realizar estudios en cualquier etapa educativa (Goodnow, 1979), pero resulta más trascendente con alumnos cuyo dominio de la escritura es limitado o nulo. En este sentido, las bondades de esta herramienta no pueden ser olvidadas en la enseñanza de las Ciencias (Ainsworth, Prain y Tyler, 2011). En cualquier caso, sí es muy recomendable que los alumnos describan el dibujo de forma oral, y que el adulto recoja las descripciones de los detalles, como se muestra en nuestros resultados para el ejemplo presentado. En la experiencia llevada a cabo con los maestros en formación, se requirió la redacción de una circular escolar dirigida a las familias de los alumnos de Educación Infantil en la que se explicase la problemática presentada en la sesión de intervención, así como información complementaria y una reflexión crítica con posibles acciones cotidianas. Todo ello, se muestra como ejemplo en fragmentos representativos de algunos trabajos.

Una vez descrita cada propuesta, se presentan las acciones concretas que realizan los estudiantes en cada una de ellas. Para hacerlo, se toma como referencia la propuesta de Medir, Heras y Magin (2016). Entre las acciones señaladas por estos autores, destacan tanto la adquisición de conocimientos, procedimientos y actitudes, como la búsqueda de información, el cuestionamiento de los conocimientos asumidos o el planteamiento de preguntas. Todas ellas clasificables en acciones de distribución de contenidos, reflexión de la situación y toma de posición con acciones concretas (cuadro 1).

Cuadro 1. Acciones a realizar en las propuestas

ACCIONES A REALIZAR EN LAS PROPUESTAS PARA LA JUSTICIA AMBIENTAL	
A1	Aprender conocimientos conceptuales
A2	Aprender conocimientos procedimentales
A3	Aprender conocimientos actitudinales
A4	Experimental nuevas sensaciones
A5	Aprender a buscar información
A6	Aprender a trabajar en colaboración
A7	Cuestionar conocimientos asumidos
A8	Plantear preguntas sobre el problema tratado y temáticas afines
A9	Desarrollar el pensamiento crítico
A10	Descubrir aspectos fundamentales del medio (escalas local y global)
A11	Descubrir aspectos poco conocidos del medio (escala local)
A12	Asumir una visión más precisa del medio (escala local)
A13	Fortalecer el sentimiento de pertenencia a un lugar (escala local)
A14	Adquirir una visión global de la realidad (escala global)
A15	Actuar a favor del medio o la salud (escala local)
A16	Reflexionar sobre aspectos de la vida cotidiana
A17	Reflexionar sobre el futuro deseado
A18	Reforzar los vínculos entre cultura y naturaleza

Fuente: Elaboración propia adaptado de Medir y otros (2016).

3. Resultados

3.1. Propuesta para educación infantil

Esta propuesta se realizó en un aula con 51 niños/as de segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil (4-5 años), en un CEIP de la zona sur de Madrid (curso 2016-17). En concreto, se desarrolló una secuencia de actividades sobre la contaminación en el medio marino por residuos sólidos. Esta se llevó a cabo tras un proyecto de aula, titulado “el mar”, donde se trabajaron contenidos como los animales marinos, las relaciones tróficas (carnívoro, herbívoro, productor), y los medios de transporte y las profesiones.

La propuesta se estructuró en cuatro bloques: a) presentación de animales marinos extintos, que permitió conectar a los estudiantes con el proyecto de aula mencionado anteriormente; b) diálogo sobre la causa de su desaparición y presentación de animales en peligro de extinción y sus causas (entre ellas la basura generada por el ser humano); c) procesamiento y reciclaje de residuos sólidos, y toma de decisiones sobre cómo podrían reducir su producción; y d) lectura de un cuento sobre la sobreexplotación del medio ambiente y el consumo descontrolado. La duración total fue de una hora y quince minutos, y los contenidos tratados, así como sus relaciones (figura 1).

Reunidos en asamblea los 51 alumnos (pertenecientes a los dos grupos-clase de segundo ciclo) se presentaron casos de animales marinos de gran tamaño como reptiles marinos (mosasaurio, plesiosaurio, ictiosaurio) y peces (placodermos del devónico, megalodón), todos ellos extintos, y que permitían enlazar la fauna prehistórica con los organismos marinos actuales, estudiados en el proyecto anterior.

Una vez explicado cómo podíamos conocer su existencia a través de fósiles, se plantearon las preguntas: “¿Os gustaría haber convivido con ellos?” “¿Quién querría haber vivido con un megalodón, un tiranosaurio?” Todos querrían haber coexistido con ellos, hasta que algunos indicaron los riesgos: “No, porque nos hubieran comido a todos”. Tras su discusión, convinieron que la pérdida de estos animales fue grave para el planeta, pero que

los seres humanos no tuvimos nada que ver, que fueron cataclismos derivados del impacto de un meteorito.

A continuación, se preguntó “¿Cómo os sentiríais si se hubieran extinguido porque los adultos hubiéramos destruido el ambiente en el que vivían?”. Contestaron que estarían enfadados y que ellos los hubieran defendido. Esto sirvió como punto de partida para presentarles imágenes de seres vivos actuales que se encuentran en peligro de extinción y el papel del ser humano en ello. Se seleccionaron ejemplos de organismos que ellos pudieran conocer como pingüinos, tortugas y focas, como se muestra en la presentación (<http://bit.ly/2uoHUwk>).

Un ejemplo concreto fueron las aves marinas, sobre las que se preguntó: “¿sabéis qué comen las aves marinas?”. Gracias a su proyecto, respondieron correctamente que peces. En ese momento se cuestionó “¿sabéis cómo pescan las aves marinas?”. Dijeron que se lanzaban en picado sobre el agua y que entraban en ella a pescar. La presentación confirmó su respuesta y vieron cómo haciendo vuelos cercanos al agua y cómo los peces que les sirven de alimento utilizan a su vez los nutrientes de la superficie del mar. Del mismo modo preguntamos “¿cómo comen los peces?”. Como habían tenido un pez en clase y le habían dado de comer, explicaron que suben la boca hacia la superficie y comen su comida que son unas hojas de colores pequeñas que venden en la tienda de animales. Finalmente, usamos imágenes reales de la superficie del mar cuando está contaminada con residuos sólidos de plástico, y les mostramos cómo lo ven los peces desde el fondo del mar y las aves en vuelo. De este modo entendieron cómo confunden la basura con la comida. Tras esto, se presentaron distintas imágenes de aves marinas y peces que contenían en su interior restos de materiales de plástico que están contaminando los mares y océanos, así como otros que impiden su normal alimentación y desarrollo. También, aparecieron imágenes de mamíferos marinos y tortugas atrapados en redes o asfixiados por plásticos.

Todo ello puso en evidencia la necesidad de hacer algo para evitarlo, por tanto, se les propuso el reto de ayudar a estos animales. En primer lugar, se preguntó sobre el origen de estos materiales. Reconocieron entre otros, bolsas, botellas, vasos de refresco y redes. Confirmando que se trataba de productos de uso doméstico que ellos utilizaban diariamente. A raíz de esto, reconocieron que la basura procedía de las ciudades, y que todos contribuimos a contaminar el medio marino. Finalmente, acordaron la necesidad de realizar acciones específicas para evitarlo, y un ejemplo fue el siguiente. Llevamos al aula los anillos de plástico que se usan como agrupadores de las latas de refresco (figura 2A), se recordó lo que pasaba con algunos animales, como las tortugas, y se comprobó la resistencia de las anillas. Los alumnos, tras esta comprobación, propusieron que para evitar que los animales quedaran atrapados, debían cortarlos y tirarlos al contenedor amarillo.

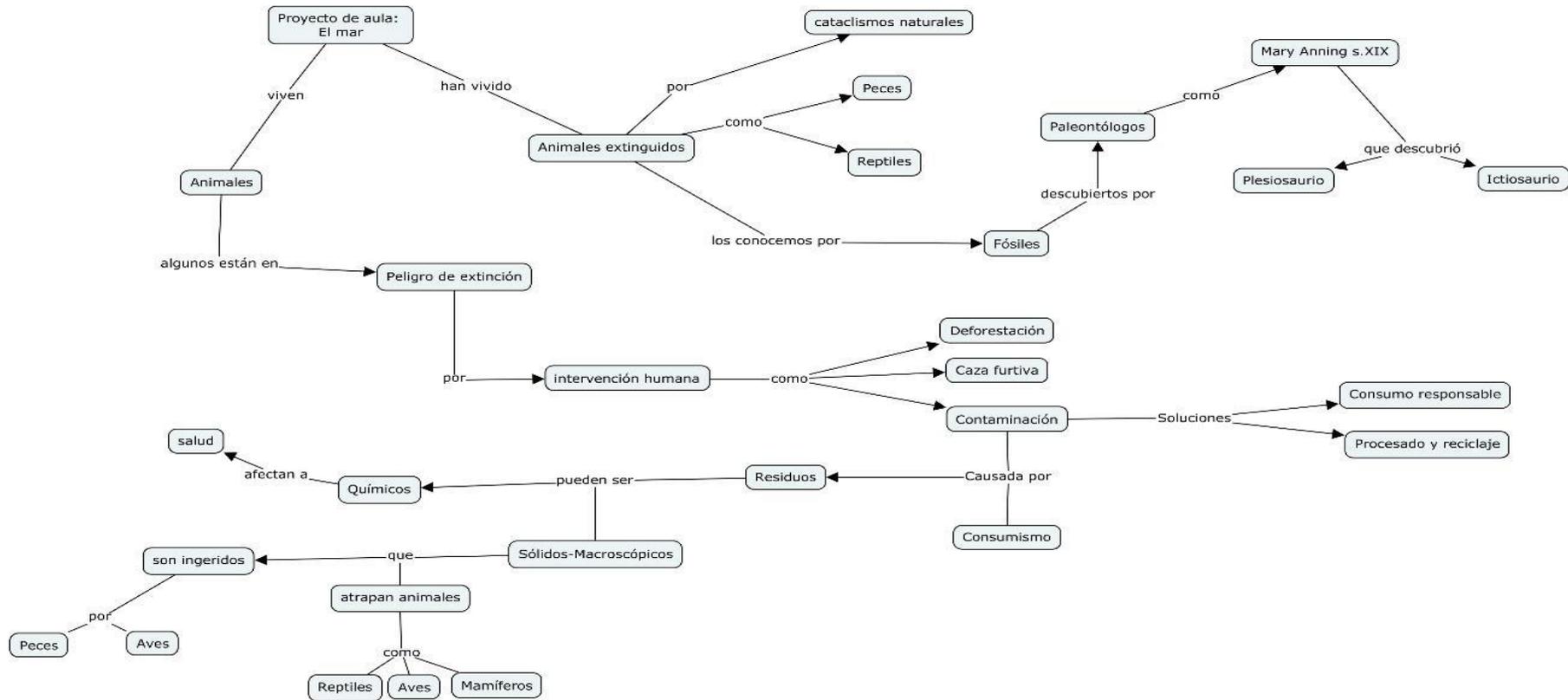


Figura 1. Mapa conceptual de la propuesta desarrollada con los alumnos de educación infantil

Fuente: Elaboración propia.



Figura 2. En A, comprobamos la resistencia que tienen los anillos de plástico de las latas de refresco. En B, dibujo infantil de los problemas de contaminación y sus efectos sobre diferentes animales marinos

Fuente: Elaboración propia.

Además, reconocieron que este problema no es exclusivo del medio marino y que el consumo desmesurado conduce a la destrucción de todos los ambientes naturales del planeta, no solo los acuáticos. Por lo que aparte de reciclar, acordaron que era necesario un consumo responsable de cada uno de ellos. Para trabajar en un ecosistema terrestre concreto, como es un bosque, se les contó el cuento “En el bosque del perezoso” (Editorial Hipòtesi). Esto permitió que los alumnos pudieran adquirir una visión global del problema, aplicando lo aprendido en el mar en un nuevo contexto, pero entendiendo que el papel del ser humano en ambos casos es el mismo, y que ellos deben aportar a la cuestión.

Para conocer el aprendizaje del alumnado, las maestras recurrieron a la realización de un dibujo sobre el tema de la contaminación marina. En la figura 2B, se muestra el dibujo de uno de los alumnos. En él, representa los problemas que provoca la contaminación en diferentes animales marinos, y la explicación que da sobre su dibujo, es la siguiente: “El tiburón tiene... cosas...plástico de la Coca-cola... en la aleta dorsal”, que “La ballena se va a comer una Coca-cola y se ha comido unos guantes de boxeo en una cuerda”. También representa que “La tortuga hembra tiene un montón de huevos y está atada a una cuerda y no puede darles de comer”. E incluso describe cómo “Al pulpo le pasa que iba a observar ese pincho y se ha acercado mucho que se le ha metido en el ojo”. Lo que evidencia es que existe una toma de conciencia del problema de las basuras producidas por los seres humanos que compromete a la supervivencia de los animales. Según el dibujo del alumno, la situación se presenta con alta frecuencia lo que sugiere que existe preocupación por ello.

En el cuadro 2, se muestra un cuadro con las acciones realizadas en cada actividad, donde se aprecian las fases de distribución de contenidos, reflexión sobre lo aprendido y aplicación para resolver problemas (acción).

3.2. Propuesta para bachillerato

Esta propuesta se enmarca en las jornadas culturales de un Instituto de Enseñanza Secundaria de la zona sur de Madrid. Participaron 57 alumnos de dos grupos-clase de la asignatura de Biología de 2º de Bachillerato del itinerario de Ciencias y Tecnología (inicio del tercer trimestre del curso 2010-11). Debido a su programación, ya conocían conceptos relacionados con la célula y comenzaban con los ecosistemas.

Cuadro 2. Acciones realizadas por los alumnos de educación infantil

FASES	ACTIVIDADES	ACCIONES
Reflexión	Presentación de animales marinos	A8
Distribución	Diálogo sobre la desaparición de especies	A1, A3, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A17
Reflexión y acción	Procesamientos de residuos sólidos	A2, A6, A7, A8, A9, A11, A15, A16, A18
Distribución	Lectura de un cuento infantil	A14

Fuente: Elaboración propia.

El tema abordado fue la presencia de productos farmacéuticos y de cuidado personal en aguas de uso humano y los efectos que provocan sobre los seres vivos. La propuesta se estructuró en dos bloques: a) presentación de contenidos (50 minutos) y b) diálogo sobre los aspectos más relevantes de la problemática (30 minutos).

La presentación de contenidos se realizó a través de una conferencia titulada: “La Toxicología celular va al instituto: una aproximación multidisciplinar para los estudiantes de Ciencias Naturales de Bachillerato”. Se presentó de forma integrada y multidisciplinar diferentes contenidos estudiados en Secundaria y Bachillerato como los ecosistemas, la contaminación industrial, la estructura de la célula, la fisiología humana y la salud. Durante la exposición se establecieron las relaciones existentes entre la contaminación ambiental, su origen y los compartimentos del ecosistema que ocupan los contaminantes. Además, se asociaron las implicaciones del consumo y los vertidos domésticos con la presencia de esas sustancias en el medio y sus efectos para la salud (figura 3).

La exposición fue guiada con preguntas que hacían participar a los asistentes y enlazaban los contenidos que habían estudiado con los que se presentaban. Se inició con la idea de que la industria es el origen de la contaminación ambiental. En este punto, se plantaron las siguientes cuestiones: “¿Diariamente os ducháis?, ¿usáis colonias, desodorantes, algún cosmético, etc.?, ¿consumís fármacos con cierta frecuencia?”. Los alumnos asintieron confirmando que estos hechos ocurrían. Sin embargo, ante la pregunta: “¿Conocéis algún compuesto químico que esté presente en las etiquetas de los productos que usáis?”, no fueron capaces de mencionar ninguno, salvo el de fármacos como paracetamol o ibuprofeno. Se les mostraron listados de compuestos, entre ellos los aditivos, denominados E-XXX. Se explicó que se consideran compuestos inertes sin efectos biológicos, aunque cada vez más estudios demuestran que era incorrecto. Sin embargo, estamos expuestos voluntariamente a ellos, incorporándose una parte a nuestro cuerpo. El resto sale por los desagües domésticos, entrando finalmente en contacto con diferentes seres vivos. A raíz de este hecho, se les cuestionó si consideraban que podrían tener un efecto sobre estos animales y plantas. En general, respondiendo que “si no nos afectan a nosotros, ¿por qué les iba a pasar algo?” o que “Son compuestos seguros si no, no se venderían”.

A partir de aquí, se mostraron las tasas de eliminación de estos compuestos en las depuradoras, demostrando que en muchos casos no se eliminan. Se presentaron herramientas de análisis toxicológico para valorar los riesgos para la salud y se les preguntó “¿Qué enfermedades considerarías más relevantes actualmente?”.

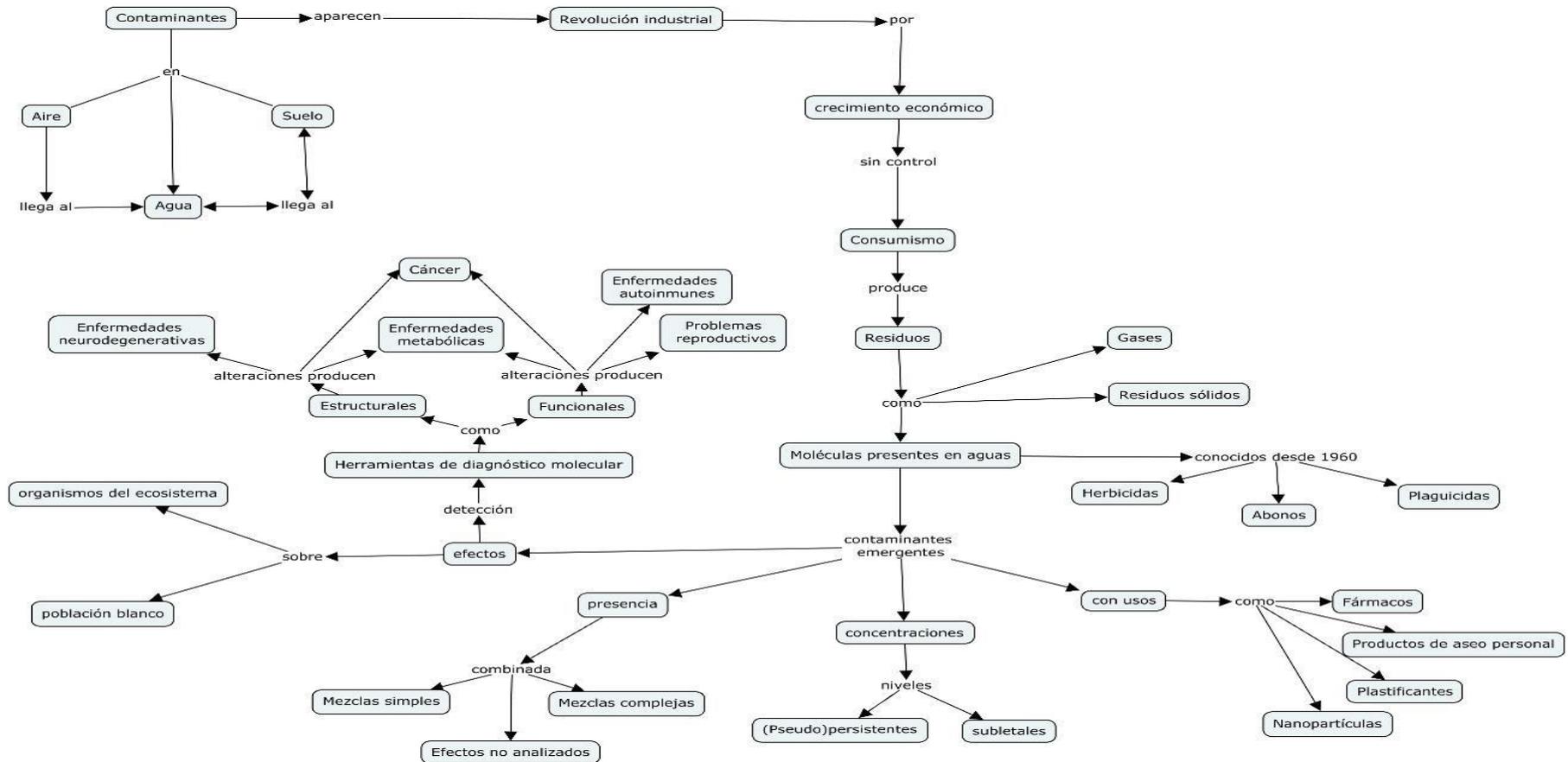


Figura 3. Mapa conceptual de la presentación expuesta a los alumnos de bachillerato

Fuente: Elaboración propia.

Las primeras respuestas fueron “cáncer” y “tumores”. Algunos indicaron: “las malformaciones [de neonatos]”. Estas son las que tradicionalmente se asocian con exposiciones a sustancias químicas, por lo que se insistió, y respondieron: “problemas respiratorios”. Otras que se mencionaron fueron las enfermedades de Parkinson y de Alzheimer o las enfermedades del sistema inmunitario (alergias y autoinmunes). Se explicó que toda alteración a nivel celular puede tener una consecuencia a nivel de organismo, y se les mostraron cambios en la estructura de las células expuestas a fármacos y productos de cuidado personal y sus mezclas, relacionando las alteraciones con las disfunciones orgánicas y las enfermedades. Finalmente, se planteó la necesidad de realizar estudios toxicológicos, y que su información fuera distribuida entre los ciudadanos y considerada para establecer regulaciones que garantizaran la salud ambiental y humana.

La segunda parte, se inició con preguntas de los propios alumnos como “si esto es así, ¿por qué no se hace algo?, ¿se prohíben estas sustancias?, ¿se construyen depuradoras que sean más eficaces en la eliminación de residuos?”. La respuesta dada fue: “los intereses económicos”. Se les explicó que como nadie moría fulminado por estos compuestos, el establecimiento de las relaciones entre causa y efecto se alargaba en el tiempo y era complejo demostrar las relaciones que en un laboratorio se podían determinar. Sustituir o eliminar una sustancia del mercado supone un coste elevadísimo para la industria. Sin embargo, se les mostró el caso de los parabenos en 2004 (*Concentrations of parabens in human breast tumours*) que generó alarma social y cambió la forma de consumir de los ciudadanos, conduciendo a su sustitución en algunos productos (<http://bit.ly/2vopXy4>), aunque se siguen utilizando actualmente (<http://bit.ly/2nEPWwb>). Con este caso, se pretendía que reconocieran que si se convierten en ciudadanos alfabetizados científicamente pueden tomar decisiones que cambien la sociedad.

La cuestión sobre la planta depuradora, tuvo aún más relevancia por su proximidad, ya que este centro está situado en una ciudad con esta infraestructura, que se puede ver “y oler” como decían ellos, en los alrededores de un parque natural que tiene el municipio. Según sus explicaciones, consideraban que “la depuradora es un filtro [infranqueable] para sustancias tóxicas y hace discurrir el agua limpia”. Por ello, tras su depuración, el curso de agua no debería suponer ningún peligro para las especies de la zona. Se sugirió que visitaran el arroyo en el que vierte la depuradora y que valorasen su estado. Algunos conocían la zona, decían que “olía muy mal” y que “las plantas tenían un aspecto mustio, sucio”, “y a veces una capa de espuma blanquecina”. Todo ello generó un estado de inquietud ante la eficacia en la eliminación parcial de los residuos. Valorando como posible solución “reducir el uso de estos productos [cosméticos] y así verter menos por los desagües domésticos”. Otros planteaban que “si los productos fuesen naturales y biodegradables, no habría estos problemas”, y otros alumnos decían que “esos productos no eran igual de buenos [duraderos]” o “eran demasiado caros”. Con lo que volvíamos a la problemática socio-económica para la reducción de los vertidos de origen doméstico. Algunos comentaron que “esta información debería ser publicada en telediarios y prensa. Porque, aunque lo conozcan algunos ciudadanos, la presión que se puede hacer a las empresas es muy pequeña”. Además, añadían que “muchas veces yo no hago las compras. Es mi madre que como no sabe esto, sólo mira calidad-precio”.

En el cuadro 3 se presentan las acciones realizadas en cada actividad, distinguiéndose una fase de distribución de contenidos y otra de reflexión y propuesta de acción sobre lo presentado.

Cuadro 3. Acciones realizadas por los alumnos de bachillerato

FASES	ACTIVIDADES	ACCIONES
Distribución	Presentación sobre medio ambiente y salud	A1, A2, A3, A7, A11
Reflexión y acción	Diálogo sobre la presencia de contaminantes y sus efectos	A7, A8, A9, A12, A15, A16, A17

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Propuesta para educación superior

En este último apartado, nos centramos en la propuesta realizada con dos grupos de alumnos (162) de la asignatura de Prevención y Promoción de la Salud escolar del Grado en Educación Infantil de la Universidad Camilo José Cela en el curso 2015-16. Se trata de alumnos que acceden al grado desde titulaciones de Educación Primaria y su formación en Ciencias es relativamente baja, al proceder mayoritariamente de Humanidades y Ciencias Sociales.

El tema tratado fue la presencia de contaminantes ambientales y sustancias de uso doméstico e industrial en los alimentos, qué vías de exposición existen, y cómo se relacionan con problemas de salud infantil como la obesidad. La propuesta se distribuyó en tres bloques: a) presentación de la problemática (1 hora), b) diálogo sobre puntos de interés (30 minutos) y c) elaboración de una hipotética circular en la que se informara a los padres del problema, dándoles recursos sobre el tema.

La presentación utilizada está disponible en un blog creado para la difusión de esta temática (<http://toxicologiacelular.blogspot.com.es/>). En ella se describen los problemas de contaminación en los diferentes compartimentos del ecosistema (aire, agua, suelos y organismos) y cómo llegan los compuestos químicos hasta nosotros a través de los alimentos. Además, se mencionan las alteraciones de la salud inducidas por la presencia de estas sustancias. Las dosis bajas y el metabolismo nos ayudan a su eliminación, pero la exposición continua supone un estrés que nos pone en peligro. Dicha situación sigue sin tener normativas que puedan valorar los efectos sobre la salud. Sin embargo, múltiples estudios proponen que este contexto es el responsable de problemas reproductivos e inmunitarios o cáncer, entre otros. Los conceptos presentados y sus relaciones se muestran en la figura 4.

La presentación comienza con la contaminación en los diferentes compartimentos ambientales y se pregunta sobre los diferentes organismos que sirven de alimentos para los seres humanos. Empezamos por el suelo y las respuestas son verduras, frutas y animales de granja. En ese momento se les pregunta sobre la nutrición vegetal, “¿sabéis de dónde toman los nutrientes las plantas?”. Algunos responden que “del suelo”, otros añaden que “por las raíces” o que “se absorben sustancias a través de las hojas”. En ese punto les cuestionamos “qué nutrientes toman”, a lo que responden que “agua y sales minerales”, incluso añaden “dióxido de carbono”. Se muestran ejemplos de los niveles de insecticidas, herbicidas y metales pesados que se acumulan en plantas cuando el suelo está contaminado.

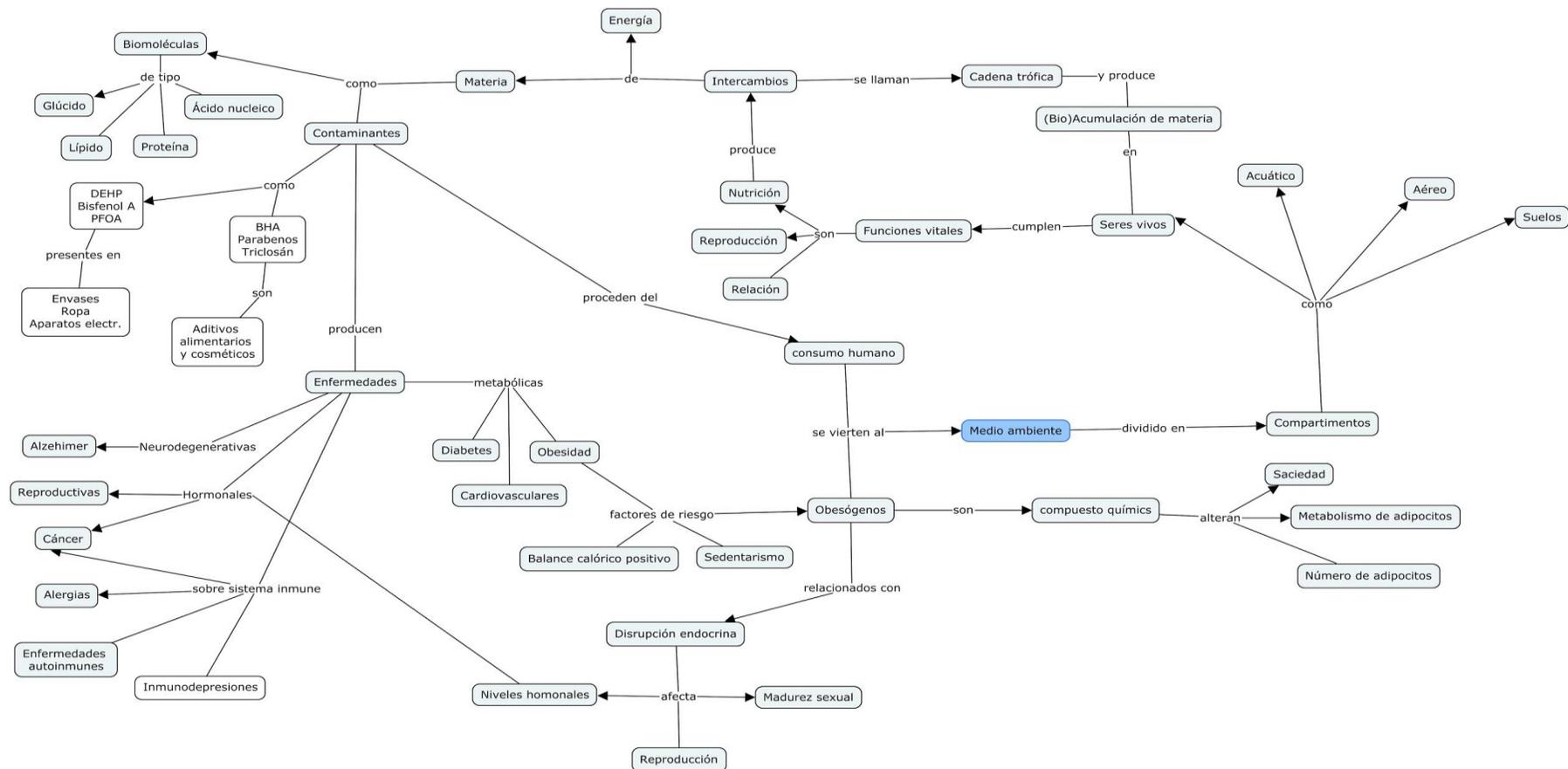


Figura 4. Mapa conceptual y relaciones entre las ideas presentadas en educación superior

Nota: Debido a la multitud de relaciones existentes, se generan bucles, y por ello recomendamos la idea “Medio ambiente” marcado en azul como el inicio de este mapa.

Fuente: Elaboración propia.

Explicando que, cuando las plantas toman del sustrato agua y sales minerales, también se incorporan estas sustancias. Por lo tanto, si la planta lo incorpora, “¿qué pasará cuando la comemos?”. La respuesta fue “que nos la comemos”. En ese punto algunos alumnos sugerían que “el uso de pesticidas, herbicidas y abonos naturales eran la solución, porque no había químicos”. Les explicamos que probablemente reducía la presencia de algunos compuestos, pero les mostramos que los compuestos químicos pueden ser tóxicos incluso siendo de origen natural y les introdujimos la siguiente pregunta: “la producción ganadera intensiva, ¿dónde se produce?”, a lo que contestaron que “en la granja”. Les planteamos dos palabras: establo y pocilga, y les pedimos que nos indicasen qué les sugería. “Suciedad”, respondieron inmediatamente. En ese punto, se explicó que el hacinamiento permite abaratar costes de producción, pero que requiere de cuidados extras para evitar enfermedades, y que suelen tratar a los animales con antibióticos, que se excretan y también se incorporan a sus tejidos. De manera que ni el abono ganadero está limpio de químicos, ni la carne tampoco. Además, se señaló que esta exposición continua es lo que pone en peligro el uso de antibióticos en el futuro, debido a las resistencias bacterianas. Se explicó también que los antibióticos han tenido papel en el engorde de los animales y que se ha descrito el mismo efecto en niños.

A continuación, se mostró el mar, y se preguntó por los alimentos que consumen de allí. Las respuestas fueron pescados y mariscos. Posteriormente se utilizaron imágenes del mar contaminado con vertidos y residuos, y se indicó que hay otros que no se ven, pero que también están, como vertidos de origen doméstico, fármacos y productos de cuidado personal. Les preguntamos “¿conocéis la enfermedad de Minamata?”, ninguno la conocía. “¿Conocéis qué es el metil-mercurio?”, tampoco lo conocían. La presentación les mostró las alteraciones neurológicas sufridas en Japón en los años 50 y 60 por comer pescado contaminado por metil-mercurio. El vertido industrial afectó a miles de personas. Las siguientes preguntas fueron: “¿Sabéis que los pescados depredadores que consumimos en España también están contaminados con metil-mercurio?”, “¿y que las autoridades sanitarias no lo consideran apto para consumo infantil ni mujeres embarazadas o lactantes?”. La primera respuesta fue otra pregunta, “¿para el resto sí?” y ante la respuesta afirmativa, la siguiente: “¿por qué?”. Se respondió que “el motivo es que se considera muy peligroso para individuos en desarrollo, aunque restringen su consumo hasta la edad de 12 años a 50 g/semana de estos peces”. En esta misma línea se cuestionó sobre “¿quién consume el interior de las cabezas de las gambas?”, ya que también acumulan metales pesados y son transferidos a nuestro cuerpo. A partir de aquí se abordaron los envases y su reciclaje para evitar la contaminación, pero preguntamos: “¿sabíais que en los alimentos quedan restos de estos plastificantes y sus aditivos?”. Se mencionaron algunos como los ftalatos y los bisfenoles y les preguntamos por sus alimentos preferidos, embutidos, queso, huevos, etc. Luego se revisó la presencia de estos compuestos en ellos, demostrando que es un problema que les afecta en su día a día. A partir de ahí, se explicó la asociación de la exposición a estos compuestos con enfermedades como cáncer, diabetes y obesidad.

Se preguntó si conocían la feminización de las poblaciones naturales de moluscos, peces, anfibios e incluso osos polares. Les sorprendió el hecho de que se pudieran dar estas situaciones por los contaminantes ambientales. Se comentó su presencia en fármacos (píldoras anticonceptivas y tratamientos antitumorales), ya que interaccionan con receptores hormonales e impiden su función correcta. Compuestos como el bisfenol A o los antiadherentes (teflón, concretamente PFOA) comprometen nuestra salud poniendo en peligro nuestro sistema hormonal, la reproducción, induciendo cáncer y enfermedades

como dislipemias. Para acabar, les preguntamos “¿conocéis algún producto químico que provoque el consumo desmesurado y sin control?”, “si lo hubiera, ¿qué efectos tendría?”. No conocían el nombre, pero algunos decían que habían “oído hablar sobre ese tema” y que “los fabricantes lo ponían en los snacks”. Mencionamos el caso del glutamato monosódico y cómo altera la señalización para afectar a la saciedad, induciendo el consumo de alimentos sin control.

Tras este bloque, se inició un diálogo en el que observamos la sorpresa por la presencia de sustancias químicas en alimentos y sus potenciales riesgos para la salud. Los participantes insistían en que “estas informaciones no llegaban a las vías de comunicación convencionales como la televisión y los periódicos” y decían que “probablemente se quedaban en foros académicos”. Por lo tanto “la toma de decisiones en el día a día se hacía sin tener en cuenta esta información”. Ante su respuesta, se mostró que en medios de comunicación había noticias que hablaban del tema, pero que el público apenas les prestaba atención. Ellos decían que “si fuera importante, y la salud lo es, deberían informar de ello con más énfasis y no en artículos de prensa en páginas interiores”. Incluso algunos las comparaban con otras como “si un futbolista juega mejor o peor, o ficha por un equipo u otro”. Concluyendo que conocer estas informaciones proporciona criterio para la toma de decisiones y que “quizás no interese al poder económico que se conozcan estos temas”. También comentaron que “el ministerio de sanidad debería notificar estas cuestiones a la población” de forma más garantista, se mencionaron casos concretos como “la recomendación médica de introducir, por ejemplo, las acelgas en los purés de los bebés, cuando son alimentos que acumulan porquerías”.

Para terminar, se solicitó elaborar una circular en que hipotéticamente debían informar a los padres de la problemática tratada en el aula. Para su construcción debían decidir qué información consideraban más relevante para el ambiente escolar, y cuál era la mejor forma de presentarla. Estas circulares fueron entregadas a los docentes, y en su análisis se encontró que los futuros maestros fueron capaces de realizar un ejercicio de síntesis excelente. Las cartas mostraron apartados sobre la presencia de tóxicos, fuentes de exposición, usos domésticos, efectos para la salud, fuentes de información (conferencias en vídeo, noticias y webs). Cabe reseñar que los alumnos destacan los obesógenos y su implicación en la obesidad, así como una parte final en todas cartas con propuestas de acción domésticas para reducir la exposición. Algunos ejemplos son los siguientes:

Desde el colegio os animamos a que reflexionéis sobre el contenido de esta circular y colaboréis en la salud de vuestro hijos con hechos tan simples como: sustituir las botellas de plástico por termos de aluminio, limitar el uso de comidas basura, intentar aumentar el consumo de frutas y verduras orgánicas que han estado menos expuestas a los pesticidas, evitar el abuso de chucherías, evitar calentar comidas en el microondas en envases de plástico, reducir el número de horas que los niños/as pasan delante de la tele y evitar el sedentarismo, entre otras. (RMBR)

Os damos algunas recomendaciones sencillas: no meter plásticos en el microondas, no rascar con objetos metálicos las sartenes de teflón, instalar filtros de carbón en los grifos si bebéis agua de la red, comprar las carnes en el mostrador de frescos y no en la de envasados, consumir pescados como el salmón (rico en ácidos grasos Omega-3) y carnes sin antibióticos, reducir el consumo de alimentos enlatados o sustituir los envases plásticos (agua mineral, refrescos, etc.) por los de cristal o aluminio. (IRR)

En el cuadro 4 se presenta un resumen de las acciones realizadas en cada actividad. Se puede distinguir claramente una fase de distribución de contenidos, otra de reflexión sobre lo aprendido y, por último, en la que proponen formas de actuación.

Cuadro 4. Acciones puestas en práctica por los alumnos de educación superior

FASES	ACTIVIDADES	ACCIONES
Distribución	Presentación sobre medio ambiente, alimentación y salud	A1, A2, A3, A9, A10, A11
Reflexión	Diálogo sobre la presencia de contaminantes en alimentos y sus efectos	A2, A3, A4, A7, A8, A9, A12, A13, A15, A16, A17
Acción	Elaboración de la circular escolar	A5, A12, A15, A16, A17

Fuente: Elaboración propia.

3.4. Análisis conjunto de las experiencias

En conjunto, las experiencias descritas aquí muestran resultados sobre acciones de interés en la alfabetización científica con respecto al medio ambiente, que ayudan a poner en práctica una educación ambiental que resulta un elemento clave en la Educación para la justicia social. A pesar de tratarse de niveles educativos muy diferentes, en todos los casos se distribuyeron contenidos adaptados al curso correspondiente, así como de interés para ellos. Siempre poniendo en práctica las acciones A1, A3, A11, y las acciones A2, A7, A8, A9 y A10 en al menos dos de los niveles académicos.

En las etapas de reflexión de cada una de las intervenciones realizadas, siempre se pusieron en práctica las acciones A7, A8, A12, A15 y A16, que están involucradas en la acción A9 (pensamiento crítico) que también se cubrió para el contexto de cada actividad. Por lo tanto, la fase de reflexión se inducía mediante preguntas mediadoras que permitieron asociar los contenidos presentados con los de su vida cotidiana y con las problemáticas, ayudando a despertar su sentido crítico.

A partir de la reflexión y el cuestionamiento de la realidad y sus complejidades en el contexto de la educación ambiental, los alumnos de los tres niveles propusieron acciones para cambiar la situación, que siempre estuvieron ligadas a la protección de la salud y del medio ambiente (A15), y en los niveles académicos más elevados también relacionados con el futuro deseado (A17).

4. Discusión y conclusiones

Generalmente, la educación ambiental se ha centrado fundamentalmente en acciones de tipo conceptual, presentando los problemas del entorno, ya que en muchas ocasiones la sociedad las desconoce. Sin embargo, se necesitan propuestas que desarrollen también destrezas actitudinales y procedimentales (Medir et al., 2016; Novo, 2005), que están en consonancia con el desarrollo de las destrezas científicas (de Pro, 2013) y los principios de CTSA (Vilches et al., 2008). Además, desde hace mucho tiempo múltiples estudios indican que existe interés y conciencia ambiental en diferentes colectivos (Benegas y Marcén, 1995; Cantó, 2016; García-Esteban y Murga-Menoyo, 2015). Sin embargo, en ocasiones, sus conductas diarias no lo reflejan, debido a que se requieren acciones cotidianas que suponen esfuerzos cuyo incumplimiento no tiene repercusión inmediata en su día a día, porque son problemas globales y alejados de su entorno próximo (Benegas y Marcén, 1995). Además, por lo general, tratan de mostrar la asociación de un problema con una solución, sin requerir de la participación de los ciudadanos en la generación de soluciones.

Por ello, nuestras propuestas tratan la contaminación y su repercusión sobre los seres vivos a diferentes escalas, adaptándolas a los centros de interés de cada colectivo, pero sobre todo haciendo partícipes a los alumnos de la implementación de las soluciones que existen y la búsqueda de nuevas. Para lograrlo, se trabaja desde una perspectiva integral, presentando los motivos que tiene la sociedad (sociales, éticas, económicas, científicas, ambientalistas, etc.) para mantener o eliminar esas situaciones, por lo que creemos que sí podemos tener un mayor impacto sobre cambios de actitudes ambientales.

Para su consecución, consideramos clave, el paso que deben dar los alumnos entre la distribución de los conocimientos y la participación en la toma de decisiones, que es la capacitación en destrezas científicas, como búsqueda de información, cuestionamiento de lo aprendido y desarrollo de pensamiento crítico. Por ello, en las experiencias presentadas, siempre ha existido una fase de reflexión tras las acciones distributivas. En ellas, mediante preguntas que guiaban, o que surgían del propio colectivo, los alumnos han tomado una posición activa, proponiendo soluciones o acciones personales, conduciéndoles a la fase de acción.

Sin embargo, es muy complejo estimar si estos cambios de actitud desencadenan cambios de conducta o comportamientos a largo plazo. Hay que destacar que generalmente este tipo de intervenciones ponen conceptualmente a todos de acuerdo, ya que proteger el medio ambiente y nuestra salud es algo que nos une a todos. Además, en estas intervenciones que aquí presentamos hay una idea más, es el principio de autoridad. Un experto en el tema aparece en clase para contar algo que poca gente en la sala conoce en profundidad, quizás esto también aporte cierto sesgo en la recogida de respuestas, aunque a nuestro juicio no pareció influir en los resultados obtenidos, sobre todo en los niveles académicos más bajos. En conjunto podemos decir que las intervenciones impactaron en los alumnos. Por ello la consideramos efectiva en la distribución de los contenidos, en la reflexión colectiva y, al menos en el corto plazo, en el despertar de la conciencia ambiental, aunque no se pueden juzgar cambios en la conducta real en su vida cotidiana.

En este sentido, las acciones más destacadas desarrolladas en nuestras experiencias de aula son el aprendizaje de conocimientos actitudinales, el cuestionamiento de conocimientos asumidos, el planteamiento de preguntas sobre el tema, el desarrollo del pensamiento crítico, las actuaciones a favor del medio o de la salud y las reflexiones sobre aspectos de la vida cotidiana y del futuro deseado. Acciones que se considera que no están siendo debidamente implementadas y que aún deben ser trabajadas en los programas de Educación Ambiental (Medir et al., 2016).

Por último, las propuestas presentadas podrían suponer una mejora educativa, dado que abordan la problemática de la carencia de acciones medioambientales para la Educación Infantil (Davis, 2009; Elliott, 2010), así como para la formación de profesorado (Cantó, 2016; García-Esteban y Murga-Menoyo, 2015; Solís-Espallargas y Valderrama-Hernández, 2015), desde su papel como docentes y ciudadanos. Además, debemos considerar que los colectivos de población no adulta (Educación Infantil y Bachillerato) deben posicionarse en estos temas, ya que tienen mucho que aportar desde la perspectiva de justicia ambiental como recogen diferentes legislaciones internacionales, donde se les da derecho a participar en la toma de decisiones (Derr, 2017). Por lo tanto, consideramos que el enfoque CTSA en la enseñanza de las Ciencias constituye un elemento clave en el desarrollo de una Educación para la justicia ambiental que provoque cambios para un futuro más sostenible.

Referencias

- Agyerman, J. (2007). Environmental justice and sustainability. En G. Atkinson, S. Dietz y E. Neumayer (Eds.), *Handbook of sustainable development* (pp. 171-188). Cheltenham: Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781847205223.00020>
- Aikenhead, G. S. (2003). STS education: A rose by any other name. En R. Cross (Ed.), *Vision for science education: Responding to the work of Peter J. Fensham* (pp. 59-75). Nueva York, NY: Routledge Press.
- Ainsworth, S., Prain, V. y Tyler, R. (2011). Drawing to learn in science. *Science*, 333, 1096-1097. <https://doi.org/10.1126/science.1204153>
- Andersson, K. y Gullberg, A. (2014). What is science in preschool and what do teachers have to know to empower children? *Cultural Studies of Science Education*, 9(2), 275-296. <https://doi.org/10.1007/s11422-012-9439-6>
- Arriaga, A. y Pardo, M. (2011). Justicia ambiental. El estado de la cuestión. *Revista Internacional de Sociología*, 69(3), 627-648. <https://doi.org/10.3989/ris.2009.12.210>
- Benegas, J. y Marcén, C. (1995). La educación ambiental como desencadenante del cambio de actitudes ambientales. *Revista Complutense de Educación*, 6(2), 11-28.
- Bonil, J., Junyent, M. y Pujol, R. M. (2010). Educación para la sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, 198-215. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2010.v7.iextra.05
- Cantó, J. (2016). Percepción de la sostenibilidad en los maestros en formación de educación infantil. *Indagatio Didactica*, 8(1), 96-109.
- Cebrián, G. y Junyent, M. (2014). Competencias profesionales en educación para la sostenibilidad: Un estudio exploratorio de la visión de futuros maestros. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(1), 29-49. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.877>
- Chrispino, A., Silva de Lima, L., Bengio, M., Carvalho, A. C. y Ferreira, M. A. (2013). A área CTS no Brasil vista como rede social: ¿Dónde aprendemos? *Ciência & Educação*, 19(2), 455-479. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132013000200015>
- Davis, J. M. (2009). Revealing the research hole of early childhood education for sustainability: A preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research*, 15(2), 227-241. <https://doi.org/10.1080/13504620802710607>
- Derr, V. (2017). Participation as a supportive framework for cultural inclusion and environmental justice. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1), 77-89. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.004>
- Dobson, A. (1998). *Justice and the environment. Conceptions of environmental sustainability and dimensions of social justice*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0198294956.001.0001>
- Elliott, S. (2010). Essential, not optional: Education for sustainability in early childhood centers. *Education for Sustainability Exchange Magazine*, 2, 34-37.
- Ezquerro, A. y Fernández, B. (2014). Análisis del contenido científico de la publicidad en la prensa escrita. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 11(3), 275-289. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2014.v11.i3.01
- Fuente, M. E., Tagle, D. y Hernández, E. (2015). La justicia ambiental como atributo del ecosocialismo. Exploraciones teóricas y praxis comunitarias en la gestión del agua. *Revista THEOMAI. Estudios Críticos sobre Sociedad y Desarrollo*, 32, 170-188.

- García-Esteban, F. E. y Murga-Menoyo, M. A. (2015). El profesorado de educación infantil ante el desarrollo sostenible. Necesidades formativas. *Enseñanza & Teaching*, 33(1), 121-142. <https://doi.org/10.14201/et2015331121142>
- García González, S. y Pérez Martín, J. M. (2016). Enseñanza de las ciencias naturales en educación primaria a través de cuentos y preguntas mediadoras. *Revista Internacional de Investigación e Innovación en Didáctica de las Humanidades y las Ciencias*, 3, 101-122.
- Goodnow, J. (1979). *El dibujo infantil*. Madrid: Morata.
- Grass, R. (1995). Environmental education and environmental justice: A three circles perspective. *Pathways to Outdoor Communication*, 5, 9-13.
- Hiskes, R. (2006). Environmental human rights and intergenerational justice. *Human Rights Review*, 7(3), 81-95. <https://doi.org/10.1007/s12142-006-1023-6>
- Márquez, C., Bonil, J. y Pujol, R. M. (2005). Las preguntas mediadoras como recursos para favorecer la construcción de modelos científicos complejos. *Enseñanza de las Ciencias*, 23, 1-5.
- Márquez, C. y Roca, M. (2006). Plantear preguntas: Un punto de partida para aprender ciencias. *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII(45), 61-71.
- Martínez, C. y García, S. (2003). Las actividades de primaria y ESO incluidas en los textos escolares. ¿Qué objetivos persiguen? ¿Qué procedimientos enseñan? *Enseñanza de las Ciencias*, 21(1), 243-264.
- Medir, R. M., Heras, R. y Magin, C. (2016). Una propuesta evaluativa para actividades de educación ambiental para la sostenibilidad. *Educación XXI*, 19(1), 331-355.
- Mogesen, F. y Mayer, M. (2009). Perspectivas sobre la educación ambiental. Un marco de trabajo crítico. En F. Mongensen, M. Mayer, S. Breiting y A. Narga (Coords.), *Educación para el desarrollo sostenible. Tendencias, divergencias y criterios de calidad* (pp. 21-42). Barcelona: Graó.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23.
- Novo, M. (2005). Educación ambiental y educación no formal: Dos realidades que se realimentan. *Revista de Educación*, 338, 145-165.
- Ponce, D. (2012). Procuración y acceso a la justicia ambiental y territorial en México. *Publicación Electrónica Instituto de Investigaciones Jurídicas*, 6, 111-124.
- de Pro, A. (2013). Enseñar procedimientos: por qué y para qué. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 73, 69-76.
- Ramírez, S. J., Galindo, M. G. y Contreras, C. (2015). Justicia ambiental. Entre la utopía y la realidad social. *Culturales*, 3(1), 225-250.
- Riechman, J. (2003). Tres principios básicos de justicia ambiental. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 21, 103-120.
- Santos, W. y Mortimer, E. (2009). Abordagem de aspectos sociocientíficos em aulas de ciências: Possibilidades e desafios. *Investigações em Ensino de Ciências*, 14(2), 191-218.
- Sarokin, D. y Schulkin, J. (1994). Environmental justice: Coevolution of environmental concerns and social justice. *The Environmentalist*, 14(2), 121-129. <https://doi.org/10.1007/BF01901305>
- Solís-Espallargas, C. y Valderrama-Hernández, R. (2015). La educación para la sostenibilidad en la formación de profesorado. ¿Qué estamos haciendo? *Foro de Educación*, 13(19), 165-192. <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.008>

- Strieder, R. B. (2012). *Abordagens CTS na educação científica no Brasil: Sentidos e perspectivas* (Tesis doctoral). Universidade de São Paulo: São Paulo.
- Strieder, R. B., Bravo-Torija, B. y Gil-Quílez, M. J. (2017). Ciencia-tecnología-sociedad: ¿Qué estamos haciendo en el ámbito de la investigación en educación en ciencias? *Enseñanza de las Ciencias*, 35(3), 29-49. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2232>
- Teixeira, M.S. y Formenton, R. (2012). Fontes alternativas de energia automotiva no ensino médio profissionalizante: Análise de uma proposta contextualizada de ensino de física em um curso técnico. *Alexandria*, 5(1), 33-61.
- Viegas, J. y Santos, W. (2012). Ensino de ciências no ensino fundamental por meio de temas sociocientíficos: Análise de uma prática pedagógica com vista à superação do ensino disciplinar. *Ciência & Educação*, 18(4), 787-802. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132012000400004>
- Vilches, A., Gil-Pérez, D., Toscano, J. C. y Macías, O. (2008). Obstáculos que pueden estar impidiendo la implicación de la ciudadanía y, en particular, de los educadores, en la construcción de un futuro sostenible. Formas de superarlos. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 11(4), 139-172.
- Vílchez López, J. E. (2005). El reto de la educación medioambiental en la formación del profesorado de educación primaria. Muestrario de actividades. *Escuela Abierta*, 8, 97-128.
- Wende, N. (2013). CAFOS and environmental justice. The case of North Carolina. *Environmental Health Perspectives*, 121(6), 182-189. <https://doi.org/10.1289/ehp.121-a182>

Breve CV de los autores

José Manuel Pérez Martín

Doctor en Biología y Licenciado en Biología por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Profesor del Departamento de Didácticas Específicas de la UAM (ciencias experimentales). Anteriormente ha sido profesor en las facultades de Ciencias de la UAM y de Educación de la Universidad de Camilo José Cela y de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Ha impartido docencia en los grados de Biología, Bioquímica, Educación Infantil y Primaria y en másteres de la facultad de Ciencias de la UAM y de Educación de la UNIR. Ha participado en proyectos nacionales y es autor de publicaciones científicas sobre los efectos tóxicos de contaminantes ambientales para la salud humana y ambiental, así como de la enseñanza de las ciencias en revistas nacionales e internacionales indexadas en bases de datos de alto impacto. ORCID ID: 0000-0002-0658-9050. Email: josemanuel.perez@uam.es

Beatriz Bravo Torija

Doctora en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Licenciada en Biología por la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Profesora en el área de didáctica de las ciencias experimentales en el Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad Autónoma de Madrid. Anteriormente ha sido profesora en las facultades de educación de la Universidad de Granada y de la Universidad de Zaragoza. Ha impartido docencia en los grados de Educación Infantil y Primaria y en el máster de Educación secundaria. Ha participado en proyectos nacionales e internacionales de los que derivan publicaciones científicas sobre la argumentación en problemas sociocientíficos en revistas nacionales e

internacionales indexadas en bases de datos de alto impacto. ORCID ID: 0000-0001-6236-6807. Email: beatriz.bravo@uam.es

Seeking Justice through Interdisciplinary Environmental Education at Postgraduate Level: Lessons from Melbourne, Australia

En Busca de la Justicia a través de la Educación Ambiental Interdisciplinaria en Posgrado: Lecciones desde Melbourne, Australia

Simon P. J. Batterbury ^{12*}
Maurizio Toscano ²

¹ Lancaster Environment Centre, Reino Unido

² University of Melbourne, Australia

Masters degrees that offer a broad understanding of environmental issues have been taught in universities since the 1960s. As the problems, they address have increased in severity and become global in scale and reach, higher education offerings have flourished accordingly. Today, environmental Masters degrees offer a variety of specializations, are often embedded within university environmental institutes or centers, and they lead thousands of students into environmental careers, as activists, advocates, policymakers, technicians, resource managers, and researchers. They provide an opportunity to understand and critically debate mainstream concepts, like sustainability, the green economy, ecological resilience, environmental services, and good governance. The severity of environmental crises also requires a more radical curriculum: critiques of economic growth (including green growth), social and environmental justice, and the political ecology of unequal access to resources. In light of these complex demands and growing opportunities for environmental programs to address social and environmental justice, we discuss a unique and successful model for interdisciplinary environmental Masters teaching at a large Australian university that has juggled promotion of justice in its program along with meeting financial targets imposed by the neoliberal regime prevalent in Australia's underfunded higher education sector. The program has a distinctive approach to interdisciplinary learning, permitting a very wide range of student choice, and unified teaching efforts across ten Faculties. This has required agile administration, and strong defense of an unusual approach to the management of environmental pedagogy. The Master of Environment program illustrates how taught postgraduate programs can offer an alternative space for personal, institutional and environmental commitment to social and environmental justice.

Keywords: Training; Australia; Environmental education; Social justice; Higher education.

Los Máster que abordan los problemas ambientales han sido impartidos en las universidades desde la década de 1960. A medida que ha aumentado la severidad de los problemas que abordan y se han vuelto globales en escala y alcance, las ofertas de educación superior han aumentado también en consecuencia. Hoy en día, los Máster ambientales ofrecen una variedad de especializaciones, a menudo integrados en institutos o centros ambientales de la universidad, y conducen a miles de estudiantes de carreras ambientales, como activistas, defensores, formuladores de políticas, técnicos, administradores de recursos e investigadores. Brindan una

*Contacto: simonpjb@unimelb.edu.au

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 30 de octubre 2017
1ª Evaluación: 15 de diciembre 2017
2ª Evaluación: 22 de marzo 2018
Aceptado: 3 de abril 2018

oportunidad para comprender y debatir críticamente principales conceptos como la sostenibilidad, la economía verde, la resiliencia ecológica, los servicios ambientales y la buena gobernanza. La gravedad de las crisis ambientales también requiere un currículum más radical: críticas sobre el crecimiento económico (incluido el crecimiento ecológico), justicia social y ambiental, y sobre la ecología política que aborda el acceso desigual a los recursos. A la luz de estas complejas demandas y de las crecientes oportunidades de formación para abordar la justicia social y ambiental, discutimos un modelo único y exitoso de Máster ambiental interdisciplinario que se imparte en una gran universidad australiana que ha hecho promovido la justicia en su programa aun cuando se realiza en un contexto marcado por objetivos financieros impuestos por el régimen neoliberal prevalente en el sector de educación superior en Australia, y con financiación insuficiente. El programa tiene un enfoque distintivo para el aprendizaje interdisciplinario, lo que permite una amplia gama de opciones para los estudiantes, y para la enseñanza en diez facultades. Esto ha requerido una administración ágil y una fuerte defensa de un enfoque inusual para la gestión de la pedagogía ambiental. El programa de Maestría en Medio Ambiente ilustra cómo los programas de posgrado pueden ofrecer un espacio alternativo para el compromiso personal, institucional y ambiental con la justicia social y ambiental.

Descriptor: Enseñanza; Australia; Educación ambiental; Justicia social; Enseñanza superior.

Introduction

The teaching of interdisciplinary university environmental courses at universities, frequently termed environmental studies, dates back to the 1960s and 1970s (Hanover Research Council, 2009; Kull and Batterbury, 2017; Palmer, 2002). The first concerted postwar efforts at regulation of the serious environmental concerns revealed by scientists in those decades generated a flurry of interest and concern (Monroe, Andrews and Biedenweg, 2008). A sometimes-militant environmental movement grew alongside more general awareness in western countries, challenging the consequences of postwar economic growth and deleterious environmental behaviors. The momentum that was generated by the radical actions of the 1960s seeking social change and environmental justice was not to last –at least not in this form. However, one result was that some universities and colleges established interdisciplinary environmental studies programs at undergraduate level, particularly in the liberal arts colleges in the United States (Emmelin, 1977; Kull and Batterbury, 2017). These programs drew on and expanded upon individual classes in ecology, demography, engineering and other domains that had already been taught for decades. These were supported by some international guidelines like the 1977 United Nations Tbilisi Declaration on Environmental Education¹ and the Talloires Declaration of 1990, a pedagogical commitment by university leaders² (Soule and Press, 1998).

Today universities offer hundreds of environmental degrees at undergraduate and postgraduate level, focused on meeting sustainability challenges in developed and developing societies, the science of the environment, different aspects of eco-innovation and corporate sustainability, environmental policymaking and law, planning and design, eco-efficient technology, environmental education, and resource conservation and management (Filho et al., 2017). Yet the mechanisms by which environmental and

¹ <http://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html>

² <http://ulsf.org/talloires-declaration>

sustainability-focused education is delivered in higher education contexts has not received much scholarly attention, particularly where arguments for running such degrees have to be made and university budget considerations addressed. A much more common focus in the literature is the philosophy guiding environmental education, and its content (Dlouhá and Dlouhý, 2014; Jickling and Sterling, 2017; Kopnina, 2012). It is vital to learn from more successful cases where environmental education, and embedding sustainability in teaching, has actually been achieved (Adams, Martin y Boom, 2018).

In this article, we do so by focusing exclusively on the practical delivery of an environmental education program. We look at the challenges and the successes of a truly interdisciplinary environmental Master's degree, and how it has negotiated its existence in a university that requires income from its students to operate. The Master of Environment program at the University of Melbourne, Australia has maintained socially just environmental education in the face of pressures, and it has produced hundreds of graduates over the last 15 years that are now working successfully in environmental, and other occupations. We examine the mechanisms that have ensured these outcomes, as a contribution to *practical* understanding of environmental education strategies and options. We will conclude with some thoughts on the tractability and applicability of the Master of Environment model.

Our assessment of this program comes from direct participation in its daily management and delivery, and from a more distant appreciation of it while working elsewhere. The first author was Director of the entity that delivers the Master of Environment, the Office of Environmental Programs (OEP) from 2008-2012. Data from weekly program meetings, statistics, financial data and numerous meetings across the university were a source of information. However, because these are confidential to the program, they may only be reported in general terms and without attribution. The first and second authors have also taught OEP students and supervised their Masters projects for over a decade, learning from them, and both have served on the OEP's Academic Advisory Committee for several years. We have also headed two Masters streams. Our comparative experience elsewhere includes teaching on the Environmental Change and Management Masters at Oxford, the Environment and Development Masters at the LSE and Lancaster, education programs at Melbourne, and Geography programs at the University of Arizona, Brunel University and Roskilde University.

1. The emergence of interdisciplinary environmental teaching

Lying behind the demand for environmental education in recent decades is, of course, the global concern about major environmental challenges, most notably climate change, and their actual and potential impacts on environments and society. Tackling climate change requires multidisciplinary understanding, from atmospheric science to policy studies, and from environmental management through to communications, journalism, and the arts (Wilson, 2012). Meanwhile the corporate world has engaged with carbon taxation and greening its operations, out of choice or out of necessity in the emerging green economy, which requires design and engineering skills (Shmelev, 2017). Perhaps less well supported, but of great concern to social scientists, is teaching about natural hazards (whether generated by climate change or not), vulnerability to these hazards, and

appropriate responses to current and future disasters and other forms of risk. Resource conservation issues are a further area of student interest and investment in university programs. Biodiversity conservation and the fate of wildlife and habitats occupy many academics in Departments of Biology and Zoology around the world, and attract strong interest from students interested in careers in these areas (Fien, Scott and Tilbury, 2001).

In sum, the numbers of undergraduates and postgraduates wishing to direct themselves to an environmental career is showing no sign of diminishing, at least in Europe, North America and Australasia. These regions receive strong numbers of applicant for Masters level courses in environmental topics from other parts of the world, some of which (as in Colombia, Mexico, South Africa, India, and now China) are rapidly developing their own study programs as well.

The supply of environmental education takes several forms. It is now common among research universities to have an environmental institute of some form that directs research and teaching in that area. In some cases, high-level decisions have created these entities. These include the School of Sustainability at Arizona State University, the Centre for Environmental Technology at Imperial College London, the expanded Institute of Environment at the University of Arizona, and Lancaster University's Environment Centre. The University of Arizona set up a Masters in Environmental Management in 2011, following similar moves by the universities of Princeton, Berkeley, Yale, and Michigan. The University of Oxford developed its flagship Environmental Change and Management degree over twenty years ago, embedded within the Environmental Change Institute, which was established in the 1990s. This Masters has fewer than forty places, good scholarships, and competition for entry is very strong. East Anglia in the UK started its School of Environmental Sciences, essentially a Faculty, in 1967 and under Tim O'Riordan and other staff it has taught thousands of undergraduate and Masters level students. The University of Leeds created a Sustainability Institute in 2004, offering a suite of new degrees. In Australia, Griffith University, established in 1971, had an environmental mission from the outset and has continued to teach in this area from its School of Environment, which today offers a Master of Environment with five areas of specialization.

To return to our earlier point, creating environmental courses to respond to student demand serves two ends. Training students to understand and potentially solve environmental problems is a vital and socially just motive. New environmental courses also permit universities to hire staff in these areas, to develop additional expertise, to raise their external profile, and to enter areas of research and teaching that are environmentally just. But secondly, in most cases universities only do so if these courses are identified, usually by market testing, as financially viable and self-sustaining. Revenue capture has to be a major consideration.³ Substantial centralized government subsidies or other endowments are needed to avoid charging students (Batterbury and Byrne, 2017). In Australia at least, teaching has become more lucrative than research, since it provides recurrent rather than grant-dependent income. Successful postgraduate programs aid the response to these market forces.

³ Of course, the students in these courses may in time, as is customary in North America, turn into benefactors or political/economic supporters of the university later in their lives.

2. The university context for teaching at Melbourne

Like the higher education system in several other Anglophone countries, Australia has a small number of elite, research-based universities, established in the 19th century and modeled on the universities of Oxford and Cambridge, together with many others established in the two post-war decades. The University of Melbourne is an Australian research-focused university founded in the mid 1800s, with over 40,000 students and close to 7,000 staff. It is usually ranked number one in Australia and in the global top forty universities on the basis of its research performance (Times Higher Education, 2017). It has an inner-city location, and the metropolis surrounding it is a very popular destination for Australian and international students, the latter constituting about 30% of the total student population.

Until a radical reform of its curriculum in 2008 that shifted its teaching towards an American model, the University of Melbourne operated as a quite traditional university. Governance rests largely with an executive team, led by the Vice Chancellor and the Provost and directing strategic initiatives and decision-making. Faculties have existed for over a century, but in the 2000s, the university devolved many executive functions to them, and instituted new financial accounting mechanisms. Its ten Faculties, led by Deans, now have responsibility for meeting income targets and balancing their budgets. This devolution of powers accords with new public management ideas, seeking efficiency and savings in response to declining government funding to Australian universities since the 1990s (Batterbury and Byrne, 2017). Faculties have to show excellence on a range of indicators, and budgets and finance have become linked to agreed university targets and annual business plans, although some cross-subsidisation does occur to assist those Faculties that are less likely to attract international students or large overhead payments from research grants and contracts. Some insist their constituent parts (Departments and even individual staff) also meet fiscal and academic targets for income, student enrolments and research performance.

This decentralized and incentive-based system of public university management is common in Australia. With no academic tenure, and only permanent or fixed-term contracts, even full professors and staff with permanent contracts could be redeployed or made redundant if there are budget shortfalls (Batterbury, 2008). This certainly keeps everyone vigilant and concerned about their individual and Departmental income and performance. The need to raise revenue from fees and other sources has been resisted by advocates of the government-funded true public university, but unsuccessfully (Batterbury and Byrne, 2017; Biggs and Davis, 2002). In this competitive environment, each Faculty and academic Department has to secure enough revenue from teaching to help pay for their staffing and fixed overheads, which in real terms means encouraging students into their classes, while trying to offer fewer elective classes to their own students if this means the revenues leak to other Faculties or Departments. Without sufficient teaching income, an academic unit's survival could be at stake, and any expansion of its activities would certainly be impossible. Closure is a real possibility, although rarely enacted.

The key implication for environmental education is that, as in other universities, the result of pushing decision-making and financial probity downward has been the establishment of some degree of competition between Faculties for student numbers. Faculties and Departments compete with each other (and with other universities), to maximize their

share of revenue flowing from students, although there are some centralized controls on this. Any initiatives that involve several Melbourne Faculties become harder to manage and to organize in such a devolved system, because their costs and incomes have to be tallied and allocated⁴.

Six undergraduate Bachelor degrees were introduced in 2008 under the Melbourne Model, replacing close to 100 specialist undergraduate courses once managed by the Faculties. Undergraduates must include at least four of their subjects (classes) from outside their primary discipline, introducing unprecedented competition between Faculties for student enrolments. This change produced a proliferation of classes designed to thrive in this new market, and also a boom in enrollments in some areas, like languages, that were once only available to students in those degrees. The Model led to interdisciplinary breadth classes that were developed and promoted as addressing big issues including climate change, food security, global health, human rights and global justice. With some of the six degrees now attaining total enrolments in excess of 9,000 students, each entity offering teaching must be recompensed according to its contribution. Individual classes and whole degrees, like the Bachelor of Science and Bachelor of Arts, have to determine the allocation of income from student fees to individual academic units, based on who taught what. Nonetheless, there are no central policies or guidelines in place at the time of writing to manage the distribution of income and costs associated with them, leaving this up to negotiation between Faculties.

In this environment—as in many universities around the world that are reliant on student fees—one additional area where growth in teaching can be captured is through taught Masters degrees. There are few government controls on Masters student numbers and it is financially astute for an academic unit to run or contribute to good quality Masters level teaching. This is after all, part of a neoliberal market-facing approach, as well as offering useful and inspiring courses to students. At Melbourne, Masters teaching attracted a high per-student return to Departments for many years, although this was eventually placed at parity with undergraduate enrolments following a change in policy.

3. The master of environment

3.1. Program history

The University of Melbourne was not part of the 1960s and 1970s growth in new environmental programs described above, during this period it only offered individual classes on environmental topics. Later it did not develop a single environmental institute like some other universities, but instead operates two. Firstly, the Master of Environment degree is taught from the Office for Environmental Programs.⁵ The OEP, unlike every other teaching unit on campus, spans all ten Faculties, even though it is embedded in a single Faculty for administrative purposes (currently, Science). Secondly, the Melbourne

⁴ The ownership of an interdisciplinary Masters fields like Development Studies or Planning, for example, have been a source of conflict in the past, since academics and groups contributing disciplinary expertise now reside in different Faculties, but the degrees are administered by only one.

⁵ www.environment.unimelb.edu.au

Sustainable Society Institute (MSSI)⁶ was established much later as one of several cross-university research-only institutes, without involvement in teaching.

The Master of Environment program is unique because it shares teaching duties, and revenues, across university Faculties and Departments depending on the relative contributions that each make towards teaching into the program. Establishing and building the credibility of an interdisciplinary environmental teaching program in this way has occurred in the context of a university that is committed to increasing its proportion of research degrees and taught Masters programs. But our observation is that, viewed from inside the organization, competition for students amongst different levels and academic units is notable.

By the 1990s the University had a Master of Environmental Science and a Master of Environmental Studies that were based in different Faculties, plus a few other specialist environmental offerings. One week in 1999, these two Environmental degrees (Science, and Studies) led by different groups were advertised separately side-by-side in a national daily newspaper and this potential overlap and source of confusion was brought fortuitously to the attention of Senior Management by a geographer, Brian Finlayson. In response, Mark Burgman, a professor of botany and an environmental risk specialist with green credentials, developed a way to create more coherence amongst university environmental offerings. That year, the Office for Environmental Programs was established and headed by Burgman. The OEP was charged with coordinating a new postgraduate Masters and the two existing ones were cancelled. The idea was to establish a single Master of Environment, drawing on Faculty expertise from the whole university, as well as to coordinate environmental activities across campus. The initiative was eventually housed within the non-disciplinary School of Graduate Studies before the university moved to the present, highly-devolved structure of Faculties.

It took almost three years to develop the Master of Environment with 2002 being its first intake year. Prior to that, two years were spent negotiating with Deans to develop a viable financial and governance model, discussing options and alternatives for study concentrations with individual environmentally-focused academics, conducting market research, and developing the business plan and administrative systems. The Master of Environment structure included a single core class with others drawn from a long list of existing postgraduate offerings across campus, that could be chosen as electives. The program developers anticipated that students would come from a very broad array of backgrounds and have an equally broad array of career goals. The philosophy of the OEP became guiding students to make choices that would provide them with the training and skills required to implement environmentally sustainable practices across their choice of professional domains. Students, therefore, could shop for classes to fill out their tailored program of classes over one or two years (depending on their pre-existing qualifications). They were guided by expert advice from academic staff members to assist them with navigating the options available and also to insure some coherence to the degree they were developing.

The idea of lifting most constraints on what classes students can take to get a Masters-level coursework qualification is actually more radical than it sounds, and it has become a

⁶ www.sustainable.unimelb.edu.au

guiding principle of this degree. Offering cross-Faculty education distinguished the OEP from many of its competitors. Even today, virtually no other university operates in this way, although several come close (University of Chile, for example). Presently, a typical OEP student takes core classes taught by dedicated OEP lecturers, Sustainability Governance and Leadership, and Interdisciplinarity and Environment. The content has altered over the years, but they offer a survey of environmental skills and foundational ideas, and the accompanying skillset, necessary to become an environmental citizen. They also develop relationships among the student cohort. Students then choose from over 260 class offerings from 10 Faculties, with the list of choices constantly updated by the OEP team.

The Master’s program began with some central university subsidies. Initial enrolments in this bold experiment were small and the fees were set quite high, but ambitions were great. In the early years, various financial models were tried to insure buy-in from the individual Faculties and to encourage broad student enrolments. Enrolments in the Master of Environment rose from 35 in 2003 to just above or below 400 students enrolled at any one time today (in 2015: 407). Prior environmental work experience can lower the length of the course below two years, or down to one year. The broadest option is still a tailored degree, but a percentage of students also choose to narrow their choices to one of 11 recognised streams; or tailored pathways that appears on their final degree transcript (Figure 1). Students enrolled in a stream also complete between 1 and 4 compulsory stream classes and complete their program by choosing from a list of stream electives and/or negotiated electives.

OEP STREAM
Climate Change
Conservation and Restoration
Development
Education and Social Change
Energy Efficiency Modelling and Implementation
Environment and Public Health
Environmental Science
Governance Policy and Markets
Integrated Water Catchment Management
Sustainable Cities, Sustainable Regions
Waste Management
Tailored Specialisation, not within one of the above

Figure 1. Showing specialised streams 2017
Source: OEP.

3.3. Program attributes

The expected student outcomes have strengthened over the years. Professional practice attributes are expected, along with gaining skills including an Ability to envision environmental change and propose pathways to realise this change. In reality the knowledge that students gain can and does apply to advocacy, activism, research, and professional and commercial practice.

Several years ago, a capstone experience became mandatory for students approaching the end of their Master’s program. The idea of the capstone is to give students the opportunity to consolidate the knowledge and skills they have engaged with over the course of the degree, and also to express this in practical application either inside or outside their core

disciplinary area. One option for students is through completing a research project supervised by an academic staff member. The scale of these research projects varies according to the needs of students and type of project. Long research projects often run for the whole of the final year of studies, are one quarter of the degree with a 50-point (4 class equivalent) credit, and require students to submit a research thesis of 20,000 words that is presented (at a preliminary and final stage) at a cross-disciplinary conference run by the OEP, and independently examined. Less ambitious, shorter projects may be undertaken but still require students to present their work at the twice-annual conference. Around 300 have now been completed and some have been published in revised form (e.g. Noy et al., 2017)⁷. Students must begin with a research proposal that stipulates and justifies their proposed research questions and methodological approach. Project supervisors are drawn from across all the Faculties of the university and matched to the areas of expertise identified in the proposals. Once again, the fee income and project expenditure are passed from the OEP to each participating Faculty with few overhead costs held back; thus, incentivising supervision work that, because of its small scale compared to research higher degrees (PhDs), might not otherwise be seen as financially viable. Moreover, research projects can also be undertaken with an outside partner and with supervision of research drawn from researchers in that organisation. Domestic or international internships, for example in Australian environmental consultancy firms or United Nations organisations, may also be counted towards the capstone, and are guided by legal documentation and agreed assessments.

One of the great strengths of the OEP is the exchange that takes place across the academic, commercial and other institutional contexts. These opportunities for academic and non-academic professional involvement give students access to a pool of expertise, experiences and collaborations that would otherwise be unavailable with a course structure of hard disciplinary boundaries reinforced by internal university competition. A student is able in principle to specialise their Masters in one broad discipline area (stream), undertake an internship within a different professional context and also complete research work in another. Although not many students choose to do all three, the options are in place to stretch student's skill base into organisations. This is a flexibility of practice that is increasingly necessary to encourage an equitable approach to addressing environmental and sustainability problems (Winter and Cotton, 2012).

Students who complete the Master of Environment will have:

- Knowledge to undertake professional practice in environment or sustainability, including:
 - ✓ Specialised knowledge in an environmental discipline or field of practice, including knowledge of recent developments in this field.
 - ✓ Knowledge of the cross-disciplinary nature of environmental issues and professional practice to promote sustainable futures.
 - ✓ Knowledge of research principles and methods applicable to specialist field of environmental inquiry.

⁷ See the OEP Collection at <https://minerva-access.unimelb.edu.au/handle/11343/42179>

- Skills for collaborative and creative problem solving in environmental practice, including:
 - ✓ Ability to critically analyse and synthesise environmental knowledge.
 - ✓ Ability to envision environmental change and propose pathways to realise this change.
 - ✓ Ability to communicate complex environmental knowledge and research effectively to a range of audiences.
 - ✓ Ability to work effectively in cross-disciplinary teams.
 - ✓ Technical skills for professional practice and research in field of specialisation.
- Demonstrated capacity to:
 - ✓ Exercise well developed judgement, adaptability and responsibility as a practitioner in an environmental discipline or professional field.
 - ✓ Plan and execute a substantial project in an area of environmental research or practice.

Eight Directors of the OEP (including the first author) have now held the role, most taking a secondment from elsewhere on campus, and the Office now employs two full time lecturers, several part-time tutors and lecturers, and several administrative staff. Individual course advice is still offered to all students. Governance includes an Academic Advisory Committee (AAC) attended by representative from the Faculties, while a Community and Industry Advisory Board composed of environmental employers and policy experts provides oversight of the degree's relevance to outside commercial and professional interests. In keeping with its role, a model for environmental action, advocacy and justice, the OEP is housed in a building refurbished to an environmental 5-star rating.

The OEP focuses only on education. Of course, there is always more to do across the university to develop a wider sustainability culture (Adams, Martin y Boom, 2018), as critics have clearly identified (Baer and Gallois, 2018). Elsewhere on campus, a Sustainability Charter was developed in 2016, followed by Plans with annual reporting (University of Melbourne, 2016, 2017). There have been substantial efforts to reduce campus carbon emissions and improve the built environment. The OEP has contributed to the Learning and Teaching elements of the university's Strategy/Plan and to sustainability leadership more generally. For example, it maps its program against the National Teaching and Learning Academic Standards Statement for Environment and Sustainability.

3.3. Student diversity

OEP students are usually disciplinarians when they complete their undergraduate study (As in Europe, but more so than in the US), so a flexible Masters with many options is something unusual, potentially broadening their skills substantially, working across disciplines and domains of expertise. Over the last fifteen years, we have observed three ideal types of students. The first group, in mid-career, are converters, they are seeking a career change to environmental work. Some come from other countries and they generally have the money for a year or two spent at an Australian university, and they see this major investment in further study to be worthwhile. The second cohort comprise those already in an environmental career or vocation, but seeking validation of their status and expertise

through gaining a postgraduate environmental qualification. These include many international students, some taking a degree offered in the English language for the first time and arriving with international scholarships (for example, students from China, Indonesia, Vietnam, Chile, and Mexico). A third group progress straight into the Masters from an undergraduate degree at the University of Melbourne or elsewhere, and their target career options are left more open until they have progressed part-way through their degree.

Within these three groups, students are very diverse in terms of their access to funding, their socio-cultural backgrounds, professional experience and their aspirations. A concern for tackling environmental problems, often described in terms of environmental or social justice (or both), generally unites them and gender representation in the current cohort is equally balanced. Some are subsidised by the OEP through a complex process that involves government-supported places and some endowment monies. The student body is about 35% international, with a large intake from China and Latin America at present. In exit surveys, many describe the flexibility provided by the OEP as unusual for a university, the level of pastoral care to be high, and the opportunities presented for learning and for career pathways to be exceptional. The career outcomes of several hundred graduates are diverse, and alumni are involved in everything from corporate sustainability to social and environmental activism⁸.

3.4. Internal delivery mechanisms

The OEP fosters financial and pedagogical benefits from a carefully worked-out cooperative model of program delivery, overcoming the tendency for intra-university competition elaborated above. In the OEP financial model, it is actually beneficial for academics to offer classes appealing to its interdisciplinary environmental students, or to train them by supervising their research projects.

Disciplinary envy and competition, and turf wars, can still show themselves of course. The OEP has weathered several such events, when other academic units have wanted to dilute the cross-university model. To some extent these matters are mitigated through the AAC and the stream coordinators who ensure that there is a forum in which to raise, discuss and resolve Faculty- or discipline-specific issues such as changes in stream enrolments, staffing gaps, and curriculum. They also report on structural changes within the Faculties where possible, insuring a better flow of information. A general point is that where inter-Faculty competition and distrust of interdisciplinary exists, alternative programs like the OEP have to talk the language of fees and finance to disciplinarians and to Deans and Heads of Departments. There is no way around this, since excellence in teaching costs money.⁹

In the case of the OEP, there was one specific innovation that has endured. Students are charged not for a whole Masters course, but for the individual classes they take. Finance managers sometimes find this difficult and this is very uncommon in higher education, because there is little certainty of obtaining the whole year's fees from a student up-front, and this makes financial modeling more difficult. Most Masters across the world charge

⁸ <http://environment.unimelb.edu.au/study/graduate-stories>

⁹ It is notable that other environmental entities have not survived. We cannot offer our view on these decisions, but the Melbourne School of Land and Environment was dis-established in 2014, and the Bachelor of Environments, a key pathway into the Master of Environment was suspended in 2017.

a fee for a whole course. It took strenuous campaigning in the early 2010s to retain the charge by class model, which currently sits at around €2,000–€2,600 per class. It simply went against the wishes of finance managers, and it was necessary for the OEP Boards and Director to defend this model very strongly. The reason it is needed is because individual class fees can be allocated to the different parties involved in the teaching program. Students also have some discretion over their fee costs, the speed at which they complete the program, and where and how they assemble their unique degree options.

The model is this. A student enrolls in the OEP Master of Environment. If studying full-time, they pay for the 4 classes they take each semester (after a small delay to insure they are happy with these classes). Around 80-90% of the fees go to the Faculty offering the class.¹⁰ The rest is retained to cover the costs and overheads to run the OEP office. So, if a student takes most of their classes in the particular Faculty, that Faculty becomes a major beneficiary of their interdisciplinary degree. If a Faculty runs no environmental classes, or teaches them poorly and receives few students, they get little to no fee income. By way of example, in 2012 when the first author was last involved, the Melbourne School of Land and Environment (which was science-based but had some environmental social scientists) emerged as a major beneficiary of the OEP, as did the Faculties of Science, Engineering, and to a less extent Business and Economics, and Medicine, Dentistry and Health Sciences. Surplus fee income is ploughed back to the University. The OEP itself makes no profit.

In one fell stroke, using this fee-sharing model, inter-Faculty participation in a cooperative enterprise is encouraged, not discouraged. This is a minor, but significant attack on intra-university competition, which has accompanied the requirements of a neoliberal higher education funding model, and it offers mutual financial and pedagogical benefits borne from cooperation. Faculties are of course free to propose their own, usually more focused, Masters degrees like Environmental Engineering or Urban Planning, where they teach all the students and capture most of the fee revenues themselves. But their participation in an inter-university initiative is a win-win. In 2011, the university recognized this and a series of meetings were held to explore five more programs like the OEP, although to our knowledge most did not advance in the interdisciplinary way envisaged. Perhaps by this point in time, the Faculty fee revenue strongholds were too well established.

4. Discussion and conclusion

The OEP is an interesting model for postgraduate environmental education. It had a mission from the outset to be a cross-Faculty initiative, supported by university Faculties but maintaining its own governance structure and identity. It had to overcome several challenges that emanate from the internal structure and governance culture of the University, but also from the financial climate and the neoliberal agenda at play in Australia. After nineteen years of operations it has become remarkably successful by any measure, student enrolment, satisfaction and positive outcomes, and financial sustainability. Conventional indicators of program success, like growth in student numbers, were met along the way to satisfy university and Faculty goals, largely through

¹⁰ Historic data. The percentage is occasionally re-negotiated.

expanding enrolment and thus financial returns to key university stakeholders. Maintaining a small cohort of students was never possible. Alongside this, the program has been able to pursue goals that are arguably more radical and certainly more transdisciplinary than those of the Faculties and the academic Departments that support it. Many of its students become true interdisciplinary and sustainability professionals and advocates, with a refined sense of environmental and social justice.

There are lessons here for cognate programs in other universities, in the light of sustained demand for courses and skills in the interdisciplinary environmental area. Firstly, cross Faculty, transdisciplinary environmental programs work. They are not the norm, and university managers can find them problematic for a variety of reasons. They are hard to compartmentalize, quite hard to control, and the funding model takes time to understand, to adapt to an institution, and to bed down. They are very rare.

Secondly, to succeed they must be *real* educational enterprises- not hastily prepared Masters designed to raise revenues. One way to fight the neoliberal model of university management is to remain focused on pedagogy, students, and the transformational potential that programs like this can offer (Apple, 2013; Freire, 1973, 1985). Responsiveness and good communication skills are needed, given the fast-changing and often discipline-focused context in which they operate.

Thirdly, where good communication with Faculty and students and pastoral care is lacking –and at elite universities heavily dedicated to research, this is a persistent problem– it has to be created, in this case outside the Faculty structure. The OEP staff have always included academics dedicated to their students, and an unusual level of individual pastoral care that, historically, was quite unique to this Program, to the best of our knowledge.

Fourthly, the locus of choice, and therefore power, must rest with the individuals participating in the program, recognizing their wide range of interests. From initial recruitment through to graduation, the focus cannot be on whether a Master's program is right for the student, but rather, how it can add to their individual skills and knowledge. How can it enhance their contribution to a field of endeavor that requires commitment and dedication? Thus, while the numerous graduating Masters of the Environment all receive the same degree award from the University of Melbourne, almost every degree they receive has different components. This is a matter of *social* justice; the program is a vehicle molded to, and by, the student. She or he is entitled to deviate from a pre-existing Masters curriculum. This is empowering, but of course, it can be disconcerting because it offers such a large degree of choice. As educators, we see this choice as liberating rather than disabling, it is a "more meaningful type of pluralism that supports ecological justice and engages with constructive sustainability frameworks" (Kopnina, 2015, p. 126). Globally, hardly any universities run Masters courses in this way, perhaps because they are not aware of the possibilities, or because they have not been able to make others aware and enthusiastic in their organizations.

To conclude, we have argued that is possible to envision and deliver environmental education differently to the vast majority of taught Masters programs, with echoes back to the environmental movements and ideas of earlier decades. Programs like the Master of Environment, a communal effort by academics and staff, are making a difference. They are a small part in a broader sustainability transition. While they have to talk the language of the neoliberal university (student numbers and impact), they are an alternative space

where personal, institutional and environmental challenges are being met. This is exciting, and challenging. Such programs need agile administration, and a strong environmental, as well as a pedagogical commitment.

Acknowledgements

We thank past and present staff, students and Board members associated with the Master of Environment degree at the University of Melbourne and the Office for Environmental Programs. Two referees, and Prof. Mark Burgman, provided helpful insights. The article offers personal, not institutional views.

References

- Adams R., Martin, S. and Boom, K. (2018). University culture and sustainability: Designing and implementing an enabling framework. *Journal of Cleaner Production*, 171, 434-445. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.10.032>
- Apple, M. (2013). *Can education change society?* New York, NY: Routledge.
- Baer, H. A. and Gallois, A. (2018). How committed are Australian universities to environmental sustainability? A perspective on and from the University of Melbourne. *Critical Sociology*, 44(2), 357-373. <https://doi.org/10.1177/0896920516680857>
- Batterbury, S. P. J. (2008). Tenure or permanent contracts in North American higher education? A critical assessment. *Policy Futures in Education*, 6(3), 286-297. <https://doi.org/10.2304/pfie.2008.6.3.286>
- Batterbury, S. P. J. and Byrne, J. (2017). Australia: Reclaiming the public university? *Social Epistemology Review and Reply Collective*, 2, 23-33.
- Biggs, J. and Davis, R. (Eds.). (2002). *The subversion of Australian universities*. Wollongong, NSW: Fund for Intellectual Dissent.
- Dlouhá J. and Dlouhý, J. (2014). Higher education for sustainability. A change of education genre? *Envigogika*, 9(1), 1-31. <https://doi.org/10.14712/18023061.440>
- Emmelin, L. (1977). Environmental education at university level. *Ambio*, 6(4), 201-209.
- Fien, J., Scott, W. A. H. and Tilbury, D. (2001). Education and conservation: Lessons from an evaluation. *Environmental Education Research*, 7(4), 379-395. <https://doi.org/10.1080/13504620120081269>
- Filho, W. L., Brandli, L. L., Castro, P. and Newman, J. (Eds.) (2017). *Handbook of theory and practice of sustainable development in higher education*. Dordrecht: Springer.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York, NY: Seabury Press.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-17771-4>
- Hanover Research Council. (2009). Environmental studies program demand. Retrieved from <http://www.niu.edu/envs/resources/Environmental%20Studies%20Program%20Demand.pdf>
- Jickling R. and Sterling, S. (Eds.). (2017). *Post-sustainability and environmental education: Remaking education for the future*. Plymouth: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-51322-5>

- Kopnina, H. (Ed.). (2012). *Anthropology of environmental education*. Long Island, NY: Nova Science.
- Kopnina, H. (2015). Neoliberalism, pluralism and environmental education: The call for radical re-orientation. *Environmental Development*, 15, 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.envdev.2015.03.005>
- Kull, C. A. and Batterbury, S. P. J. (2017). L'environnement dans les géographies anglophone et française: émergence, transformations et circulations de la political ecology. In G. Blanc, E. Demeulenaere and W. Feuerhahn (Eds.), *Humanités environnementales: enquêtes et contre-enquêtes* (pp. 117-138). Paris: Publications de la Sorbonne.
- Monroe M. C., Andrews, E. and Biedenweg, K. (2008). A framework for environmental education strategies. *Applied Environmental Education and Communication*, 6(4), 205-216. <https://doi.org/10.1080/15330150801944416>
- Noy, S., Patrick, R., Capetola, T. and McBurnie, J. (2017). Inspiration from the classroom: A mixed method case study of interdisciplinary sustainability learning in higher education. *Australian Journal of Environmental Education*, 33(2), 97-118. <https://doi.org/10.1017/aee.2017.22>
- Palmer, J. (2002). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. London: Routledge.
- Shmelev, S. (Ed.). (2017). *Green economy reader: Lectures in ecological economics and sustainability*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-38919-6>
- Soule, M. E. and Press, D. (1998). What is environmental studies? *BioScience*, 48(5), 397-405. <https://doi.org/10.2307/1313379>
- Times Higher Education. (2017). *World university rankings, University of Melbourne*. Retrieved from <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/university-melbourne>
- University of Melbourne. (2016). *Sustainability charter*. Retrieved from <http://sustainablecampus.unimelb.edu.au/about-us/strategy/sustainability-charter/charter>
- University of Melbourne. (2017). *Sustainability plan 2017-2020*. Retrieved from https://ourcampus.unimelb.edu.au/application/files/2914/8480/0942/UoM_Sustainability_Plan_2017-2020_40pp.pdf
- Wilson, G. (2012). The lived experience of climate change: Expanding the knowledge base through collaborative master's curriculum in the European Union. *International Journal of Innovation and Sustainable Development*, 6(1), 43-52. <https://doi.org/10.1504/IJISD.2012.046052>
- Winter, J. and Cotton, D. (2012). Making the hidden curriculum visible: Sustainability literacy in higher education. *Environmental Education Research*, 18(6), 783-796. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.670207>

Brief CV of the authors

Simon P. J. Batterbury

Professor of Political Ecology, Lancaster University, UK and Principal Research Fellow, Geography, University of Melbourne, Australia. Director of the Office of Environmental Programs at the University of Melbourne, 2008-2012, and editor of the open access Journal of Political Ecology since 2003. He has conducted research on rural development and agrarian change in Burkina Faso, Niger, and East Timor since 1992, and currently on the impacts of mining for Indigenous communities in New Caledonia. Publications and further information: www.simonbatterbury.net. ORCID ID: 0000-0002-2801-7483. Email: simonpjb@unimelb.edu.au

Maurizio Toscano

Lecturer in the Graduate School of Education at the University of Melbourne. He is an academic research and teaching work focuses on understanding the relationships between science, art, the environment, philosophy and education. His work is informed by these wide-ranging academic experiences: his doctoral training was in astrophysics. He has undertaken and supervised research into aesthetics and the scientific imagination; he has produced artworks, collaborated with artists and written about art and science; and more recently he has examined philosophical perspectives on science and education that draw upon the works of Heidegger, Cavell, Nietzsche and Sloterdijk. ORCID ID: 0000-0001-8585-0343. Email: m.toscano@unimelb.edu.au



REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

ARTÍCULOS DE TEMÁTICA LIBRE



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Bases del Derecho a la Educación: La Justicia Social y la Democracia

Bases of the Right to the Education: The Social Justice and the Democracy

Teresa García Gómez *

Universidad de Almería, España

Han sido muchos los debates que se han producido y que se siguen produciendo en torno a los derechos humanos, a los que se aluden para denunciar realidades diversas y al mismo tiempo para demandar y justificar acciones y políticas que logren que estos no queden en una mera declaración. El presente artículo es una reflexión sobre el concepto y práctica del derecho a la educación, partiendo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, considerando que este no puede limitarse al derecho a acceder a una institución educativa, sino que este está ligado al concepto de igualdad de oportunidades educativas. Hacer real este principio implica una serie de acciones necesarias en los contextos escolares. Dichas acciones las abordamos a partir de los conceptos de justicia social en educación y escuelas democráticas. Las escuelas democráticas son proyectos colectivos que posibilitan la justicia social al dirigir su acción educativa a las estructuras de opresión, dominación y exclusión, por lo que es necesario que las concreciones que se realicen desde las políticas y administraciones públicas del derecho a la educación lo hagan.

Descriptor: Derecho a la educación; Igualdad de oportunidades; Democratización de la educación; Justicia social; Política educacional.

There have been many debates that have taken place and continue to take place around human rights, which are referred to denounce different realities and at the same time to demand and justify actions and policies that achieve that these are not a mere declaration. The present article is a reflection on the concept and practice of the right to education, based on the Universal Declaration of Human Rights, considering that this cannot be limited to the right to access an educational institution, but it is linked to the concept of equality of educational opportunities. Realizing this principle implies a series of necessary actions in school contexts to ensure this right and principle to the entire population. We address these actions based on the concepts of social justice in education and democratic schools. The democratic schools are collective projects that enable social justice by directing their educational action to the structures of oppression, domination and exclusion, so it is necessary that the concretions made from the public policies and administrations of the right to education do so.

Keywords: Right to education; Equal opportunity; Democratization of education; Social justice; Educational policy.

*Contacto: tgarcia@ual.es

*El hombre ha llegado a la luna.
Llegará al hombre.
(Jesús López Pacheco, 1992)*

Introducción

Han sido muchos los debates que se han producido y que se siguen produciendo en torno a los derechos humanos, a los que se aluden para denunciar realidades diversas y al mismo tiempo para demandar y justificar acciones y políticas que logren que estos no queden en una mera declaración. En el marco de estos debates encontramos las múltiples denuncias del incumplimiento del derecho a la educación, contextualizadas en discursos que abogan por la justicia social como parte fundamental de las sociedades democráticas, que han ido ampliando el desarrollo y el alcance del derecho a la educación. Debates que están más presentes cuando se emprenden las distintas reformas educativas, con el objetivo de llevar a cabo políticas que palien fallas de los sistemas educativos, que se consideran dificultan que el derecho a la educación sea una realidad. Políticas que no han entrado, tampoco han sido forzadas por los debates realizados desde distintos sectores, a plantearse qué se considera por derecho a la educación, más allá de hacer accesible la entrada a la institución educativa, de procurar más medios o recursos al alumnado más desfavorecido socioeconómicamente o a las escuelas situadas en contextos marginales, más allá de emprender acciones para evitar el absentismo y abandono temprano en la institución educativa o, muy presente en los últimos años, más allá de resultados académicos, haciendo el objeto de sus acciones a los sujetos, reflejando que son políticas más centradas en cambiar a los sujetos desfavorecidos que las condiciones estructurales que producen y reproducen las desigualdades y, por tanto, impiden que el derecho a la educación sea una realidad.

Consideremos que el derecho a la educación no puede referirse solo a las medidas que van dirigidas a procurar el acceso a la institución educativa. Es más, estas medidas perderán su fuerza si no se considera que el derecho a la educación engloba también el trabajo realizado en el marco de las instituciones educativas, encaminado a que el proceso educativo sea de calidad, entendiendo por esta los procesos educativos inclusivos que cuestionan la organización escolar y el currículum que se desarrolla, de manera que se posibilite una igualdad real de oportunidades, y no solo formal. Solo esta igualdad real de oportunidades es la que nos va a permitir potenciar la justicia social en educación y el camino para ello es la construcción y desarrollo de escuelas democráticas. Esta es la idea que desarrollamos en este trabajo, definiendo qué entendemos por cada uno de los conceptos mencionados.

1. El derecho a la educación

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) fue aprobada el 10 de diciembre de 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París. Derechos que son inalienables, es decir, engloban un conjunto de derechos fundamentales que las personas tienen por el hecho de existir; asimismo se caracterizan por ser indivisibles, o sea, no se pueden jerarquizar por importancia, todos son importantes, y, además, son interdependientes, por lo que la violación de unos de ellos afectará al no cumplimiento de otro u otros (Kramer, 2010).

Dos son las Declaraciones que se señalan como antecedentes (Malgesini y Giménez, 2000): la Declaración de la Independencia Norteamericana de 1776, siendo la primera que recoge un catálogo de derechos del hombre y del ciudadano, y como resultado del fin del feudalismo la Declaración de los Derechos del Hombre y Ciudadano de la Revolución Francesa de 1789. A ésta Olympe de Gouges realizó una crítica, reivindicando iguales derechos para las mujeres en una Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana. De ambas Declaraciones se recogen dos ideas básicas presentes en la DUDH: la libertad y la igualdad, cualidades que dan sentido al concepto de dignidad, inherente a todo ser humano sin ningún tipo de limitación, sea económica, sexual, cultural, física, etc. (Jares, 2002).

Una de las características de la Declaración, que la distinguen de los textos que la precedieron, ha sido también la más criticada, concretamente la referida a la universalidad. Distintos colectivos sociales y diferentes Estados mantienen que los derechos humanos que recoge la Declaración no son una construcción universal, sino la imposición de la visión de occidente al resto del mundo (Jares, 2002).

También se ha criticado la supuesta neutralidad, denunciando los rasgos androcéntricos (Jares, 2002), puesto que los derechos se centran básicamente en el llamado espacio público, sin atención a lo que ocurre en el espacio denominado privado. Esta denuncia se traduce en la reclamación de que lo personal también es político, el lema feminista de finales de los años sesenta. Esta crítica logra, en una conferencia mundial sobre Derechos Humanos celebrada en Viena en 1993, que se reconozcan los derechos de las mujeres en ambos ámbitos como parte de los Derechos Humanos.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos se ha ido completando con diferentes declaraciones¹, que no forman parte de esta, pero que dan cuenta del carácter histórico de dicha Declaración, resultantes de los cambios que se han ido produciendo en las relaciones políticas, económicas y culturales, por los que se han ido formulando otros nuevos derechos, y, también, gracias a las luchas y las reivindicaciones sociales de diferentes colectivos y organizaciones. De manera que el articulado de la Declaración se ha ido ampliando con distintos pactos y convenios, por ejemplo, en 1966 la Asamblea General de las Naciones Unidas adopta el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales² y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos³.

Por ello se habla de los derechos de la primera y segunda generación, que son los que recogen la Declaración Universal. Los de la primera generación son los derechos individuales y políticos y los de la segunda generación recoge los derechos sociales, económicos y culturales (Malgesini y Giménez, 2000).

La formulación de nuevos derechos, concretamente en la segunda mitad del siglo XX (Bustamante, 2001), quedan integrados en lo que se ha denominado derechos de la tercera y cuarta generación. La tercera generación, referida a los derechos humanos colectivos, conocida como los derechos de la solidaridad o de los pueblos, y los derechos de la cuarta

¹ En http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12027&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-471.html, se puede consultar distintas Declaraciones aprobadas por la Conferencia General de la UNESCO.

² Entra en vigor en 1976. Se puede consultar en <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>

³ Entra en vigor en 1976. Se puede consultar en <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>

generación, son los derechos relativos a la bioética⁴, concernientes a la investigación en el campo de la medicina y de las ciencias de la vida, de la genética (Jares, 2002), y a la revolución tecnológica⁵ que implica la Sociedad del Conocimiento (Graciano, 2013).

La Educación en la DUDH aparece no solo como un derecho en su artículo 26, sino que se vincula también a la intervención educativa en su preámbulo, para promover y asegurar los derechos que en ella se recogen:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos⁶. (artículo 26)

La Asamblea General proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción¹³.

Promover los derechos y las libertades que recogen la Declaración Universal mediante la enseñanza y la educación, sin olvidar que su cumplimiento es básicamente un problema político, implica ligar el proceso educativo, referido tanto al currículum como a la organización escolar, a la igualdad, a la justicia y a la democracia, al desarrollo sostenible y al desarme. Es como señala Gimeno (2005), el derecho a recibir una educación, que incluya en sus contenidos los derechos humanos, acompañado de prácticas educativas en correspondencia con dichos derechos. En nuestro contexto, el derecho a la educación aparece recogido en la Constitución (1978) en su artículo 27.

El derecho a la educación es violado diariamente al igual que el conjunto de derechos que recoge la Declaración, por motivos ideológicos, políticos, económicos, religiosos, etc. No es una realidad para aproximadamente 67 millones de menores en edad de cursar la enseñanza primaria, de los que el 53% son niñas o para 17% de las personas adultas del

⁴ Declaración universal sobre Bioética y Derechos Humanos (2005) se puede consultar en http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=31058&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

⁵ Robert Gelman, filósofo y psicólogo, en 1997 formuló Los Derechos Humanos del Ciberespacio. En el marco del concepto de "ciudad global", define las bases de la relación entre las personas usuarias, atendiendo a las diferencias en relación a la concentración de información entre los individuos, recogiendo 16 principios necesarios para el uso de la Red, por ejemplo: civilidad, universalidad, voluntariedad, privacidad, libertad, pluralidad y democracia. Dichos principios son la aplicación de pactos sociales para la convivencia (Domingo, 2009, p. 33).

⁶ Declaración Universal de los Derechos Humanos, consultada en la página de la Naciones Unidas: http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml

mundo, o sea unos 793 millones de personas, de las cuales las dos terceras partes son mujeres, que no tienen las competencias básicas de lectura y escritura⁷.

El derecho a la educación, aparece junto con otros derechos reconocidos a la infancia, en otras declaraciones y convenios, tales como la Declaración de Ginebra (1927), la Declaración de los Derechos del Niño (1959) y la Convención de los Derechos del Niño (1989), reconociendo a la infancia, además, por ejemplo, el derecho a participar plenamente en la vida cultural, artística, etc.; a la libertad de expresión, de información y de pensamiento; libertad de asociación, etc. Derechos que son alterados también, en parte, por la visión reduccionista que de forma generalizada se tiene de la infancia, limitando su espacio y restringiendo sus posibilidades y capacidades, llevando a las personas adultas a pensar, decidir, hacer, etc. por ella.

A nuestro modo de ver, las acciones emprendidas para lograr que el derecho a la educación sea una realidad han reducido la educación a la escolarización, entendiéndola, al mismo tiempo, como instrucción, que bloquean desde nuestro punto de vista la justicia social en educación y la democracia en los centros educativos, lo que imposibilita una igualdad real de oportunidades.

Instrucción y educación no son sinónimos. La instrucción hace referencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se desarrollan en el contexto del aula, con el objetivo de que el profesorado transmita unos conocimientos al alumnado en un marco de socialización para que este los adquiera. Sin embargo, la educación incorpora dos elementos substanciales según Torres Santomé (2011): la crítica, que nos permite conocer y analizar rigurosamente la realidad, y la ética, el compromiso a través de nuestras acciones con unos valores en correspondencia con la justicia y la igualdad. En este sentido, Santos Guerra (2000) señala que estaban muy instruidos, formados en su oficio los médicos, las enfermeras y los ingenieros que diseñaron las cámaras de gas en la II Guerra Mundial o la bomba atómica, pero esta formación no es educación. En palabras de Torres Santomé (2011),

educar es preparar a niñas y niños y adolescentes para llegar a ser personas autónomas, capaces de tomar decisiones y elaborar juicios razonados y razonables, tanto sobre su conducta como sobre la de las demás personas; de dialogar y cooperar en la resolución de problemas y en propuestas de solución encaminadas a construir una sociedad más justa. Para este objetivo, toda persona educada necesita disponer de contenidos culturales relevantes, que le permitan comprender el mundo y, simultáneamente, desarrollar sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales con las que poder sacar el mejor partido a sus derechos y deberes como ciudadano y ciudadana.
(p. 206)

Además, la instrucción hace referencia a un tiempo acotado, es decir, el tiempo en el que una persona asiste a una institución, en nuestro caso a la escuela referida a la etapa de escolarización; sin embargo, la educación es un proceso que dura toda la vida. Estas diferencias, *grosso modo*, se aprecian si comparamos el artículo 26, el derecho a la educación, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y el capítulo quinto de la educación y el conocimiento de La Carta de los Comunes (2011). En el artículo 26 la educación, en gran parte, es reducida a escolarización, considerando sólo la etapa obligatoria como gratuita, a la vez que refleja una visión meritocrática de la instrucción, serán los méritos-

⁷ Datos extraídos del Informe 2011, La UNESCO y la educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf>

resultados escolares de los individuos los que darán la posibilidad de seguir cursando las enseñanzas no obligatorias, por lo que esta etapa educativa tendrá –y tiene– una función selectiva. Es decir, es el individuo el único responsable de sus méritos, obviando los condicionamientos sociales, los que tenía Baktay, la protagonista de la película *Buda* explotó por vergüenza⁸, quien realiza una lucha continua para ir a la escuela enfrentándose a la ideología patriarcal, a las políticas educativas, a la falta de recursos, a la indiferencia de las personas adultas, a la actitud y despreocupación de maestros y maestras, etc. Mientras que en *La Carta de los Comunes* la educación es el proceso que dura toda la vida y es considerada un bien común, de todos y de nadie al mismo tiempo, que no puede ser negada a ningún individuo, todos han de beneficiarse de ella, puesto que se considera junto con el conocimiento, una de las mayores riquezas comunales, por lo que es responsabilidad de todas las personas mantenerla y mejorarla, porque de ella depende la vida en común, sin separaciones ni exclusiones, sin conciertos, y con centros abiertos todo el día.

Por tanto, entendemos la escolarización como parte del derecho a la educación, y esta como un bien común. Es decir, la escolarización –práctica en la que se ha concretado la idea de educación en la DUDH– es, según Carbonell (2008, p. 32) "una condición necesaria, pero no es suficiente para asegurar el derecho a la educación". Para el cumplimiento de este es necesario la igualdad de oportunidades educativas, entendida tanto como la igualdad formal, que asegura la escolarización, el acceso a la escuela, procurada en los llamados países desarrollados a través de la legislación y políticas educativas, como la igualdad real, referida al proceso educativo, lo que Carbonell (2008) denomina las condiciones de la escolarización, que este sea de calidad, lo que implica un educación comprensiva e inclusiva, al alcance de todos y de todas, común –sin itinerarios–, útil y que potencie el aprender a aprender. Una educación de calidad es, por tanto, aquella que posibilita a las personas no limitar su potencia (Spinoza, citado por Lukes, 2007), desarrollar su autonomía, la perspectiva crítica, la independencia intelectual, la creatividad, la solidaridad y la colectividad, la comprensión de sí mismas y del mundo que habitan para transformarlo y mejorarlo, y ser libres.

En todos los países existen múltiples formas de alterar el derecho a la educación, en lo que se refiere al acceso a esta y al proceso. Así, el acceso a la educación se ve obstaculizado por las prácticas patriarcales –negación de la educación a las mujeres, matrimonios de edades muy jóvenes, embarazos prematuros, etc.–, los conflictos armados, el trabajo infantil, la explotación sexual, la pertenencia a clases sociales bajas o etnias minoritarias que condiciona el fracaso escolar⁹, la falta de infraestructuras, las políticas neoliberales que reducen la intervención del Estado en materia educativa, reduciendo los gastos en la enseñanza pública con una mayor financiación a la enseñanza privada, etc. De igual manera, las condiciones de escolarización obstaculizan el proceso educativo, viéndose afectada la calidad de este por los objetivos educativos; los contenidos seleccionados; las metodologías desarrolladas; los recursos empleados; la organización del tiempo y del espacio escolar; la formación del profesorado y las expectativas que este tiene respecto al alumnado; el código lingüístico (Bernstein, 1990) que utiliza la escuela para la transmisión

⁸ Dirigida por Hana Makmalbaf en 2007.

⁹ El origen social condiciona el fracaso escolar (Carbonell, 2008), que referido al derecho a la educación en cuanto a acceso implica abandono o el impedimento de continuar niveles educativos más elevados. Nos sirve de ejemplo los datos del estudio de Fernández Enguita, Mena y Riviére (2010), que pone de manifiesto que el riesgo de fracaso escolar en el alumnado de clase trabajadora es del 45% frente al 23% de la clase media; y el caso del alumnado migrante, el riesgo es del 55% y del 41% si es alumnado migrante de segunda generación frente al 34% del alumnado español.

del conocimiento; la relación que esta mantiene con las familias-comunidad-entorno; el capital cultural de las familias (Bourdieu, 2000); los procedimientos de evaluación; el fracaso escolar¹⁰; las insuficientes políticas compensatorias; la brecha digital; las políticas educativas neoliberales que enfatizan los resultados, supeditando los procesos, o la consideración de la libertad de elección de centros por parte de las familias –la libre elección de la educación por parte de estas está recogida también en el artículo 26 de la DUDH–, en su idea de que la educación es un gran mercado (Contreras, 1997; Apple, 2002; Torres Santomé, 2011) y la libre elección dejará fuera de este a los "malos" centros, desapareciendo estos, y quedando los "buenos" centros para ser elegidos. Son varias las objeciones a esta creencia y afirmación, en lo que se refiere a la igualdad de oportunidades, puesto que el capital cultural de la familias influye en la posible elección, no todas tienen la misma información, no es cierto que los considerados "malos centros" desaparecerán, sino que quedarán destinados para poblaciones concretas –las más desfavorecidas–, y no está tan claro que sean las familias las que realmente elijan los centros a los que asistirán sus hijos e hijas, sino más bien al contrario, son los centros los que eligen a su alumnado porque de ello dependerá obtener buenos resultados que les procurarán mayores subvenciones y más reconocimiento y prestigio social.

Por tanto, atendiendo a los dos ámbitos a los que se refiere la igualdad de oportunidades educativas –acceso y proceso– para hacer efectivo el derecho a la educación, dos serán los ámbitos de acción: la luchas y reivindicaciones sociales y educativas para lograr la educación como un bien común, y, en conexión con esta, la acción educativa –tanto en su contenido como en su práctica– en el marco de las escuelas en conexión con sus comunidades, es la intervención de los maestros y de las maestras como agentes de cambio, como intelectuales críticos transformadores (Giroux, 1990; Kincheloe, 2008), convirtiendo los procesos instructivos en procesos educativos democráticos, que favorecerán la justicia social.

2. Justicia social en educación

El acceso a la escolarización es una cuestión directamente relacionada con la justicia distributiva, entendiendo por esta el reparto igualitario y equitativo de bienes materiales e inmateriales –educación, trabajo, vivienda, amor, tiempo libre, etc.–. Las acciones para la justicia distributiva en educación se han centrado básicamente en conseguir una mayor distribución del bien educativo, entendido como acceso a la institución escolar y a los títulos formales (Connell, 1997, p. 25), puesto que existe una distribución desigual, no beneficiándose todas las personas por igual, por lo que no se ha entendido la educación vinculada a los bienes comunes ni se ha contemplado los elementos que la distinguen de la instrucción: la ética y la crítica, como hemos señalado anteriormente.

Actualmente, como señala Connell (1997), el sistema educativo es un bien público, gracias a las reivindicaciones y luchas de movimientos y colectivos sociales para que dejara de ser privado, al que los Estados destinan parte de sus presupuestos, por lo que sería un bien del conjunto de la ciudadanía y esta debería beneficiarse por igual. Sin embargo, la institución educativa muestra una estructura piramidal, que deja patente la desigual

¹⁰ Entendido durante el proceso educativo cuando el alumnado no le encuentra sentido a lo que tiene que aprender, cuando se aburre, cuando promociona, aunque "no haya aprendido", etc.

distribución de los recursos que conforman la educación formal, y, por tanto, de sus beneficios, puesto que la posesión o no de capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 2000) repercutirá posteriormente en el acceso al mercado laboral y a la oferta de este. Por ello Connell (1997) afirma que “el sistema educativo, por tanto, no solo distribuye los bienes sociales actuales. También conforma el tipo de sociedad que está naciendo, que nuestra sociedad futura sea justa depende, en parte, del uso que hagamos del sistema educativo” (p. 22).

Las personas beneficiarias en los países llamados desarrollados van disminuyendo en la medida que se va elevando el nivel educativo, concretamente son las personas pertenecientes a clases sociales bajas, etnias minoritarias, etc. las que acceden en menor medida a los niveles superiores, por lo que la procedencia social genera oportunidades desiguales para beneficiarse de los distintos tramos educativos (Connell, 1997; Fernández Enguita, Mena y Riviére, 2010). Situación que se agrava en los países llamados en vía de desarrollo, en los que el problema está en hacer llegar a toda la población la enseñanza primaria. Refiriéndose a esta situación de injusticia distributiva a escala mundial en lo que a educación se refiere, Connell (1997) señala "la existencia de una pirámide de pirámides" (p. 19).

Distintas han sido las medidas adoptadas para lograr una mayor justicia distributiva. En los países llamados desarrollados, en primer lugar, se procuró el acceso a toda la población a la enseñanza primaria, posteriormente se aplican una serie de políticas de igualdad de oportunidades para asegurar el acceso a los niveles superiores y más selectivos –enseñanza secundaria posobligatoria y universitaria–. De ahí, los programas de educación compensatoria, becas, programas de promoción de las mujeres, etc.; y las campañas de alfabetización en los llamados países en vía de desarrollo para ampliar la base de la pirámide y hacer que la educación primaria llegue a toda la población.

Todas estas medidas para hacer posible una distribución justa del bien educativo ponen el énfasis en la cantidad y no en la calidad, es decir, no se cuestiona qué tipo de educación se imparte ni cómo se desarrolla. Por ello Connell (1997) señala que cuánta educación no se puede separar de qué educación, a la vista de los resultados de las investigaciones en el marco de la sociología de la educación que señalan que existe una relación directa, como ya hemos apuntado, entre contenidos que imparte la escuela y desigualdades sociales, por lo que produce y reproduce las jerarquías socioculturales, legitimando las desigualdades, puesto que lleva a pensar que las diferencias son cuestiones individuales, considerando que las personas que resultan más beneficiadas en la distribución es debido a su esfuerzo, interés e inteligencia.

Por ello el autor afirma que “la justicia distributiva es una forma incompleta de entender las cuestiones educativas” (Connell, 1997, p. 29), señalando que esta debe ir acompañada de justicia curricular. En esta línea, desde nuestro punto de vista, sin el desarrollo de justicia curricular, que es posible lograrla a través de la construcción de escuelas democráticas, la justicia distributiva no se logrará.

La justicia curricular implica reconstruir el currículum socialmente dominante o hegemónico, en cuya selección de contenidos y en la forma de abordarlos está la visión, los intereses y los objetivos del grupo dominante, que Moreno (1986) denomina el arquetipo viril –occidentales, varones, blancos, clase media–. Sírvanos de ejemplo de dichos intereses y visión del mundo la proyección de este que realiza Mercator (1589) a la

que se contrapone la realizada por James Gall (1856) y Peters (1974)¹¹, en la que se evidencia la visión eurocentrista del mundo, propia del colonialismo, aumentando el tamaño de los continentes del Norte y disminuyendo el llamado Tercer Mundo.

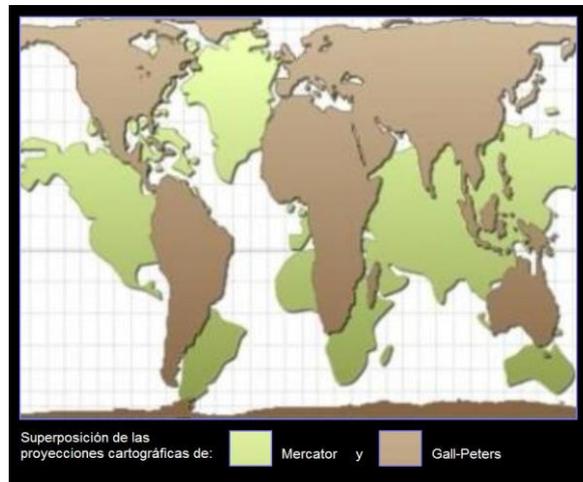


Figura 1. Comparativa de la proyección cartográfica de Mercator y Gall-Peters

Fuente: <http://soldeloslatinos.blogspot.com.es/2012/01/falsos-y-verdaderos-mundos-segun-los.html>

El currículum hegemónico excluye, por tanto, otros conocimientos y formas de producirlos y organizarlos, otras experiencias, es la exclusión de otros colectivos minoritarios o sin poder –mujeres, clases sociales bajas, otras culturas, etc.– y que, en definitiva, favorece a la reproducción de dicha exclusión. La reconstrucción de dicho currículum, el de la corriente principal, implica desarrollar un currículum contrahegemónico (Connell, 1997), incorporando las perspectivas, intereses, necesidades y experiencias de los grupos más desfavorecidos –marginalizados y sin poder–, indagando en las distintas cuestiones desde la marginalidad. Dicha incorporación supone el reconocimiento de los otros colectivos y el enriquecimiento del perteneciente al grupo dominante, ya que obtendrá un conocimiento más fiel y cercano a la realidad. Asimismo, este nuevo currículum común, diverso y multicultural debe posibilitar la participación de todos y todas, sin ninguna distinción, en la toma de decisiones en las cuestiones que afectan a la escuela (Connell, 1997, 2008; Torres Santomé, 2011).

En este marco de la justicia curricular podemos situar la justicia cognitiva, que señala Félix Angulo (2016), refiriéndose a la coexistencia de diversas formas de conocimiento, reconociendo tanto la diversidad de conocimientos como la igualdad de los sujetos-colectivos concededores para promover un “conocimiento poderoso” (Young, 2014 citada por Angulo 2016, p. 39) –también lo que denominamos saberes útiles–, que permita comprender y explicar el mundo en el que vivimos; así como anticipar, idear y promover alternativas radicalmente democráticas, ya que las prácticas curriculares contrahegemónicas tienen como objetivo desarrollar y ampliar la capacidad de las personas para comprender y mejorar su mundo.

¹¹ Proyección de Gall-Peters es la denominación correcta, ya que la proyección cartográfica que presenta Peters se corresponde con la elaborada por el religioso escocés James Gall.

Por último, en relación a la justicia curricular, para hacerla posible, es necesaria la justicia relacional, referida a la calidad de las relaciones, exentas de opresión, dominación y exclusión (Young y Fraser citadas por Connell, 2008, p. 61), denominada por Angulo (2016) justicia afectiva, en relación al desarrollo del vínculo con los Otros, al cuidado hacia los demás, a la ocupación y preocupación por el bienestar de las demás, que en definitiva es el cuidado del ser-mundo.

3. Construcción y desarrollo de escuelas democráticas

La justicia en educación –distributiva, curricular y relacional– requiere de la democracia, es decir, de la democratización de este bien y de una organización democrática, entendiendo que la democracia, como señala (Dewey, 1998), “es más que una forma de gobierno; es primeramente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada conjuntamente” (p. 82). Entendemos por democracia la organización política, económica y social, que manteniendo el respeto a los Derechos Humanos, posibilita la “asociación general de los hombres que poseen colegiadamente el supremo derecho a todo lo que puede [la sociedad]” (Spinoza, 1986, p. 338), considerando el poder como potencia, es decir, la capacidad para producir cualquier cambio o resistirse a él (Lukes, 2007), y también como el poder con..., y el ejercicio democrático no limitaría la potencia de las personas en cuanto a poder y capacidad para actuar, incidir y afectar.

Por tanto, cuando hablamos de escuelas democráticas, no lo hacemos en el sentido de democracia representativa, en el que las personas delegan en otras para la toma de decisiones, que está limitada, ya que no se refiere a todos los asuntos de carácter común; sino de democracia participativa, en la que todas las personas, independientemente de la posición que tengan en la institución, intervienen en la toma de decisiones en las cuestiones de relevancia que afectan a la vida de las escuelas con el propósito de poner en práctica una educación liberadora (Freire, 1992) y posibilitar que los alumnos y las alumnas se conviertan en ciudadanas del mundo (Domínguez, 2010, p. 1), críticas, libres, iguales, justas y solidarias, desarrollando todas las dimensiones relevantes de la ciudadanía: ética, cívica, económica, ecológica, intercultural y política. En este marco podrán ser ciudadanos y ciudadanas demócratas y democratizadoras (Domínguez, 2010).

El desarrollo de la democracia participativa y crítica en las escuelas se materializa en su gestión y organización –tanto del centro como del aula–, en su currículum y en la acción del profesorado. Las características de las escuelas democráticas, atendiendo a las aportaciones de distintos autores y autoras (Apple y Beane, 1997; Beane, 2005; Carbonell, 2001, 2015; Feito, 2006; Feito y López, 2008; García Gómez, 2004, 2011; Guerra, 1995; Guarro, 2002a, 2005; Santos Torres, 2011; Pérez Gómez, 2012; entre otros) y a las investigaciones que hemos realizados sobre distintas escuelas¹², que definen cada uno de los ámbitos de acción serían las siguientes:

a) Organización escolar

1. Proyectos educativos contrahegemónicos, oponiéndose a los valores imperantes de del modelo actual de educación, y a los sociales en general, regidos por la economía de mercado propia del sistema capitalista o de otros sistemas de explotación y dominación

¹² Escuela Libre de Paideia, CEIP Trabenco, Ambiente de Aprendizaje Ojo de Agua, O Pelouro, Escuela Popular de Prosperidad, Escuelas Zapatistas, Bachilleratos Populares, etc.

como el patriarcal (García Gómez, 2004, 2011). La democracia se imposibilita con la exclusión, invisibilidad y marginalidad de parte de la humanidad. Miyares (2003) refiriéndose a las mujeres señala que sin estas no hay democracia, afirmación que extendemos a todos los colectivos excluidos y dominados. Son, en definitiva, un aspecto más en la búsqueda de una sociedad diferente, forman parte de un proyecto más global: construir-reclamar otro mundo, vivir otra vida.

2. Proyectos pensados y puestos en práctica desde la base –profesorado, padres-madres, alumnado–, y no elaborados por especialistas, al margen de los contextos escolares, para que sean desarrollados por el profesorado. La transformación se produce de abajo arriba (Apple y Beane, 1997).

3. La teoría y la práctica van de la mano, ambas se alimentan mutuamente, existiendo una relación dialéctica entre ellas, se convierten en una misma cosa. Es praxis, en que “la acción y la reflexión, solidarias, se iluminan constantemente y mutuamente. En la cual, la práctica, implicando la teoría, de la cual no se separa, implica también una postura de quien busca el saber, y no de quien, pasivamente lo recibe” (Freire, 1975b, p. 92). Es a través de la praxis como se puede lograr la concientización (Freire, 1975a), es decir, un proyecto colectivo para lograr el conocimiento crítico, comprensión crítica y transformación crítica de la realidad, en este caso de la realidad educativa objeto de transformación.

4. Están sustentadas en valores democráticos: participación, inclusión, solidaridad, libertad, igualdad –de acceso, éxito y utilidad–, respeto, ayuda, cooperación, compromiso, responsabilidad y corresponsabilidad, etc. (Feito y López, 2008; García Gómez, 2004, 2011); y de justicia social, tanto distributiva como relacional (Connell, 1997, 2008), por lo que las escuelas trabajan para eliminar las barreras institucionales (Apple y Beane, 1997), atentas a las condiciones que las crean dentro y fuera de estas.

5. Toda la comunidad educativa interviene en la toma de decisiones en los aspectos que conciernen al trabajo diario de la escuela y del aula, sin ningún tipo de limitación como puede ser la edad, mediante asambleas y procesos de negociación –caracterizados por el diálogo y la transparencia–, buscando compaginar los intereses individuales y los colectivos, para lograr acuerdos que favorezcan el bien común (intereses, expectativas y deseos de todas las personas), y no marginando así opiniones o propuestas minoritarias cuando el procedimiento es el voto y se realiza una “gestión del consentimiento” (Apple y Beane, 1997, p. 25). Es el derecho de toda comunidad escolar de participar en el proceso de toma de decisiones partiendo de su realidad concreta, el derecho de las personas a ser participantes de, y en, una comunidad de aprendizaje, que por su naturaleza será diversa (Apple y Beane, 1997). Hacer posible el derecho a participar requiere que toda la información circule por diferentes vías para que llegue a todos los sectores de la comunidad educativa. Aspecto de vital importancia para que todas las personas puedan implicarse activamente en la toma de decisiones, para una participación informada (Santos Guerra, 2003, 2013).

6. La cooperación y la colaboración definen el trabajo de la escuela. Todas las personas implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen responsabilidades en estos y asumen las consecuencias de sus acciones (García Gómez, 2004, 2011). La democracia es compromiso y corresponsabilidad.

7. La diversidad es un valor. No pretenden y rechazan la homogeneización del alumnado, respetando los ritmos y el desarrollo individual, considerando las diferencias individuales

y la diversidad como una fuente de riqueza y aprendizaje (Apple y Beane, 1997), y no como un problema o una fuente de desigualdad, jerarquización y segregación.

8. Los agrupamientos son diversos y flexibles. El criterio de agrupamiento del alumnado no es la edad –algo totalmente artificial creado por la escuela–, sino los intereses, necesidades y deseos, favoreciendo así las relaciones inter e intrageneracionales, y enriqueciendo los procesos socializadores y de aprendizaje.

9. El aprendizaje no se limita a un espacio y a un tiempo concreto y determinado. Es decir, cualquier espacio y cualquier momento del día son aprovechados para potenciar y favorecer el aprendizaje. El espacio y tiempo son educativos, están en función de las finalidades educativas, del aprendizaje y de las personas –ritmos, necesidades, etc.–, de los aprendizajes que se quieren provocar. Se busca la calidad del tiempo, atento a los procesos, a los acontecimientos y a las personas (Domènech, 2011)

10. Se utilizan diversos y variados recursos –materiales y digitales– para acceder a informaciones múltiples y diversas que posteriormente serán contrastadas. No se utiliza, por tanto, con exclusividad ni como fuente principal de información el libro de texto, el cual suele proporcionar una información sesgada y reduccionista, y favorece a la empresa editorial, además de reproducir y ayudar a mantener las posiciones dominantes. Asimismo, aprovecha el capital cultural de la comunidad y el entorno forma parte de los recursos educativos.

11. Todas las personas (docentes, alumnado, madres-padres, otros miembros de la comunidad) poseen saberes y habilidades diversas que son compartidas y enseñadas. El aprendizaje no es unidireccional –el alumnado aprende de lo que es transmitido o enseñado por el profesorado–, sino que todos los sujetos aprenden de todos, el aprendizaje es multidireccional. Todas las personas son aprendices y enseñantes “en la situación educativa, educador y educando asumen el papel de sujetos cognoscentes, mediatizados por el objeto cognoscible que busca conocer” (Freire, 1975b, p. 28).

b) Currículum democrático

12. El objetivo es una educación para la emancipación de los sujetos, que permita conocer su realidad para transformarla –de lo local a lo global–, formar una ciudadanía crítica, activa y justa. Así como el desarrollo de las potencialidades del alumnado, posibilitándole también su ampliación.

13. Todos los contenidos son importantes, no solamente el conocimiento oficial. No hay una jerarquización del conocimiento, ni este se adquiere de forma parcializada sino de forma integral (afectivo, intelectual, manual, social, corporal...). Se valoran y se reconocen las distintas culturas, no solo la académica, así como sus diferentes formas de expresión (Torres Santomé, 1994). Asimismo, incorpora los intereses, preocupaciones, las cuestiones del alumnado.

14. El conocimiento no es algo para ser acumulado, sino que tiene un valor de uso, sirve de base para conocer las relaciones y mecanismos sociales que generan dominación y opresión, así como para conocer la realidad más inmediata y poder actuar sobre ella. Por tanto, el currículum sensibilizaría y concienciaría sobre el clasismo, sexismo, racismo, etnocentrismo, la destrucción medio ambiental, los sistemas de explotación, etc. que limitan la construcción y el desarrollo de la democracia. Sería un instrumento para estudiar alternativas, que al mismo tiempo formen en una ciudadanía crítica, activa y

creativa. En este sentido, el currículum tendría que desarrollarse en torno a cuatro ejes (Guarro, 2002a, 2002b, 2005; Bolívar, 2002): socioeconómico –orientado por la justicia, el desarrollo sostenible, el consumo responsable, etc.–, sociopolítico –guiado por la democracia participativa, al autogestión, el desarme, los derechos humanos–, sociocultural –orientado por la igualdad y la equidad, la reducción de la brecha digital, etc.– y sociopersonal –la autonomía, la responsabilidad, la salud personal y colectiva, la educación afectivo-sexual–. Estos ámbitos permiten abordar las grandes problemáticas planteadas. Se considera el conocimiento como un instrumento para conseguir la igualdad y humanizar la vida, está al servicio del ser humano.

15. El conocimiento se trabaja de forma globalizada e interdisciplinar desde una perspectiva crítica, incorporando lo no dicho, lo ausente (las culturas de grupos oprimidos y excluidos como las mujeres, la clase obrera...), como resultante de las relaciones de poder y dominación, y desde una perspectiva “conexionista” que sitúa “en el centro del proceso educativo la conexión de uno con la vida de todos los seres humanos, y demás seres vivos de nuestro planeta. [...] enfatiza los vínculos y las responsabilidades sociales” (Goodman, 2008, p. 133). En definitiva, un currículum contrahegemónico, incorporando a la corriente principal los intereses, las experiencias y los puntos de vista de los grupos excluidos (Connell, 1997).

16. Las metodologías empleadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje son participativas, las cuales favorecen la investigación, el aprendizaje por descubrimiento, aprender a aprender y la construcción de una cultura colaborativa (Guarro, 2002a); empleando, como diría Freire y Faundez (2010), la pedagogía de la pregunta como método de cuestionar al conocimiento y desvelar sesgos, ocultaciones, reduccionismos, intereses, etc. en la producción y selección del mismo del mismo. Por tanto, el alumnado no mantiene un papel pasivo en el proceso de aprendizaje, no es un mero receptor y consumidor de conocimientos, sino que mantiene una postura activa cuestionando y reflexionando, en definitiva, reconstruyendo el conocimiento para aprender de forma significativa y relevante. Es decir, el alumnado tiene un papel de intérprete crítico ante el conocimiento –quién, cómo, por qué, para qué– (Apple y Beane, 1997, p. 31), visibilizando el currículum oculto e incorporando voces ausentes.

17. La evaluación es formativa y continua para reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y potenciar este, y nunca para jerarquizar, etiquetar, segregar o limitar, es transparente, al servicio de los sujetos que aprenden, contextualizada, holística y está integrada en el currículum (Álvarez Méndez, 2001, Santos Guerra, 2000). Atenta a los distintos aprendizajes –conceptuales, procedimentales y actitudinales–, tanto individuales como grupales (Guarro, 2002a). Al mismo tiempo, se realizan prácticas de autoevaluación y coevaluación (García Gómez, 2004, 2011), en las que participan diferentes miembros de la comunidad educativa.

c) Papel del profesorado

18. El profesorado no es un transmisor del conocimiento, sino un facilitador de las condiciones de aprendizaje para que el alumnado esté motivado, interesado en adquirir nuevos saberes.

19. El profesorado no es un técnico que aplica las últimas reformas planteadas o aprobadas, sino que él mismo controla su trabajo y el currículum que se desarrolla (Apple y Beane,

1997), cuestionando y reflexionando permanentemente sobre su práctica para encauzarla y mejorarla, emprendiendo procesos de investigación acción participativa y crítica.

20. El profesorado es agente de cambio educativo y social, que entiende y asume la naturaleza política de la educación (Freire, 1990).

21. Se constituye en comunidades críticas de aprendizaje (Imbernón, 2013) como espacios de formación colaborativa y de acción colectiva.

22. La pedagogía de cuidado mutuo caracteriza la relación que mantiene con el alumnado y con la comunidad educativa, traducida en acciones cotidianas de afecto, tacto, atención, sensibilidad, comprensión, escucha, mimo, consideración, etc. Acciones cotidianas que harán de la escuela un lugar común y de seducción por el saber y la vivencia del conocimiento como algo placentero (Rogerio, 2010).

Construir y desarrollar escuelas democráticas, como señalan Apple y Beane (1997), requiere de unas condiciones previas: la libre circulación de ideas; el análisis reflexivo crítico de las situaciones, problemas, propuestas y políticas; la pre-ocupación por el bienestar de los Otros y el bien común; el respeto de los derechos de los individuos y de los colectivos; la organización institucional, conectada con otras instituciones, promueva y amplíe la forma de vida democrática, no como ideal sino como vivencia en nuestra cotidianidad. En definitiva, una escuela democrática es el aprendizaje mismo de la democracia experimentándola.

4. Conclusiones

Hacer real el derecho a la educación implica hacer transformaciones radicales desde las propias escuelas, transformar estas en escuelas democráticas, las cuales crean un espacio público, perteneciente a todos y a todas, por lo que las decisiones sobre asuntos comunes dejan de tomarse privadamente y son tomadas en comunidad, abierta a la participación de todas, y de un tiempo público. Un espacio de producción cultural, de construcción de una cultura democrática que dará oportunidades a sus participantes para resolver tanto problemas prácticos como morales/éticos y sociales por medio del cuestionamiento reflexivo, de la deliberación colectiva, las actividades conjuntas y las decisiones colectivas, formando parte de dicha cultura la práctica de la educación para la emancipación, para liberación de las estructuras opresoras y dominadoras, para ser más, para la humanización. Por tanto, forma parte de la educación democrática el proceso de concientización, que permitirá desarrollar una conciencia crítica, una comprensión crítica de la realidad, que posibilitará que las personas se integren en sus contextos –no que se adapten–, entender su posición en estos y las causas de los hechos y de los problemas. La concientización ni es un acto puramente intelectual ni individual, es un proceso social que tiene lugar en las relaciones de transformación de la realidad, con el mundo, y solo es posible en la praxis concreta. Es decir, como praxis política al servicio de la permanente liberación de los seres humanos, que no se da solo en sus conciencias, sino en la radical transformación de las estructuras, en cuyo proceso se transforman las conciencias (Freire, 1975c).

Por tanto, forma parte del proyecto de educación democrática la justicia social, entendiendo que las personas no son las responsables de la condición desigual, sino que es resultado de una injusticia estructural, y las escuelas democráticas, a través de los procesos de concientización, van dirigidas a reformar las estructuras y cambiar las relaciones. En definitiva, las escuelas democráticas son proyectos colectivos que posibilitan la justicia

social al dirigir su acción educativa a las estructuras de opresión, dominación y exclusión, por lo que es necesario que las concreciones que se realicen desde las políticas y administraciones públicas del derecho a la educación lo hagan, en otros términos, posibilitando y favoreciendo la construcción de dichos proyectos.

Referencias

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Angulo, F. (2016). Las justicias de la escuela pública. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 37-47.
- Apple, M. (2002). *Educación como dios manda*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. y Beane, J. (Comps.). (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Beane, J. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1990). Códigos. En B. Bernstein, *Poder, educación y conciencia* (pp. 47-66). Barcelona: El Roure.
- Bolívar, A. (2002). Nuestra propuesta de educación democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 53-56.
- Bourdieu, P. (2000). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. En P. Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 131-164). Bilbao: Deseleé de Brouwer.
- Bustamante, J. (2001). *Hacia la cuarta generación de derechos humanos: Repensando la condición humana en la sociedad tecnológica*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/revistactsi/numero1/bustamante.htm>
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar*. Madrid: Morata.
- Carbonell, J. (2008). Derecho a la educación e igualdad de oportunidades. En J. Carbonell, *Una educación para mañana* (pp. 29-44). Barcelona: Octaedro.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Connell, R. W. (2008). Escuelas, mercado, justicia: La educación en un mundo fracturado. En F. Angulo (Ed.), *Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas* (pp. 49-67). Sevilla: Cooperación Educativa.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Domènech, J. (2011). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó
- Domingo, V. (2009). Los derechos humanos de cuarta generación. *Crítica*, 59(959), 32-37.
- Domínguez, J. (2010). *Democracia, educación y escuela*. Recuperado de <http://accioneducativa-mrp.org/wp-content/uploads/2014/04/DemocraciaEducacionEscuela.pdf>
- Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.
- Feito, R. y López, J. I. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.
- Fernández Enguita, M. Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Madrid: Fundación la Caixa.
- Freire, P. (1975a). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva.

- Freire, P. (1975b). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el mundo rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1975c). *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*. Buenos Aires: La Aurora.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez, A. (2010). *Por una pedagogía de la pregunta*. Valencia: Ediciones del CREC.
- García Gómez, T. (2004). El turno de la educación dominada. *Revista de Cultura, Asociacionismo y Movimientos Sociales*, 3, 7-9.
- García Gómez, T. (2011). La educación democrática: Proyecto comunal de ciudadanía. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(2), 57-69.
- Gimeno, J. (2005). Propuesta de directrices para el desarrollo del currículum basado en el derecho a la educación. En J. Gimeno, *La educación que aún es posible* (pp. 123-142). Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Goodman, J. (2008). Educación para una democracia crítica. En F. Angulo (Ed.), *Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas* (pp. 109-142). Sevilla: Cooperación Educativa.
- Graciano, A. (2013). *Los derechos humanos de tercera y cuarta generación*. Recuperado de <http://www.encuentrojuridico.com/2013/01/los-derechos-humanos-de-tercera-y.html>
- Guarro, A. (2002a). Reconstruir la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 57-60.
- Guarro, A. (2002b). *Currículum y democracia*. Barcelona: Octaedro.
- Guarro, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(9), 1-48.
- Imberón, F. (2013). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Jares, X. (2002). *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Editorial Popular.
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En P. Melaren y J. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica* (pp. 26-69). Barcelona: Graó.
- Kramer, A. (2010). *Derechos humanos: ¿quién decide?* Madrid: Morata.
- López Pacheco, J. (1992). *Asilo poético*. Madrid: Endymion.
- Lukes, S. (2007). *El poder. Un enfoque radical*. Madrid: Siglo XXI.
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Miyares, A. (2003). *Democracia feminista*. Madrid: Cátedra.
- Moreno, A. (1986). *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no-androcéntrica*. Barcelona: La Sal.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Rogero, J. (2010). Escuela del cuidado mutuo. *Aula de Innovación Educativa*, 191, 59-62.

- Santos Guerra, M. A. (1995). Democracia escolar o el problema de la nieve frita. En Fundación Paideia. (Ed.), *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad* (pp. 128-141). Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. A. (2003). La participación es un árbol. En J. Gómez García y F. Luengo (Coords.), *Escuelas y familias democráticas* (pp. 10-28). Madrid: Proyecto Atlántida.
- Santos Guerra, M. A. (2013). *Decálogo sobre participación*. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/0B0REJ_psIMnUWnpwdzNqck1TYUE/view
- Spinoza, B. (1986). *Tratado teológico-político*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

Breve CV de la autora

Teresa García Gómez

Doctora en Pedagogía. Profesora Titular del área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Almería. Desde 1994 viene participando en distintos proyectos de investigación I+D+i y de Excelencia. Sus líneas de investigación son: coeducación, relaciones de poder, educación y género, alternativas pedagógicas, educación democrática e innovación educativa, participación democrática y educación para la ciudadanía. Entre sus últimas publicaciones destacan: “Francesco Tonucci (Frato): La maquinaria escolar”; “De la autoevaluación a la coevaluación”; “Maestras, amor y carreras profesionales”; “¿Qué ciudadanía enseñan los libros de texto?”; “Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio. Universidad, escuela y comunidad conectadas”; “Rompiendo muros. La educación democrática: proyecto comunal de ciudadanía” y la edición de “Paulo Freire: Pedagogía liberadora”, publicada en la editorial Los Libros de la Catarata. ORCID ID: 0000-0003-0251-2432. Email: tgarcia@ual.es



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Una Mirada a Prácticas Docentes desde un Marco de Justicia Social

A Look at Teaching Practices within a Framework of Social Justice

Imanol Santamaría-Goicuria ^{1*}

Miguel Stuardo-Concha ²

José Miguel Correa ³

¹ Universidad de Mondragón, España

² Universidad Autónoma de Madrid, España

³ Universidad del País Vasco, España

El presente estudio se propone responder a la siguiente pregunta: ¿cómo la escuela reproduce y profundiza prácticas educadoras que contribuyen a la injusticia social? Con respecto a este planteamiento, se construye un relato que analiza y que posibilita indagar sobre elementos destacados que conforman la identidad docente, las tensiones y dilemas en la práctica y temas relacionados con la (in)Justicia Social desde el punto de vista de los docentes entrevistados. El objetivo fundamental de esta investigación realizada durante el curso académico 2015-2016 ha sido analizar la identidad y algunas prácticas docentes desde una perspectiva de justicia social aplicada a la educación. La metodología utilizada ha sido un estudio de casos con un enfoque narrativo, basado en entrevistas en profundidad mediante estrategias de foto-provocación. Las conclusiones plantean la relevancia de la relación construida con los *docentes referentes* en la conformación de la identidad profesional de los participantes, el problema de la *coherencia personal* y *coherencia coral* en la práctica docente comprometida, las tensiones y dilemas generados por las propuestas de justicia social en espacios micropolíticos en donde habitan múltiples visiones de buena docencia o buena práctica. Se propone avanzar hacia propuestas de formación profesional docente basada en problemas contemporáneos de (in)justicia social.

Descriptor: Justicia social; Formación; Educación básica; Desarrollo de las habilidades; Docente.

This study aims to answer the following question: how does the school reproduce, and deepen educational practices that contribute to social injustice? Within this approach, we inquire the highlighted elements that make up the teaching identity, tensions and dilemmas in practice and issues related to Social (In)Justice from the teachers' point of view. The main objective of this research, carried out during the academic year 2015-2016, has been to analyze identity and some teaching practices from a perspective of social justice applied to education. The method used has been a case study with a narrative approach, based on in-depth interviews using photo elicitation strategies. The conclusions raise the relevance of the relationship built with *referent teacher* in the formation of the professional identity of the participants, the problem of *personal coherence* and *choral coherence* in committed teaching practice, the tensions and dilemmas generated by social justice proposals in school micropolitical spaces where multiple visions of good teaching and good practice dwell. It is proposed to advance towards professional teacher training based on contemporary problems of social (in)justice.

Keywords: Social justice; Training; Basic education; Skills development; Teachers.

*Contacto: isantamaria@mondragon.edu

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 1 de octubre 2018
1ª Evaluación: 20 de noviembre 2018
2ª Evaluación: 3 de febrero 2018
Aceptado: 4 de marzo 2018

1. Educar en una sociedad líquida y neoliberal

En esta segunda década del siglo XXI nos enfrentamos a un mundo complejo, cambiante, volátil y lleno de incertidumbres que Bauman (2007) describe como una modernidad líquida. Un mundo incierto que nos impide vislumbrar el futuro cercano y el lejano. Un mundo en donde el conocimiento que se genera, se difunde, se comenta y se analiza es cambiante y caduca rápidamente. Esta ignorancia o conocimiento limitado sobre el futuro y lo inesperado del presente condiciona la concepción actual del aprendizaje (fundamentado ahora, por ejemplo, más en competencias para la resolución de problemas); influye en la cantidad y calidad de las demandas curriculares hacia la escuela (basada, por ejemplo, en el incremento de una novedosa oferta programática docente que va desde la alfabetización digital hasta la educación emocional); y propicia impredecibles movimientos migratorios (que incrementan la diversidad identitaria, cognitiva y emocional del alumnado) que ponen en jaque las tareas y funciones habituales de la escuela y del propio profesorado (Sancho y Correa, 2013).

Lo aprendido hasta ahora en el ámbito profesional, por tanto, se devalúa rápido y no tiene garantías de ningún tipo. Hoy más que nunca los docentes vivimos inmersos en una permanente presión por la renovación metodológica. Ayudar, guiar y orientar, entre otros, son los nuevos paradigmas de los que la escuela se sirve, mediante la función docente, en la construcción personal mediante procesos de aprendizaje fundamentados en el diálogo, acompañamiento y fortalecimiento. Este marco conlleva un cuestionamiento a la autoridad impositiva, las prácticas de los educadores y las instituciones formales.

El giro hacia la individualidad y la competitividad sobre la que se fundamenta el neoliberalismo amenaza la función socializadora de la educación, que permite desarrollar una sociedad comprometida con el otro y la comunidad, para centrarse en el crecimiento económico, la formación de trabajadores competentes y el aumento de productividad. De este modo, el sistema educativo formal es el instrumento preferido para mejorar la competitividad de las empresas mediante una formación para el trabajo (Diez, 2016). Esta situación, emplaza a la educación a configurarse como un bien de consumo en el cual los individuos deben invertir dinero en función de las ganancias futuras. Estos planteamientos son contrarios a nuestra visión de la educación como un derecho de primera necesidad y de obligado cumplimiento para la construcción de sociedades más justas y democráticas.

De ahí que uno de los cometidos de la sociedad contemporánea para devolver a la educación su sentido de justicia social transite por analizar y modificar las estrategias planteadas y la mirada tecnocrática, única mirada posible desde la perspectiva neoliberal (Rivas, 2010). En este marco, nuestro objetivo general es analizar desde una mirada teórica de justicia social la identidad y prácticas de algunos de los docentes en el centro XXX. Mediante el análisis de las prácticas pedagógicas y experiencias de vida narradas por los mismos hemos identificado, reflexionado y aprendido sobre aquellos elementos que obstaculizan el desarrollo de una educación desde y para la justicia social.

De igual manera, los objetivos específicos son: (1) conocer los motivos por los que decidieron ser docentes y la repercusión que tienen sobre su práctica profesional y su identidad docente, (2) identificar y explicitar junto con los entrevistados las temáticas latentes relacionadas con las tensiones y dilemas fruto del desarrollo de su práctica profesional y (3) relacionar dichas situaciones con prácticas propias de injusticia social, con el propósito de generar conciencia para en un futuro poder reconducir tal situación.

Todo ello mediante el análisis de su práctica diaria porque consideramos que, en palabras de Hargreaves (1994), dichas claves son representaciones cargadas de sentido que nos muestran la cultura escolar y el papel que desempeñan los docentes en el desarrollo de sociedades más justas.

A continuación, analizaremos el concepto de justicia social y propondremos algún cambio en el tratamiento que se le dispensa. Posteriormente describiremos las claves metodológicas de esta investigación narrativa, el análisis y presentación de los datos para finalizar presentando, a modo de conclusiones, los aprendizajes a partir de este estudio de caso.

2. La justicia social multidimensional como punto de partida

Griffiths (2003) de una manera muy genérica, plantea que la justicia social es un verbo. Dicho término se entiende como un proceso dinámico, nunca completo, sujeto a reflexión y mejora. Para la autora, el concepto de justicia social hace referencia a una repartición justa y equitativa de los bienes y servicios fundamentales necesarios para el correcto desarrollo y adecuado desenvolvimiento de las personas en la sociedad, con el fin de procurarles una mayor calidad de vida, basada en el aumento de oportunidades y de superación personal. Esta definición, si bien es acertada, resulta incompleta ya que únicamente se focaliza en el ámbito de la justicia distributiva (ver por ejemplo Rawls, 1971; Sen, 2010).

Desde nuestro punto de vista, conviene tener en cuenta otras dimensiones vinculadas al concepto de justicia social: la dimensión del reconocimiento (Cole, 2000; Fraser, 1998; Irvine, 2003) y la representación o participación (Bell, 1997; Hartnett, 2001; Lee e Hipolito-Delgado, 2007; Miller, 1999; Young, 2000). Estas categorías que abarcan un amplio espectro de asuntos componen el término de justicia social y están interrelacionadas (Fraser, 2008). Este constructo complejo de la justicia social resulta clave para explicar situaciones injustas y también para construir propuestas de solución desde una visión de justicia social robusta.

Las propuestas teóricas de Justicia Social como un asunto de redistribución se focalizan en las acciones para repartir. Su punto de interés está en desarrollar principios de justicia que permitan corregir la privación de recursos y que estos sean mejor distribuidos en función de los distintos intereses (Jost y Kay, 2010; North, 2006). Las propuestas de Justicia Social que enfatizan el reconocimiento se focalizan en cuestiones vinculadas a la aceptación y al respeto de las diferencias, ya sean de tipo identitarias, culturales o de otra índole. Tienen como objetivo lograr la ausencia de dominación cultural, combatir el no reconocimiento de derechos y promover la valoración y respeto de aquello que es diferente (North, 2006). Desde esta visión se plantean principios de justicia que permitan considerar las relaciones sociales que se establecen entre los seres humanos. El énfasis está en resolver demandas de tipo simbólico-culturales, muy vinculadas a procesos de representación, interpretación y comunicación. La mirada desde el reconocimiento analiza los problemas considerando la existencia de grupos sociales diferentes entre sí en función de sus rasgos identitarios y culturales compartidos como género, sexualidad, etnia, raza, clase social, entre otros, aunque también se advierte sobre la posibilidad de caer en la

simplificación de las identidades, proceso denominado reificación (Fraser, 2000, 2008; Fraser y Honneth, 2003; Murillo y Hernández-Castilla, 2011a).

Las propuestas de Justicia Social que hablan de participación enfatizan las demandas por el acceso a las instancias de deliberación y toma de decisiones. Proponen que es justo promover el acceso al poder y la participación en la vida social. Se intenta empoderar a los que carecen de poder y se aboga por la participación de los excluidos por razón de su procedencia étnica, género, habilidad física o mental, orientación sexual, situación socioeconómica u otros rasgos personales o rasgos del grupo al que pertenece (Fraser, 1998; Murillo y Hernández-Castilla, 2011a; Young, 2000).

De manera que, en términos generales, y basándonos en las definiciones y análisis realizadas por los autores expuestos, consideramos la justicia social como un constructo multidimensional orientado a la evaluación ética de la práctica, cuyo proceso de construcción es dialéctico, dinámico, sujeto a permanente reflexión y mejora. Defendemos una visión de justicia social que asegure una distribución de bienes y servicios fundamentales en función de un criterio de necesidad y mérito. Que abogue por el reconocimiento de todas y cada una de las identidades y culturas en las relaciones entre los miembros, y que avance hacia una plena representación y participación en la vida política, social y en la toma de decisiones en los asuntos que les afectan.

Visto esto, y en el marco de una sociedad líquida y una educación influida por principios neoliberales de competitividad e individualismo, observamos que vivimos en una sociedad que no contempla el término justicia social, en algunos casos, o lo contempla de manera limitada a asuntos de distribución de recursos y oportunidades en otros. Este contexto nos ha hecho replantearnos la responsabilidad que la escuela en general y sus docentes en particular tenemos en el proceso de recuperación social. Junto con Freire (1978, p. 3) tenemos esperanza en una educación como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Si bien la educación por sí misma no puede lograr la transformación social, sin ella tampoco se daría (UNESCO, 2015).

2.1. Identidad docente y justicia social

Consideramos la educación como uno de los bienes públicos más importantes. Tal y como afirman Murillo, Román y Hernández-Castilla (2011), es el motor de la transformación social que facilita el tránsito del modelo neoliberal de educación vigente en la sociedad contemporánea a una educación cuyo eje vertebrador sea el desarrollo de ciudadanos libres, autónomos, reflexivos, democráticos, respetuosos, deliberantes, competentes, sensibles ante las injusticias y dispuestos a denunciarlas.

En esta dirección resulta básico que los profesores nos comprometamos, explícita y activamente, con los postulados de este enfoque para garantizar procesos de aprendizaje que posteriormente desarrollemos en las aulas y centros educativos. Por ello, es fundamental reconsiderar las actitudes y las aptitudes de las que disponemos para el desarrollo de nuestra práctica profesional, porque "No habrá cambios sociales profundos y afirmación de la democracia en cuanto auténtica participación de la gente en el quehacer socio-cultural, si no se implementa una educación competente desde el punto de vista profesional y de las actitudes del educador" (Freire, 2002, p. 91).

Creemos que es conveniente que las características de los docentes sean coherentes con las características del perfil humano que pretendemos desarrollar (Krichesky et al., 2011). El ejemplo es nuestro mejor aliado pues formamos con él. Es nuestra herramienta de

credibilidad para manifestar y denunciar, mediante el análisis y las críticas, las injusticias sociales y así garantizar una formación coherente, consecuente y comprometida con tal propósito (Jordan, Schwartz y McGhie-Richmond, 2009).

Según Olsen (2008) hay varias maneras de aproximarse al constructo de la identidad docente. Según este autor, el modelo sociocultural considera que las personas son a partir de sus historias sociales, se mueven de una subjetividad a otra, desde una faceta de la identidad a otra, y en un sentido limitado eligen actuar de determinadas formas que perciben como coherentes dentro de su propia auto-comprensión. “Aplicado a los docentes, esta visión destaca tanto las limitaciones/oportunidades derivadas de las historias personales como la agencia real que posee cualquier maestro” (Olsen, 2008, p. 24). En este camino de construir nuestra identidad como docentes para la justicia social debemos remarcar la relevancia del análisis de nuestras tensiones y dilemas durante nuestra práctica profesional, y de cómo esta afecta a la escolarización de las identidades del alumnado y a la constitución de nuestra identidad como docentes (Achili, 1996).

La identidad docente es el motor interno para desarrollar premisas que aseguren escuelas que trabajen en y para la justicia social. La constitución de dicha identidad es un proceso de reconstrucción de uno mismo, que se da cuando un organismo es capaz de auto-reconocerse y de atribuirse determinados rasgos, conductas y consecuencias de las acciones (Monereo y Pozo, 2011). Este proceso vivo, que nunca finaliza y que permite afrontar de diferente manera diversas situaciones, surge de la permanente interacción del individuo con su propia “mochila” biológica, biográfica y social, conformada por sus vivencias, creencias, valores, etc., con el resto de individuos y factores que configuran un contexto en el que se inscriben (Sancho et al., 2014). Como consecuencia de dicho proceso, se origina una práctica profesional que repercute directa o indirectamente en los educandos, debido a la transcendencia que la construcción de la misma, su socialización y transmisión, tiene en los procesos educativos (Imbernon, 2006).

2.2. Formación docente para la justicia social

Krichesky y otros (2011) definen la formación docente para la justicia social como aquella dirigida a profesionales comprometidos con tal propósito, desarrollada a través de un enfoque pedagógico que trabaje diversos contenidos (metodológicos, emocionales, actitudinales y políticos), métodos y valores en diferentes contextos y que promueva el trabajo colaborativo desde una perspectiva crítica y reflexiva sobre la práctica (Schön, 1998).

De igual manera, este modelo de formación, busca el compromiso con políticas y prácticas anti-opresivas (Cochran-Smith et al., 2009), con la intención de generar escenarios educativos más justos donde tenga cabida cualquier estudiante. Esto supone que dicha formación, además de contemplar contenidos teóricos, metodológicos y actitudinales recomendables para la práctica docente, también albergue las expectativas que los propios docentes tenemos con respecto a la finalidad de la propia educación, las políticas educativas, el papel de la propia escuela y, por último, aunque no por ello menos importante, la realidad de cada educando con sus particularidades (Enterline et al., 2008).

Con este propósito, se ha propuesto recientemente un marco teórico más específico para la formación en y desde la justicia social que incluye el desarrollo de la empatía, la conciencia y el pensamiento crítico y una formación específica para desarrollar el activismo por la justicia social (Stuardo-Concha, 2017). Basado en varias propuestas de especialistas

se hace un planteamiento para poner en práctica procesos que favorezcan el desarrollo, en docentes y estudiantes, de (1) la empatía, que contiene elementos afectivos, cognitivos y de toma de decisiones entremezclados (Gerdes et al., 2011), (2) la conciencia crítica, también llamado por Freire (1974) “concientización”, entendida como la comprensión de la relación entre el yo con los otros y de un estado de alerta reflexiva con las diferencias de poder y privilegios que acontecen en las relaciones sociales (Kumagai y Lypson, 2009), y (3) el pensamiento crítico, entendido como la búsqueda de razones, evidencias, la identificación y uso de estrategias argumentativas y de pensamiento. Junto a lograr estas destrezas los formadores buscan que los estudiantes y los docentes sean pensadores críticos de sentido fuerte, es decir, personas que lo pongan en práctica permanentemente en la vida cotidiana y no solo cuando se les pide hacerlo (Burbules y Berk, 1999).

Esta propuesta de formación en y para la justicia social anima a apoyar la activación de estas ideas teóricas de justicia social en situaciones concretas (Ayers, 2001) mediante la puesta en práctica de un proceso de praxis, entendido como llevar a cabo acciones conscientes informadas por la reflexión crítica y el diálogo (Montaño et al., 2002). A esta activación de ideas de cambio basada en experiencias y casos concretos, Stuardo-Concha (2017) le ha denominado formar para el activismo social. Así explica el autor "No se trata solo de conocer las situaciones injustas, ser empáticos con los que las padecen, empoderarse y ser conscientes críticamente, sino que es necesario saber cómo cambiar la situación. Comprender y saber usar el conocimiento emancipatorio (Habermas, 2015)" (p. 126). Esta formación para el activismo social docente apunta al espacio del aula y fuera de ella. Para Picower (2012) todo el trabajo de la educación para la Justicia Social converge en proveer a los estudiantes, y también a los docentes, con las herramientas que necesitan para actuar por ella en la sociedad.

Creemos que estas propuestas contribuyen a construir la figura del docente como un rol mediador entre políticas y prácticas, así como un instrumento de movilización contra las situaciones injustas, ya sean estas desigualdades materiales, procesos de discriminación, situaciones de desempoderamiento, marginación de la toma de decisiones, prácticas de exclusión, entre otras. Los docentes no somos, sino que nos vamos haciendo, vamos siendo y aprendiendo a lo largo de nuestra carrera. Por ello, la formación continuada es un factor clave en nuestra trayectoria de profesionalización para la justicia social.

Así pues, es preciso crear y utilizar oportunidades de formación que nos sirvan para construir las capacidades y herramientas didácticas adecuadas para una enseñanza de y para la justicia social situada. Porque en no pocas ocasiones, los procesos de escolarización y de desarrollo curricular, han servido más para justificar y perpetuar diferencias, etiquetaciones y acallar conciencias, que para asegurar un justo equilibrio entre equidad y calidad educativa (Karsz, 2004). Consideramos que una formación docente para la justicia social animará explícitamente a la construcción de la identidad profesional basada en visiones de justicia social al mismo tiempo que creará las oportunidades de aprendizaje para desarrollar los conocimientos teóricos, aprender las habilidades, construir las redes de colaboración e iniciar los movimientos políticos necesarios para superar situaciones injustas.

3. Método

La metodología utilizada en esta investigación ha sido la de un estudio de casos basado en principios de investigación narrativa en un centro de formación profesional de la Comunidad autónoma vasca. Para la recogida de datos se utilizó un diario del investigador, relatos autobiográficos y entrevistas en profundidad. Los datos recogidos posteriormente se analizaron, identificando temáticas emergentes, y elaborando un informe narrativo que dio cuenta del estudio planteado, todo ello siguiendo algunos principios analíticos de la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2008).

3.1. Investigación narrativa

Desde el punto de vista conceptual y según Connelly y Clandinin (1990, p. 6), “la investigación narrativa es el estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo”, ya que se basan en lo que mejor conocemos que sin duda alguna es nuestra vida y lo acontecido en ella. La investigación narrativa está centrada en el análisis de la experiencia humana. Los textos narrativos poseen un gran valor como herramientas de aprendizaje, debido en gran medida a su fundamentación en lo vivencial.

En los diseños narrativos se recogen datos sobre las historias de vida y experiencias de determinadas personas para describirlas y analizarlas. Los datos se obtienen de autobiografías, biografías, entrevistas, documentos y testimonios (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

De igual manera, la investigación narrativa es un proceso de recogida de información y posterior reconstrucción de la experiencia que construye oportunidades de aprendizaje a través de relatos que contamos las personas de nuestras vidas o de la vida de otros. Dicho proceso requiere de un trabajo previo de reflexión en el que debemos discriminar la información no relevante para a posteriori, contar lo más significativo con el propósito de movilizar al lector para buscar un diálogo interno que invite a reflexionar sobre lo acontecido (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Todo este proceso favorece el establecimiento de una comunidad de aprendizaje donde las personas, que formamos parte activamente, hacemos nuestro trabajo y al mismo tiempo reflexionamos sobre el mismo, con la intención de mejorar nuestra práctica laboral; para ello, nos basamos en el aprendizaje adquirido a través de la intersubjetividad obtenida del diálogo de nuestras experiencias (Wells, 2001) recabadas tras vivir lo vivido.

3.2. El estudio de caso

Establecidos los objetivos de este trabajo de investigación, el siguiente paso fue establecer, tal y como Buendía, Colás y Hernández (1997) proponen, el modelo de análisis más apropiado para el desarrollo del mismo.

Otra de las metodologías utilizadas fue el estudio de casos, ya que supone estudiar uno o varios fenómenos en su contexto real apoyándose en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco, generando regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo adecuadamente.

Según Stake (1998, p. 11), "el estudio de caso es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes". A través del estudio de casos se pudo documentar diversas

perspectivas y analizar puntos de vista opuestos, aportar evidencias acerca de la influencia de los participantes clave y sus interacciones. En este sentido nos ayudó a explicar “cómo y por qué ocurren las cosas” (Simons, 2009, p. 45).

Para finalizar con este apartado, nos gustaría remarcar nuestra naturaleza interpretativa como investigadores, que orienta nuestra mirada sobre lo que sucede, poniendo especial énfasis tal y como Stake (2005) afirma, en el trato holístico de los fenómenos teniendo muy presente lo afirmado por Arribas (2008) sobre la misión del mismo, que no va a ser la de descubrir el conocimiento, sino más bien la de construirlo.

3.3. Contextualización y participantes en la investigación

Esta investigación se desarrolló en un centro concertado de naturaleza religiosa de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma Vasca. En esta comunidad, no hay un único modelo lingüístico, en realidad se dan tres modelos diferentes: el A (todo en castellano y el euskera como asignatura), el B (la mitad de las asignaturas en castellano y la otra mitad en euskera) y el D (todas las asignaturas en euskera menos la de lengua castellana). No se entregan más datos contextuales del Centro para proteger la confidencialidad del centro y de los propios participantes.

Con respecto a los informantes se utilizó una muestra de conveniencia (Polkinghorne, 2005). Colaboraron seis profesores de los cuales tres eran profesoras y tres profesores del centro. La edad de los participantes oscilaba entre 40 y 50 años. Los docentes participaron narrando sus experiencias y en la construcción y validación de su relato.

3.4. Obtención, tratamiento y reducción de los datos

Comenzamos el proceso de recogida de datos con la recopilación de los relatos autobiográficos desarrollados por los y las docentes donde narraban vivencias significativas que guardasen relación con el ámbito educativo y algunas de sus experiencias antes de ser docentes para poder contextualizar después sus prácticas profesionales. Posteriormente, utilizamos las entrevistas en profundidad para continuar con el proceso de comunicación entre informante e investigador (Olabuénaga, 2012), que nos permitiera crear un marco general de recogida de datos fruto de la convivencia entre ambos.

Para la recogida de información durante las entrevistas en profundidad, sugerimos a los y las docentes que trajeran imágenes que representasen lo que significaba para ellos la educación, y mediante esta herramienta de investigación visual denominada Foto-Provocación (*Photo Elicitation*), intentamos provocar respuestas y desarrollar así las entrevistas (Hurworth et al., 2005). Una vez recabada la información, el siguiente paso fue identificar y categorizar las temáticas emergentes con el objetivo de construir un relato negociado entre todos (Holstein y Gubrium, 2008; Saldaña, 2013).

El proceso de análisis tuvo como última fase la reducción de la información a tres categorías principales. Este proceso se realizó mediante la utilización del software de análisis cualitativo Nvivo siguiendo principios de la teoría fundamentada. Seguimos la estrategia analítica de la comparación constante y empleamos el software Nvivo para ayudarnos en la codificación, conceptualización, categorización final y creación del esquema visual de categorías (figura 2).

A continuación, presentamos la figura 1 como resumen del proceso de obtención, tratamiento y reducción de la información obtenida durante el desarrollo de este trabajo de investigación.

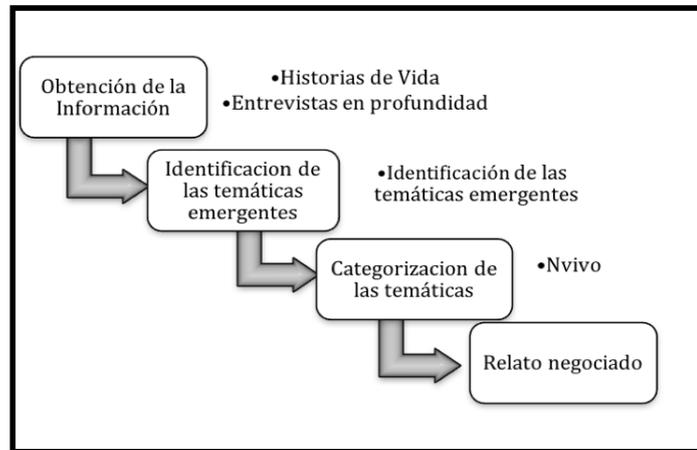


Figura 1. Esquema del proceso de obtención, tratamiento y reducción de los datos

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

Elementos de la identidad docente (razones), los dilemas y conflictos en las prácticas docentes y los temas relacionados con la (In)Justicia social, son las categorías principales con las que nuestros informantes han conformado su propia narrativa (Ricoeur, 1999), y sobre las que nosotros nos hemos basado el análisis de esta investigación para, como anteriormente hemos mencionado, producir un relato mutuo y consensuado que a continuación presentamos como los resultados del estudio.

A continuación, mediante la figura 2. exponemos las diferentes temáticas que han ido emergiendo durante este proceso y que hemos agrupado y por consiguiente reducido en tres categorías principales mediante la utilización del software de análisis cualitativo Nvivo, descrito en la sección anterior. En esta presentación de resultados no nos referiremos a todos los conceptos que componen este esquema, sino que nos focalizaremos en los elementos de la identidad docente, los dilemas y conflictos que emergen en las prácticas en el centro y en las situaciones de injusticia social mencionadas por los participantes.

4.1. Explicación y desarrollo de las categorías principales

En el presente apartado, exponemos y desarrollamos las categorías principales basándonos en las voces del profesorado que tal y como afirman Rivas y Herrera (2009), son los portadores de sentido y contenido durante el proceso colaborativo de categorización y co-escritura.

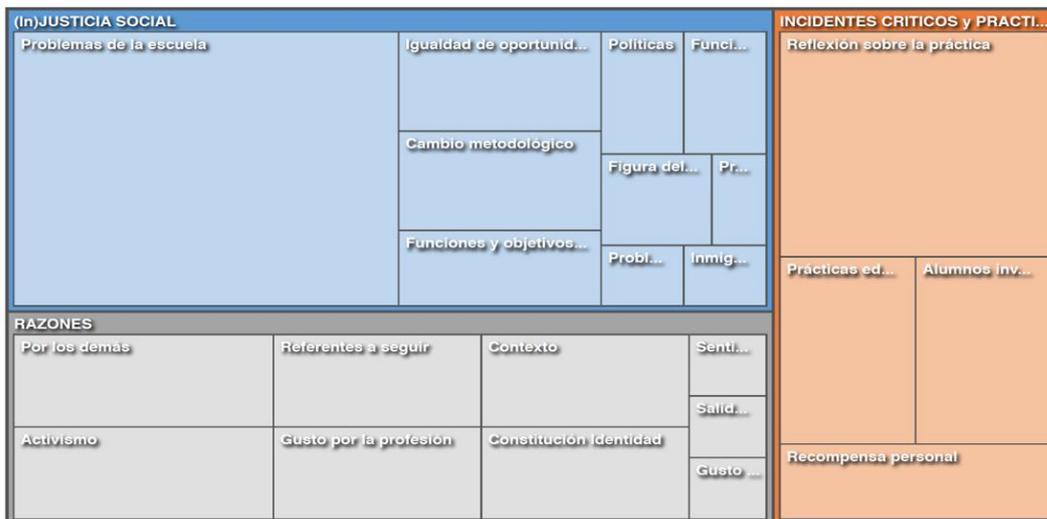


Figura 2. Agrupamiento de las temáticas en categorías generales mediante Nvivo
Fuente: Elaboración propia.

4.1.1. Elementos de la identidad docente

A continuación, mostramos varias razones por las que nuestros informantes decidieron decantarse por la actividad docente.

Imagino que fue por los años donde terminaba mis estudios de EGB, allá por los 80 ó 81. cuando conocí al que a la postre sería mi “espejo” para dedicarme a mi actual desempeño. (Docente 1)

Entre los motivos por los que eligieron ser docentes, destaca la importancia atribuida a determinadas personas referentes y significativas que ejercieron una influencia emocional positiva durante su escolarización y condicionaron su posterior elección profesional.

En la ikastola tuvimos un profesor con el cual aún tengo relación, que fue nuestro tutor durante 5 años. Con él vivimos muchas cosas y la relación fue muy buena. Dejó de fumar con nosotros, hizo el servicio militar cuando era nuestro profesor y nos carteábamos con él, se preocupó mucho por las relaciones entre nosotros. En definitiva, me quedé con la sensación de que le importábamos. (Docente 2)

Inciden sustancialmente en la importancia del aspecto emocional de las relaciones y de su influencia en la constitución de la identidad de las personas y, por tanto, en su proceso de aprendizaje. Enumeran factores que, en su opinión, son básicos en este proceso, tales como la humildad, la capacidad de autocrítica, las relaciones horizontales en vez de verticales teniendo en cuenta la importancia de los límites, como piezas sustanciales para el adecuado desarrollo de los educandos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Educación como servicio a la sociedad y a las personas, algo que aprendí en mi familia, había que saber hacer felices a las personas que te rodean, bien desde la acción o bien desde el silencio y el cariño, aunque suene cursi, eso definiría el ejemplo de mis padres. (Docente 3)

La influencia, en este caso buena, de las relaciones establecidas con estas personas de referencia, suscitó el deseo por dedicarse a esta profesión para poder hoy en día y en la medida de lo posible, reproducir esta praxis tanto con sus educandos como con sus propios hijos, estableciendo esa práctica como su propia filosofía de vida, extrapolable a cualquier ámbito de la misma: familia, amigos, compañeros de trabajo, educandos, etc.

Como podemos ver, todos nuestros informantes hablan del aspecto positivo del acompañamiento emocional en su desarrollo personal como profesional a lo largo de sus vidas. Hablan de estas personas referentes en sus vidas como auténticos facilitadores de bienestar emocional fruto de la salud mental que estos comportamientos desarrollados influenciaron positivamente en ellos mismos hasta el punto de querer reproducirlos en el ámbito tanto personal como educativo (Pacheco y Fernández-Berrocal, 2013). Recuerdan con cariño cómo esas personas les hicieron sentirse escuchadas, atendidas, queridas y cómo esto, ha condicionado su práctica docente, realizando con éxito lo establecido en el currículo, gracias a haber “cumplido” previamente con el alumnado. Por tanto, debemos prestar atención a las emociones que se dan en todos los ámbitos de nuestras vidas y más concretamente en el de la educación porque tal y como afirman Campos y otros (1983), son patrones de reacción a aquellos acontecimientos que son o han sido significativos y relevantes para la persona.

4.1.2. Temáticas latentes relacionadas con tensiones y dilemas durante la práctica docente

La educación y por tanto la docencia, están expuestas a fuertes tensiones entre lo que debiera ser y lo que realmente es, en cuestiones de justicia, equidad y democracia. Este apartado recoge las vivencias positivas y negativas de nuestros docentes que conforman dicha categoría que en su día condicionaron y condicionan el desarrollo de su práctica profesional.

Las tareas que se llevan a cabo en centros y aulas, los modos de hacerlas, las relaciones que se establecen y sus efectos, dejan huella no sólo en los estudiantes, sino también en tantos hombres y mujeres cuya vida laboral transcurre durante largos tiempos en ellas (Escudero, 2011).

Mi primer año de tutora, al final del curso, pedí a mis alumnos que me comentaran como habían visto mi labor como tutora. Uno de ellos, me daba las gracias porque según él, era la única persona que le había escuchado. Este comentario me marcó mucho ya que al mismo tiempo me generaba un sentimiento de alegría por haber llegado al alumno, pero también pensé “Qué solo tiene que estar este chaval para que me diga esto”. Me dio mucho que pensar y me sentí triste por él. (Docente 5)

Nuestros entrevistados, identifican innumerables sucesos cuya vivencia les ha propiciado el planteamiento y desarrollo de nuevas técnicas, fundamentadas en aquellas experiencias que fueron o no de su agrado.

Es verdad que en una dilatada experiencia como docente de 24 años y siempre con jóvenes, encontramos momentos diversos, a veces gratificante y otras no tanto. Pero, aunque resulte extraño considero estar en disposición de aseverar que todos los momentos gratificantes han sido generados por mis alumnos y alumnas y que NUNCA ellos han sido generadores de los malos momentos. (Docente 4)

Los docentes están de acuerdo con que estos episodios han sido y son críticos en sus vidas; ninguno de ellos responsabiliza como únicos responsables de los mismos a los educandos en los episodios desagradables. Especifican que, en la mayoría de los casos, han intentado desarrollar estrategias para evitar que el peso de la responsabilidad cayera única y exclusivamente sobre sus educandos, desarrollando ejercicios de reflexión, para evitar así juicios de valor que en la mayoría de los casos son muy poco favorables para los mismos.

Me quedé asustado cuando pasando por los pasillos del cole, veo como un profesor le rompe un trabajo a un alumno, delante de todos sus compañeros. No contento con esto, encima, le comenta que era una falta de respeto para con su persona (profesor)... (Docente 4)

De igual manera, nuestros docentes denuncian, por un lado, las prácticas inadecuadas fruto de las relaciones de poder existentes entre profesor y alumno, fundamentadas en el ordeno y mando llevadas a cabo por algunos profesores como ellos denominan, independientemente de su edad: “sacados de la serie cuéntame” (Docente 2), que se dan en el colegio donde además de no predicar con el ejemplo, hacen lo posible por quedarse por encima de los alumnos sin tener en cuenta ni el continente ni el contenido.

A) Profesor siempre comiendo chicle en clase. Ve a un alumno comiendo chicle y le obliga a tirarlo. Pero, ¿qué es esto?

B) A un compañero, se le caen unas hojas de la mesa y un alumno se ríe. Viendo esto, el profesor le pregunta a ver de qué se ríe. El alumno se calla. No contento con esto, le obliga a levantarse a recoger los papeles. El alumno se niega. El profesor insiste. Mucha, demasiada tensión. Al final el alumno cede y recoge los papeles. El profesor no contento con esto, le amenaza diciendo que sea la última vez porque si no iba a tener un serio problema. (Docente 1)

Algunos docentes proyectan en la mayoría de los casos sentimientos de rivalidad, que surgen como consecuencia del desencanto de los educandos hacia ellos, en muchos casos por falta de humildad y de capacidad de reflexión sobre su práctica, así como por el sentimiento de superioridad sobre el alumnado.

Igualmente, denuncian cómo hay muchos profesores que juzgan, la falta de espíritu crítico y actividad en el alumnado, y son ellos mismos, los que cuando reciben una reclamación por parte de sus alumnos, expresan su desacuerdo, alegando que los medios utilizados no son los correctos.

Un día tuve un encontronazo con un alumno bastante fuerte. No me acuerdo cuál fue la frase que le dije yo a él, pero me pareció, que me había pasado: “se te ha ido la olla, has desvariado”. Al día siguiente llegué a clase y lo primero que hice fue pedirle disculpas delante de toda la clase. Su respuesta fue ¡buah! tranquila que estoy acostumbrado a mí me responden cosas así o peores constantemente. (Docente 2)

Evidencian el trato que se da a los alumnos que tan desafortunadamente son denominados “malos”, porque no cumplen con los requisitos que la sociedad establece, llegando incluso a que este alumnado asuma e incluso justifique el trato recibido, alegando que es algo normal debido a la dificultad que a los profesores les supone trabajar con ellos.

Cuando he sido tutora me ha tocado defender a compañeros sin creer en esa defensa por comodidad mía, por no querer andar a malas con los compañeros, cuando lo que debería de haber hecho era haberles dicho:” oye te has pasado, recula un poco, habla con el chaval. (Docente 5)

Del mismo modo, algunos de los docentes participantes en esta investigación nos comentan, no muy orgullosos, alguna actuación en concreto que han llevado a cabo, pero con la que para nada se identifican. Exponen cómo, a veces, aun sabiendo que no tenían razón y con el fin de evitar “malos rollos”, han tenido que posicionarse a favor de algún compañero o compañera. Denuncian la desmesurada utilización del castigo y de su máximo exponente denominado anexo (parte grave de amonestación que puede implicar expulsión del alumnado) como herramientas pedagógicas más utilizadas frente a situaciones complicadas, lo que ha propiciado, en innumerables ocasiones, enfrentamientos entre los profesores: sus partidarios justifican su utilización como el “remedio”; sus detractores, en cambio, lo ven como una herramienta a la que hay que acudir solo en determinadas ocasiones.

En este apartado podemos ver diferentes maneras de afrontar la realidad del día a día en el desarrollo de la práctica docente. Vemos cómo algunos docentes muestran una mayor actitud reflexiva sobre su práctica con respecto a otros, que muestran una rivalidad con los educandos. Esta situación da lugar a que estos docentes pierdan objetividad y visión frente a las situaciones problemáticas; esto hace que los profesionales únicamente vean su realidad que según Zeichner (1993), solo constituye una alternativa de entre un universo de posibilidades mucho mayor.

Otra cuestión a tener en cuenta dentro de las dimensiones de la persona según nuestros entrevistados, es la repercusión de la formación y el reciclaje de los docentes en los educandos; además de tener en cuenta la importancia de formarse conceptual y procedimentalmente, señalan la trascendencia de la formación en competencias socioemocionales debido a su relevancia en el ámbito educativo (Weissberg y Greenberg, 1998).

4.1.3. Situaciones de (in)justicia social

En este apartado presentamos las temáticas que conforman la categoría relacionada con la (In)Justicia social y que se refiere al conjunto de situaciones que no favorecen el desarrollo de una sociedad justa.

¿Y la confianza?

Quien no me da las llaves, es que no tiene confianza en mí... Unos padres entregan en un colegio o en un centro educativo, a un niño de tres años. ¿Qué hay más grande que entregar a un hijo tuyo a alguien y ese alguien es un Alfredo, es un Imanol, es un Pepe o un Juan o una Silvia? No los conocemos y le entrego a mi hijo a alguien que no conozco. Pues si en eso no tienes confianza, pues... Cuando a mí me entregan los Aitaxros y las Amatxos a sus hijos, evidentemente es porque se fían de que yo haga las cosas bien. Y yo digo, si sus Aitas me entregan a sus hijos, ¿cómo un colegio no puede entregar unas llaves? (Docente 6)

Uno de los docentes habla de la falta de confianza que se da en el ámbito de la educación, y más concretamente en su colegio. Expone la pérdida de confianza en la sociedad postmoderna que provoca desconfianza en las relaciones interpersonales y en las propias instituciones (Troman, 2000), que repercute directamente sobre la motivación de los profesores y, por tanto, en el desarrollo de su práctica profesional.

¿Qué está ocurriendo con la inmigración?

El tema de la inmigración, hay unos prejuicios... Oyes a veces unas frases que dices ¿a dónde vas? Ya me gustaría verte a ti metido en la situación de estas personas yéndote a otros países a intentar sacarte la vida y que te traten así. A veces se habla de los alumnos de una manera despectiva, este es "Machupichu" o es que esto ya sabes de donde vienen y como vienen de ahí son... No sé, gente que generaliza entonces yo creo que los inmigrantes se les trata más que como personas como un colectivo que todos son iguales como si no tuvieran identidad. (Docente 3)

Otro docente, explica cómo la inmigración en este colegio entre los docentes esta visto más como un problema que como lo que realmente es, una oportunidad para conocer culturas diferentes e incluso una oportunidad de trabajo, debido a la enorme demanda que este modelo (modelo A, no muy extendido en la Comunidad Autónoma Vasca en el que todas las asignaturas se imparten en castellano menos la asignatura de euskera) posee. Pero para la mayoría de los profesores, el tener que ir a trabajar con este alumnado es como un castigo. También comenta las numerosas ocasiones en las que ha tenido que oír

y ver cómo los inmigrantes son tratados como un colectivo, con características comunes (reificación), sin tener en cuenta el carácter personal y propio de cada uno.

Educación y recortes

Recortes, recortes y recortes en educación. Tenemos cada vez más alumnos en clase por lo que no podemos atenderlos con la misma calidad que a los alumnos pudientes que se pueden permitir el ir a colegios elitistas donde se reduce el número de alumnos, hay más recursos, hay refuerzos... Lo ideal sería con 10 alumnos en clase tal, cuando tienes 36 pues... (Docente 6)

Para finalizar otro docente expone estas políticas sociales fundamentadas en los recortes que repercuten muy negativamente en la calidad de la educación. Estos afirman que no es cuestión de echar balones fuera sino de realizar una fotografía de la realidad educativa en la que nos encontramos hoy en día, la cual supera lo establecido por ley, que son 30 alumnos por clase en secundaria.

Como podemos apreciar, los docentes entrevistados hablan de situaciones que poco o nada tienen que ver con el desarrollo de sociedades justas y responsabilizan al sistema educativo en general y a la escuela en particular de facilitar tan desalentador escenario. De esta forma, muchos de los docentes, además de hacer frente a las innumerables y muy diferentes casuísticas tienen que enfrentarse a una continua y cada vez más pronunciada desmotivación; como consecuencia, el alumnado va a ser receptor directo de un servicio de baja calidad en relación a algo esencial, como lo es su educación (Duran, Extremera y Rey, 2001).

5. Conclusiones

Desde la investigación narrativa buscamos generar aprendizajes basados en las vivencias de las propias vidas de los participantes. En este sentido, aquí no planteamos conclusiones definitivas y generalizables, sino aprendizajes de los investigadores a partir del análisis de estas vivencias que nos han compartido los docentes. Aprendemos de estas vivencias mirándolas desde nuestros intereses teóricos.

Una de los aprendizajes que hemos formulado a partir del análisis de estos relatos es la influencia en la identidad de los participantes de los docentes referentes conocidos por ellos durante la etapa de escolarización. Es la participación en conexiones emocionales positivas y en marcos horizontales, en las que operan características personales de los docentes referentes, como la humildad y la capacidad de autocrítica, y la construcción de relaciones de reconocimiento mutuo, como las relaciones horizontales, las que han animado a algunos a escoger el camino de la enseñanza. Las conexiones emocionales positivas con los docentes referentes incluso se han proyectado fuera del aula. Desde nuestro punto de vista, los participantes hacen referencia a relaciones horizontales basadas en la empatía del docente referente hacia el estudiante. En sus relatos observamos que la empatía de los docentes referentes sumado a un marco relacional de reconocimiento mutuo, que les han hecho sentirse escuchados, atendidos, queridos, etc., ha tenido un efecto perdurable en su trayectoria de vida y, por supuesto, en la conformación de su identidad docente posterior. La constatación de esta situación nos hace reafirmar que el compromiso auténtico y coherente con la enseñanza para la justicia social desde relaciones empáticas y en igualdad de estatus con los estudiantes, dentro y fuera del aula, puede tener una repercusión duradera en las trayectorias de vida de nuestros estudiantes. Los profesionales referentes han conmovido a los entrevistados no por su destreza técnica en la enseñanza,

sino por sus capacidades en la construcción de relaciones significativas con sus estudiantes.

En cuanto a los aprendizajes respecto a las tensiones y dilemas, estos podrían resumirse en el problema de la coherencia personal docente, es decir, la correspondencia entre lo que dice y hace un docente frente a su propia aula, y la coherencia coral en el centro, es decir, la correspondencia entre lo que dice y hace un docente y lo que dice y hace otro colega en el mismo centro. Estas dos coherencias parecen tener una relación dialéctica compleja que oscila entre los polos de la contradicción personal y/o coral y la sinergia institucional. La sinergia institucional no se percibe en los relatos analizados. En cuanto a los dilemas y tensiones que emergen en los relatos se mencionan situaciones catalogadas como gratificantes y no gratificantes que incluso pueden concomitar en una misma experiencia. Las situaciones referidas se enmarcan principalmente en el plano relacional entre profesionales y entre docente-estudiantes. El placer de aportar a la escucha de un estudiante, por ejemplo, tensiona con el displacer de la comprensión de las carencias de afecto que este estudiante puede tener fuera de la escuela. La rigurosidad en mantener buenos modales en las aulas, tensiona con la propia falta de buenos modales en los docentes. O la tensión de ser testigo de malas prácticas en los colegas, como el abuso de poder frente a un estudiante (caso del docente que rompe el trabajo de estudiante) o malos tratos o autoritarismos, y al mismo tiempo decidir no intervenir más allá por las posibles consecuencias personales (mal rollo) de la intervención en el espacio de acción de un colega. Extrapolamos que esta tensión emerge de un juego de lealtades micropolíticas que plantean dilemas cotidianos y desafía la profundidad del compromiso con una enseñanza para la justicia social. Esta tensión queda más clara expresándola en forma de dilema: ¿Mi lealtad es con el principio del respeto a los estudiantes, sin importar su estatus interno? ¿Mi lealtad es con mis compañeros de trabajo y un principio tácito de no intervención en el aula o quehacer del otro?

Otro aprendizaje que nos parece relevante es que el centro educativo en donde laboran los colaboradores, es un espacio plural en cuanto a visiones profesionales de la buena docencia o buenas prácticas, y no todas estas visiones están fundadas en marcos de justicia social. Por ejemplo, la práctica de expulsión de estudiantes es considerado como buena práctica por algunos para la resolución de conflictos graves porque permite establecer el orden rápidamente. A otros docentes les parece una herramienta para casos excepcionales. Extrapolando esta idea de la multiplicidad de visiones que emerge en este relato, planteamos que la práctica docente comprometida con la justicia social y algunos de sus planteamientos éticos pueden tensionar la micropolítica del centro educativo y los docentes podrían eludir esta tensión en favor “del buen rollo” entre colegas. Con ello se desplazan los intereses de los estudiantes a un segundo orden con facilidad aprovechando el desequilibrio de poder en la organización escolar. Los docentes aportan claros ejemplos en esta materia cuando mencionan la defensa de compañeros bajo un tácito compromiso colegial que apunta a evitar conflictos entre profesionales.

Por último, también aprendemos de las situaciones injustas mencionadas por los docentes participantes en esta investigación. Interpretamos aquí estas situaciones injustas como desafíos para una formación docente en perspectiva de justicia social: la desconfianza relacional en el centro educativo, la discriminación y la reificación de identidades de las personas migrantes y la falta de recursos económicos. Estos problemas son cuestiones asociadas a procesos globales y compartidos por varias naciones. Están más allá del control directo de los profesionales. La formación docente en perspectiva de justicia social

posee desarrollo teórico suficiente para ayudar a los educadores a construir relaciones de respeto y confianza, para apoyarles en el dominio de herramientas que les permitan erradicar teorías y prejuicios que sustentan acciones y discursos de discriminación a migrantes. La emergencia de situaciones, como la falta de recursos, es la oportunidad de ampliar la formación de los docentes con elementos de activismo político para la mejora escolar, es decir, formación especializada para participar en la mejora del sistema educativo a través de la organización y acción política fuera del aula para influir en la toma de decisiones de políticas educativas que terminan definiendo cuestiones tan cotidianas y cruciales como el número de alumnos por aula.

Las propuestas educativas orientadas a construir sociedades más justas requieren de una cultura escolar concreta para el desarrollo de tal empresa, una cultura que facilite, impulse y promueva cambios en las instituciones hacia coherencia personal docente y hacia la coherencia coral, consiguiendo así que se trabaje desde y para la Justicia Social de manera más efectiva. Las y los docentes asumen especial protagonismo a la hora de impulsar e implantar este proceso de renovación. Creemos que de poco sirve establecer objetivos novedosos y cambiar contenidos, estrategias o metodologías, si la “mano” (el profesorado) que pone en juego estos elementos, por acción o por negligencia, no está en disposición voluntaria para hacerlo.

Tal y como aprendemos de las experiencias de nuestros informantes, las propuestas de justicia social pueden ver atenuado sus efectos producto de la falta de coherencia personal o coral, por la emergencia de prejuicios y teorías discriminatorias o situaciones de decisiones políticas más allá de la influencia de los profesionales, como políticas de recortes que afectan a los centros educativos. Al mismo tiempo, consideramos que quienes estamos interesados en la formación de docentes para la justicia social debemos escuchar las situaciones de injusticia que mencionan los profesionales e incorporarlas a los planes de formación. Estas situaciones de injusticia social podrían informar una formación docente basada en problemas de justicia social. Instaurar procesos formales para oír y comprender estos planteamientos puede ser un camino para asegurar la pertinencia de los programas de formación y su sintonía con los problemas que enfrentan los educadores. Consideramos imprescindible construir desde la formación y la auto-formación basada en la praxis, propuestas personales y colectivas de mejora que aporten caminos de solución a problemas de justicia social contemporáneos y problemas de justicia social futuros que aún desconocemos.

Nuestra recomendación para el centro educativo donde hemos desarrollado este trabajo de investigación y, para otros centros que detecten situaciones similares, es animar a los docentes comprometidos a generar sus propios espacios y dinámicas de encuentro internas para el desarrollo de la praxis, en donde tenga cabida cualquier persona con interés por trabajar desde y para la justicia social. Generar nodos locales e internos de formación y autoformación puede abrir caminos de abajo hacia arriba para el cambio hacia prácticas docentes para la justicia social y al mismo tiempo contribuir a un aprendizaje situado del concepto de justicia social mediante prácticas reflexivas basadas en las propias experiencias.

Referencias

Achili, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens.

- Arribas, H. (2008). *El pensamiento y la biografía del profesorado de actividad física en el medio natural: Un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Ayers, W. (2001). *To teach: The journey of a teacher*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bell, L. A. (1997). *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook*. Nueva York, NY: Routledge.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Burbules, N. C. y Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. En T. Popkewitz (Ed.), *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics* (pp. 45-66). Nueva York, NY: Routledge.
- Campos, J. J., Barrett, K. C., Lamb, M. E., Goldsmith, H. H. y Stemberg, C. (1983). Socioemotional development. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, 2(4) 435-571.
- Cochran-Smith, M., Shakman, K., Jong, C., Terrell, D. G., Barnatt, J. y McQuillan, P. (2009). Good and just teaching: The case for social justice in teacher education. *American Journal of Education*, 115(3), 347-377. <https://doi.org/10.1086/597493>
- Cole, M. (2000). *Education, equality and human rights: Issues of gender, 'race,' sexuality, special needs and social class*. Londres: Routledge.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- Charmaz, K. (2008). Constructionism and the grounded theory method. En J. F. Gubrium y J. Holstein (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 397-412). Nueva York, NY: Guilford Press.
- Diez, E. (2016). *Desmontando PISA (1): Giro neoliberal en la concepción de la educación*. Recuperado de <http://www.aikaeducacion.com/opinion/desmontando-pisa-1-giro-neoliberal-la-concepcion-la-educacion/>
- Enterline, S., Cochran-Smith, M., Ludlow, L. y Mitescu, E. (2008). Learning to teach for social justice: Measuring changes in the beliefs of teacher candidates. *The New Educator*, 4, 267-290. <https://doi.org/10.1080/15476880802430361>
- Escudero, J. M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. *Participación Educativa*, 16, 93-102.
- Fraser, N. (1998). *Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, participation*. Recuperado de <http://www.econstor.eu/handle/10419/44061>
- Fraser, N. (2000). Rethinking recognition. *New Left Review*, 3, 107-120.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder Editorial.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A Political-philosophical exchange*. Londres: Verso Press.
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Galerna.

- Griffiths, M. (2003). *Action for social justice in education: Fairly different*. Maidenhead: Open University Press.
- Habermas, J. (2015). Knowledge and human interests: A general perspective. En G. Gutting, *Continental philosophy of science* (pp. 310-321). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Hartnett, D. (2001, mayo). *The history of justice*. Comunicación presentada en el *Social Justice Forum*. Loyola University, Chicago, IL.
- Holstein, J. A. y Gubrium, J. F. (2008). *Handbook of constructionist research*. Nueva York, NY: Guilford.
- Hurworth, R., Clark, E., Martin, J. y Thomsen, S. (2005). The use of photo-interviewing: Three examples from health evaluation and research. *Evaluation Journal of Australasia*, 4(2), 52-62. <https://doi.org/10.1177/1035719X05004001-208>
- Imbernon, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En J. M. Escudero y A. L. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación: Políticas y prácticas* (pp. 231-244). Madrid: Octaedro.
- Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Jordan, A., Schwartz, E. y McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- Jost, J. T. y Kay, A. C. (2010). Social justice: History, theory, and research. En S. T. Fiske, D. T. Gilbert y G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 1122-1165). Londres: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470561119.socpsy002030>
- Karsz, S. (2004). *La exclusión: Concepto falso, problema verdadero*. Barcelona: Gedisa.
- Krichesky, G. J., Martínez-Garrido, C., Martínez, A. M., García, A., Castro, A., y González, A. (2011). Hacia un programa de educación docente para la justicia social. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 63-77.
- Kumagai, A. K. y Lypson, M. L. (2009). Beyond cultural competence: Critical consciousness, social justice, and multicultural education. *Academic Medicine*, 84(6), 782-787. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181a42398>
- Lee, C. C. e Hipólito-Delgado, C. (2007). Counselors as agents of social justice. En C. L. Courtland (Ed.), *Counseling for social justice* (pp. 13-28). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2011). *La identidad en psicología de la educación*. Madrid: Narcea.
- Montaño, T., López-Torres, L., DeLissovoy, N., Pacheco, M. y Stillman, J. (2002). Teachers as activists: Teacher development and alternate sites of learning. *Equity & Excellence in Education*, 35(3), 265-275. <https://doi.org/10.1080/713845315>
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011a). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011b). Educación para la justicia social. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 11-32.

- Murillo, F. J., Román, M. y Hernández-Castilla, R. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 7-23.
- North, C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of “social justice” in education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507-535. <https://doi.org/10.3102/00346543076004507>
- Olabuénaga, J. I. R. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23-40.
- Pacheco, N. N. E. y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros*, 352, 34-39.
- Picower, B. (2012). *Practice what you teach: Social justice education in the classroom and the streets*. Nueva York, NY: Routledge.
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 137-145. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.137>
- Rawls, J. A. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Rivas, J. (2010). Descolonizar la educación. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica. En P. Aparicio (Ed.), *El poder de educar y de educarnos. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica*, (pp. 57-72). Xàtiva: Ediciones del Crec.
- Rivas, J. y Herrera, D. (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Londres: Sage.
- Sancho, J. M. y Correa, J. M. (2013). Aprender a ser maestra: Perplejidades y paradojas. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 18-21.
- Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. y Fraga, L. (2014). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. N. K. Denzin (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Nueva York, NY: SAGE.
- Stuardo-Concha, M. (2017). *Asesoramiento a centros educativos para la justicia social*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Troman, G. (2000). Teacher stress in the law-trust society. *British Journal of Society of Education*, 3, 331-353. <https://doi.org/10.1080/713655357>
- UNESCO. (2015). *La educación para todos 2000-2015: Logros y desafíos*. París: Ediciones UNESCO.
- Weissberg, R. P. y Greenberg, M. T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. En W. Damon, I. E. Sigel y K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (pp. 877-954). Hoboken, NJ: John Wiley.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y práctica socioculturales de la educación*. Madrid: Paidós.

Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 44-49.

Breve CV de los autores

Imanol Santamaría-Goicuria

Graduado en Magisterio Educación Primaria en la especialización de Educación Especial, docente-investigador de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI) de la Universidad de Mondragón-Mondragon Unibertsitatea (MU) desde 2015 y en la actualidad doctorando del programa de Innovación e Intervención Educativa, posee una amplia experiencia como educador en los diferentes ámbitos educativos (informal, no formal y formal). Actualmente está realizando su tesis doctoral sobre la Implicación del Profesorado Universitario de diferentes titulaciones. ORCID ID: 0000-0002-5214-7034. Email: isantamaria@mondragon.edu

Miguel Stuardo-Concha

Investigador independiente. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor de enseñanza secundaria en Chile. Realizó su tesis doctoral en el tema de asesoramiento a centros educativos para la justicia social. Actualmente es miembro de la comunidad virtual de aprendizaje, activismo e investigación Escuelas para La Justicia Social. Indaga sobre investigación libre y abierta en educación, justicia social y educación, efectos nocivos de pruebas estandarizadas y etnografía de redes sociales. ORCID ID: 0000-0003-2617-0035. Email: m.stuardo01@ufromail.cl

José Miguel Correa Gorospe

Profesor Titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la universidad del País Vasco. Posee una consolidada trayectoria como docente e investigador en el ámbito de las ciencias sociales. Es coordinador del grupo de investigación consolidado "Elkarrikertuz". Ha participado, colaborado y coordinado innumerables proyectos de investigación. ORCID ID: 0000-0002-6570-9905 Email: jm.correagorospe@ehu.eus

La Democracia en Educación y los Movimientos de Renovación Pedagógica: Evaluación de Prácticas Educativas Democráticas

Democracy in Education and the Movements of Pedagogic Renovation: Evaluation of Democratic Educational Experiences

Rosa Ortiz de Santos *

Luis Torrego

Noelia Santamaría-Cárdaba

Universidad de Valladolid, España

Una de las funciones principales de las escuelas consiste en preparar al alumnado para aprender a vivir y convivir como futuros ciudadanos activos y críticos en el marco social. En este proceso, ha sido muy relevante la existencia de movimientos que han servido y sirven de referencia al conjunto de ciudadanos de la sociedad. En España, los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) han defendido la educación democrática como uno de los pilares esenciales de las escuelas. En este artículo analizamos el grado de democratización de experiencias educativas promovidas por estos colectivos: Red Khelidôn, Granollers en Transición / Casal del Mestres y MeSumaría. Se ha realizado una exhaustiva revisión del estado de la cuestión referente a la educación democrática, la cual ha servido para elaborar un sistema de 16 indicadores que, tras ser validado por expertos, se ha utilizado para comprobar el cumplimiento de las bases de la educación democrática en las experiencias seleccionadas. Se concluye que se está avanzando hacia lo que entenderíamos como práctica democrática, las tres experiencias educativas pueden ser democráticas, ello denota que el modelo de los MRP es posible, y nos permite transmitir a la sociedad la importancia que tienen las actuaciones y las iniciativas que estos desarrollan para alcanzar una mejora real en la educación.

Descriptores: Democracia; Educación; Escuela, Indicadores educativos; Docente.

One of the main functions of schools is to prepare students to learn to live and live together as future active and critical citizens in the social framework. In this process, the existence of movements that have served and serve as a reference for all citizens of society has been very relevant. In Spain, the Pedagogical Renewal Movements (MRP) have defended democratic education as one of the essential pillars of schools. In this paper, we analyze the degree of democratization of educational experiences promoted by these groups: Red Khelidôn, Granollers en Transición / Casal del Mestres and MeSumaría. An exhaustive review of the state of the question regarding democratic education has been carried out, which has served to develop a system of 16 indicators that, after being validated by experts, has been used to verify compliance with the foundations of education. democratic in the selected experiences. It concludes that progress what we would understand as democratic practice, the three educational experiences can be democratic, which denotes that the education model MRP is possible, and allows us to convey to society the importance that have the actions and the initiatives that these develop to achieve a real improvement in education.

Keywords: Democracy; Education; School; Educational indicators; Teachers.

*Contacto: rosa.ortiz@uva.es

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 18 de octubre 2017
1ª Evaluación: 30 de diciembre 2017
2ª Evaluación: 3 de febrero 2018
Aceptado: 16 de marzo 2018

Introducción

Una de las funciones principales de las escuelas consiste en preparar al alumnado para aprender a vivir y convivir como futuros ciudadanos activos y críticos en el marco social; para ello, se torna fundamental favorecer el desarrollo integral de los discentes, educándolos en y para la democracia, siendo imperante la necesidad de propiciar prácticas y experiencias democráticas en las escuelas.

En este proceso, ha sido muy relevante la existencia de movimientos que han servido y sirven de referencia al conjunto de ciudadanos de la sociedad. Entre ellos, encontramos a los Movimientos de Renovación Pedagógica (en adelante, MRP), que han constituido una de las influencias más importantes de España en lo que a renovación educativa se refiere, especialmente a partir de la época franquista. Algunos de los principios en los que se sustentan las actuaciones de los MRP son la defensa de la escuela pública, inclusiva e integradora, la gratuidad y la laicidad de la educación, la preeminencia de una escuela científica y crítica y la participación de todas las personas que conforman la comunidad educativa.

El logro de estos principios exige el compromiso y la participación de personas concienciadas e interesadas en mejorar y renovar el panorama educativo actual y, por ende, el social. Esa transformación tiene su base en el ideal de una escuela democrática – principio esencial de los MRP–. Por ello es muy relevante la capacidad de valorar y programar experiencias con un carácter democrático, con el objetivo de construir escuelas democráticas o transformar las ya existentes siguiendo los fundamentos de la democracia.

1. Fundamentación teórica

1.1. Movimientos de renovación pedagógica (MRP)

Los MRP son movimientos sociales compuestos por docentes de diferentes niveles formativos que se reúnen con el objetivo de compartir experiencias y conocimientos derivados de la reflexión de su propia práctica educativa (Martínez, 2002). A juicio de Martínez (1993), aparecieron como movimiento organizado durante la dictadura franquista. Rogero (2010) y Pericacho (2015) nos permiten conocer que la base de los MRP se encuentra en el ideario de otros movimientos e instituciones anteriores, como la Escuela Nueva, la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia y la Institución Libre de Enseñanza, así como en el pensamiento y las actuaciones de pedagogos y educadores de referencia entre los que destacan Célestin Freinet o Paulo Freire.

La mayoría de grupos que se fundan inicialmente surgen en los años 70, aunque existen MRP que nacen en la década de los 60; el más reconocido es la Escola de Mestres Rosa Sensat, que coordinó la primera Escuela de Verano en 1966 (Martínez, 1993). Según Pericacho (2014), tras la Guerra Civil (1936-1939) y durante la dictadura franquista, trataron de eliminar los movimientos renovadores y las iniciativas educativas que habían surgido durante la Segunda República (1931-1936). No obstante, diversos grupos continuaron reuniéndose en clandestinidad a causa de su disconformidad con el modelo educativo imperante, caracterizado por un marcado catolicismo, la separación de los discentes por sexo y/o clase social o la eliminación de la enseñanza de lenguas distintas al castellano (Navarro, 1989). Coincidiendo con el final de la dictadura, surgieron numerosos colectivos de renovación pedagógica; el punto de convergencia que los unía consistía en

su interés por transformar la escuela, estableciendo la democracia y la igualdad de oportunidades como sus principios fundamentales.

En la actualidad, numerosos MRP continúan actuando desde diferentes lugares de España. Algunas de sus iniciativas más reconocidas son la organización de encuentros, congresos y escuelas de verano. Estas oportunidades de reflexión, de aprendizaje y de convivencia les permiten dialogar, debatir y actuar en base a sus principales ideas educativas, entre las que subrayamos la defensa de la pluralidad en los centros educativos, de los valores de la escuela pública y de la inclusión de metodologías activas en la práctica escolar, la lucha contra las injusticias socioeducativas y la atención a las necesidades formativas del profesorado. Dichas reuniones constituyen una oportunidad para compartir y proponer iniciativas o soluciones a problemas actuales, dirigiéndose, unidos, a la renovación de la educación y el sistema educativo en general y de cada escuela en particular.

1.2. La democracia en educación y los MRP

Uno de los pilares en los que se sustentan las iniciativas educativas de los MRP es la democracia, considerada como “una fuerza poderosa y positiva para la revitalización de las escuelas públicas” (Apple y Beane, 1997, p. 12). Según estos autores, la democracia es una forma de gobierno que tiene como base la igualdad de oportunidades y está caracterizada por la libertad de expresión, el derecho a estar informados, la capacidad crítica de análisis y de reflexión y la preeminencia del bien común.

Si pretendemos que funcione una democracia real en la sociedad, debemos procurar la existencia y el predominio de escuelas democráticas. Para lograr establecer y llevar a cabo la democratización de las escuelas eficazmente, debemos tener en cuenta elementos clave que identificamos en Domínguez (2008):

La democratización de los centros educativos [...] consiste en configurarlos como comunidades democráticas de convivencia, de investigación y de aprendizaje, caracterizadas por el diálogo permanente entre todos los agentes, la negociación continua para solucionar problemas y resolver conflictos, el trabajo solidario y cooperativo en pequeños grupos interactivos, el debate en asambleas, la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa en las deliberaciones y decisiones relevantes con el horizonte de un incremento continuo del autogobierno y de la autogestión. (p. 2)

Feito y López (2008) y Feito (2009) establecen tres pilares básicos de una escuela democrática: a) La educación de calidad para todo el alumnado, desarrollando escuelas inclusivas. b) La concepción de los discentes como los máximos protagonistas del sistema educativo. c) La participación y la colaboración activa y significativa de todas las personas que conforman la comunidad escolar.

Domínguez (s. f.) destaca otro de los requisitos del proceso de construcción de escuelas democráticas: los fines que persiguen los centros escolares también deben ser democráticos, siendo necesaria la elaboración de currículos democráticos. Para ello, es importante tener en cuenta dos concepciones diferentes: la concepción hegemónica y la concepción emergente (Domínguez, 2006). La hegemónica comprende las características de la actual escuela, mientras que la emergente se refiere a las transformaciones necesarias que se han de dar en la misma para que sea democrática.

Esta transformación es compleja, pues la concepción hegemónica no abarca solo el método de enseñanza, las ideas o las prácticas educativas que nos vienen impuestas, sino que constituye el pensamiento natural y la forma de vida de cada persona de una manera más

profunda. Este pensamiento deriva en la creencia generalizada de que estas ideas educativas son inmutables y no existe posibilidad de cambio (Torrego, 1999).

En la pretensión de construir escuelas verdaderamente democráticas se deberá promover una educación democrática desde todos los ámbitos educativos. Existen diversas acepciones de educación democrática; tal y como señalan Belavi y Murillo (2016), el modo de entender el término “democracia”, determinará en gran medida el significado que otorguemos a “educación democrática”. Según Bolívar (2016), “una educación democrática, en el doble sentido de educar para la democracia y en la democracia, es a la vez un fin y un medio de la educación” (p. 70); añade que la escuela pública tiene el deber de capacitar a los discentes para participar como ciudadanos activos en la sociedad, además de incidir en que “la democracia se aprende y, por tanto, hay que enseñarla” (p. 74).

Yus (2002), por su parte, afirma que “educar para la democracia exige educar democráticamente, lo que, a su vez, significa que toda la comunidad educativa [...] ha de vivir diariamente la democracia” (p. 15). Domínguez (s.f.), miembro activo de la Federación de MRP de Madrid, entiende la democracia como autogobierno, defendiendo que la expresión educación democrática debería ser una redundancia, señala que:

la educación debe ser democrática en sí misma y debe orientarse al fortalecimiento de la democracia económica, [...] cívica y [...] política, entendida como un incremento continuo de la libertad, de la igualdad de derechos, de la justicia, de la participación y del autogobierno. (p. 1)

Una organización relevante que aborda esta cuestión a nivel europeo es la Comunidad Europea de la Educación Democrática (en adelante, EUDEC), la cual promueve la democratización de las escuelas dentro de los estados democráticos, generando un flujo de información y programas entre centros educativos de diferentes países. EUDEC establece como principio fundamental de la educación democrática la participación de los niños y de las niñas en todas aquellas dimensiones que les afectan. Defienden que han de ser “considerados seres completos con criterio, [...] de tener la posibilidad de dirigir sus propios procesos de aprendizaje en base a sus intereses, capacidades y habilidades específicas, de dar su opinión, de asumir responsabilidades” (párr. 5). Completan esta idea exponiendo que

la Educación Democrática se basa en el respeto a los niños y a los jóvenes. La Educación Democrática ocurre cuando se honra y se reconoce a los niños como individuos que participan activamente en su camino por la educación. La Educación Democrática es una educación basada en el sentido, la relevancia, la alegría, la comunidad, el amor, y los derechos humanos. (párr. 1)¹

Belavi y Murillo (2016) analizan tres propuestas de educación democrática partiendo de las ideas de personalidades de referencia en este ámbito. Abarcan y diferencian la educación democrática fundamentada en la deliberación y en la capacidad dialógica; la educación democrática dirigida a “fomentar el compromiso político de los jóvenes y enseñarles a implicarse políticamente” (p. 27) desarrollando la solidaridad, la igualdad, la libertad y la lucha contra la injusticia social; y la educación democrática orientada a la emancipación y la autonomía.

Partiendo de estas ideas y de lo expuesto por Puig (2000) y Parareda, Serra y Tort (2015), reflejamos nuestra propia concepción de educación democrática a través del sistema de

¹ <https://educaciondemocratica.wordpress.com/sobre-eudec/>

indicadores que elaboramos posteriormente como instrumento de evaluación. La búsqueda en las principales bases de datos científicas nos permite afirmar que la educación democrática y las escuelas democráticas constituyen un tema de creciente interés en la investigación educativa. Introduciendo el término “*democratic education*” en Web of Science (en adelante, WoS) observamos que aparece en 592 títulos de artículos (37 de ellos publicados en 2016 y 34 en 2015), mientras que en Scopus se refleja en 646 (23 publicados en 2017); por su parte, si realizamos la búsqueda de “*education for democracy*” en WoS obtenemos 156 resultados, de los cuales 16 se han publicado en 2016, y en Scopus 750, 26 publicados en 2017.

Esta revisión ha puesto de manifiesto la vigencia de la educación democrática para autores de referencia en el ámbito internacional como Hansen y James (2016), quienes comparan la necesidad actual de hábitos democráticos con la expresada por Dewey en la segunda década del siglo XX, o Edelstein (2011), que estudia esta necesidad en el contexto de crisis. También se destaca la relación de esta educación para desarrollar la justicia en sociedades multiculturales (Carr, Pluim y Thésée, 2017) o en áreas de desinversión económica (Checkoway, 2012). La literatura científica internacional enfatiza el aprendizaje de la ciudadanía partiendo de la vida real (Biesta y Lawy, 2006) y la relación de este aprendizaje con la esfera pública (Biesta, 2016).

Encontramos, además, en nuestro ámbito, revistas que tratan específicamente este tema. Algunos ejemplos son el número extraordinario de 2011 de la Revista de Educación del Ministerio de Educación español, titulado “Educación, valores y democracia”, o la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, la cual dedicó el primer número del volumen cinco “Educación democrática y para la democracia” a trabajar esta cuestión.

Los objetivos de esta aportación científica son:

- Establecer las principales características de una escuela o experiencia educativa democrática.
- Comprobar si los MRP aplican en la práctica uno de sus principios esenciales: la defensa de la educación democrática.
- Analizar y valorar el grado de democratización de experiencias educativas promovidas por MRP.

2. Método

La investigación que se presenta en este artículo es de carácter cualitativo y se realiza mediante una adaptación de la técnica del análisis de contenido, que, en lugar de seguir las normas convencionales, se ajusta a las necesidades derivadas de los objetivos establecidos, como se expondrá en este apartado. Es una metodología elaborada al efecto, que no ha sido utilizada en otras investigaciones y, por tanto, no tiene resultados que permitan una homologación comparativa.

La investigación se ha estructurado en tres fases diferenciadas. En primer lugar, se realizó una aproximación al concepto de educación democrática, llevando a cabo una exhaustiva revisión de autores y autoras que trabajan este tema, que tuvo como consecuencia la elaboración de una propuesta de indicadores que pueden ser útiles para valorar experiencias o prácticas de educación democrática. En segundo lugar, se comprobó si los MRP defienden la educación democrática; para ello, se revisaron los documentos de la

página web oficial de la Confederación de MRP y los artículos científicos escritos hasta la fecha sobre los mismos. Finalmente, se seleccionaron las experiencias educativas relacionadas con los MRP y se analizaron mediante los indicadores previamente elaborados, los cuales ya habían sido validados.

Mediante la adaptación de las categorías presentadas por Piñuel (2002), elaboramos un instrumento de evaluación constituido por una batería de indicadores referidos a distintos aspectos de la educación democrática que formulan los autores de más relevancia en este tema: Apple y Beane (1997); Puig (2000), Feito y López (2008), Feito (2009) y Parareda, Serra y Tort (2015). La selección deriva de una exhaustiva revisión del estado de la cuestión, en la que se ha puesto de manifiesto que son autores de relativa actualidad, los cuales abordan –atendiendo a lo expresado por investigadores de referencia anteriores– la cuestión de qué elementos constituyen la educación democrática y permiten, además, que sus formulaciones se trasladen a indicadores concretos y observables.

La lectura de estas obras nos permitió extraer los principios fundamentales que deben estar presentes en la educación democrática, construyendo un sistema de indicadores que permite analizar y comprobar si experiencias o prácticas escolares son o no democráticas, en la medida en que cada uno de los principios se vea reflejado en su desarrollo. En los indicadores 1, 6, 7, 8, 9, 14 y 15 se presentan características de la educación democrática defendidas por todas las personas mencionadas, mientras que en los indicadores restantes se recogen aportaciones concretas que aparecen citadas.

Antes de someter a contraste cada una de las experiencias, validamos el instrumento mediante consulta a cuatro expertos: dos profesores universitarios, uno de ellos coordinador de un programa de doctorado y el otro profesor de la asignatura “Métodos de Investigación e Innovación en Educación”, del grado de Educación Primaria, además de a una maestra y a un profesor de Educación Secundaria, ambos con una dilatada experiencia en MRP. Tras su valoración, se realizó un compendio entre dos indicadores que desembocaron en el número 16 y se modificó el indicador 12. El sistema de indicadores resultante, y que refleja lo que los investigadores del presente artículo concebimos como educación democrática, es el siguiente:

- Se promueve una educación pública, con intereses compartidos entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.
- Predomina el diálogo, la negociación y las relaciones sociales basadas en el afecto entre los diferentes colectivos de una escuela (Puig, 2000).
- Destaca la cooperación, la colaboración y el trabajo en equipo en todos los niveles del colegio (Puig, 2000).
- Existen actividades colaborativas como debates (argumentación), asambleas o grupos interactivos (Puig, 2000).
- Predominan valores como la solidaridad, la colaboración, la igualdad, la empatía o el respeto, buscando una mejora del clima en la escuela y el bien común, “rasgo central de la democracia” (Apple y Beane, 1997, p. 27).
- Se disminuyen las desigualdades sociales. Los grupos son heterogéneos y diversos en cuanto a la cultura, el origen, el sexo, la clase socioeconómica, las capacidades y la edad, fomentando las relaciones interpersonales, aumentando la variedad de aportaciones y haciendo más real el entorno escolar.

- Se favorece la convivencia positiva y el respeto entre diferentes culturas.
- Se educa en una visión positiva y crítica del conflicto, cuya resolución puede desembocar en un posible cambio, diálogo, pensamiento crítico y reflexión.
- Preeminencia de la educación para la desobediencia, desarrollando aspectos como el pensamiento crítico y libre, de modo que cada niño o niña sea capaz de generar sus propias opiniones e ideas (a veces en discrepancia con la sociedad) y actuar de manera justificada tras un previo análisis y evaluación.
- Se actúa en contra de aspectos negativos como “el racismo, la injusticia, el poder centralizado, la pobreza” (Apple y Beane, 1997, p. 28), entre otras desigualdades. Se defiende la igualdad de oportunidades para todos.
- Las personas que conforman el *démos* escolar tienen el deber y derecho de participar de forma activa y significativa en la vida del centro, en la toma de decisiones importantes y en la elaboración de documentos base (Feito y López, 2008 y Parareda, Serra y Tort, 2015).
- Los educandos son los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo el centro y destino de toda actividad, pues la educación ha de estar a su servicio logrando la actualización y el máximo desarrollo posible de todas sus potencialidades (Feito, 2009).
- Tiene como objetivos la formación moral del alumnado, la formación cognoscitiva y profesional, además de la formación como “ciudadano del mundo crítico, libre, justo y solidario” (Domínguez, s.f., p. 3).
- Se tienen en cuenta todas las circunstancias personales, sociales y familiares de cada uno de los discentes.
- Son frecuentes las relaciones con el entorno (próximo y lejano).
- Es autónoma, tratando de autogobernarse. Tanto las legislaciones estatales y autonómicas, como los documentos realizados a nivel de centro y de aula, deben ser abiertos y flexibles, facilitando su adaptación a la diversidad de cada escuela en concreto. Esta autonomía supone “la creación de canales de diálogo y de acción cooperativa” (Puig, 2000, p. 59).

Partiendo de las características propias de la metodología cualitativa, en el proceso de selección de las experiencias se ha realizado un muestreo por juicio, guiado por la obtención de representatividad subyacente. Se definió una característica esencial que permitiese realizar una aproximación al sector del universo en el que se pretendía profundizar (Mejía, 2000) y elegir las experiencias más representativas en función de los objetivos definidos: deberían ser experiencias promovidas por miembros de MRP, estar desarrollándose en el momento del análisis y realizarse en el ámbito español. Por este motivo, no interesó la cantidad o la extensión de la muestra, sino el grado de representatividad de la misma (Serbia, 2007). Partiendo de esta premisa, las experiencias seleccionadas fueron las siguientes:

- Red *Khelidôn*: persigue un proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo, con un enfoque inclusivo y democrático de la educación y de la sociedad. De esta red forman parte centros escolares de Aragón, Cataluña, Euskadi, Galicia e Islas Baleares.

- Educació en Transició (Granollers en Transició / Casal del Mestres): defiende que estamos ante un profundo cambio derivado de la crisis económica, social y climática. Tiene como base de pensamiento el establecimiento de una relación cercana y respetuosa con la naturaleza, la necesidad de generar un sentimiento de colaboración y respeto entre la sociedad y la escuela, de favorecer el conocimiento de uno mismo y fomentar la educación en valores y la educación para la belleza. Se desarrolla por profesorado de centros educativos no universitarios de la ciudad de Granollers (Barcelona).
- MeSumaría: sus proyectos están basados en el empleo conjunto del arte y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC). Generalmente están dirigidos hacia los colectivos más desfavorecidos, predominando valores como la solidaridad, la igualdad, el trabajo de las emociones y de la creatividad o el cultivo del pensamiento crítico y libre. Sus proyectos se centran en Canarias y en Extremadura.

A continuación, describimos sucintamente cómo se produjo el acceso al escenario y la negociación con los participantes. Conocimos las experiencias educativas en el XXVIII Encuentro de la Confederación Estatal de MRP, celebrado en Alicante los días 5 y 6 de marzo de 2016, donde los diferentes colectivos presentaron sus proyectos. Además de la información obtenida en dicho encuentro, se analizaron otros contenidos provenientes de fuentes como sus páginas web² y documentos oficiales, los informes de los proyectos y fotografías. Durante el proceso de análisis, fuimos conscientes de que la información disponible no nos permitía contrastar algunos de los indicadores de la experiencia de Educación en Transición (9, 14 y 16); por este motivo, acudimos al II Encuentro de Conspiración Educativa (MRP emergente), acontecido en el edificio Vicerrector Santiago Hidalgo (Segovia) el 21 de mayo de 2016, donde se realizó una breve entrevista informal a uno de los responsables de la experiencia.

Con el objetivo de completar este ejercicio de transparencia y ética, y valorando democráticamente la colaboración con las personas implicadas directamente en las experiencias educativas (Torrego, 2014), compartimos el análisis resultante con los participantes. Estos tuvieron la oportunidad de realizar sus aportaciones y conocer los resultados de la investigación, dotándola de una mayor credibilidad, dependencia y confirmabilidad, según los criterios de calidad y rigor establecidos por Guba (1983).

3. Resultados

Los resultados de la investigación derivan del contraste entre los indicadores propuestos y las tres experiencias educativas. Comenzamos con el indicador que abarca la defensa de la escuela pública y la actuación en base a intereses compartidos. Red Khelidón lo alcanza de manera parcial, dado que no promueve una educación pública en el sentido amplio del concepto, pues trabaja con centros de carácter público, privado y concertado, incluyendo colegios confesionales. Sin embargo, las personas que conforman Red Khelidón poseen intereses comunes: lograr una escuela fundamentada bajo los principios de inclusión,

² Red Khelidón: <http://cife-ei-caac.com/khelidon/>

Educación en Transición: <https://granollersentransicio.wordpress.com/>

MeSumaría: <http://mesumaria.org/>

democracia y justicia, así como fomentar el aprendizaje cooperativo a través de sus proyectos.

Por su parte, Educación en Transición y MeSumaría reflejan el indicador en su totalidad. Los objetivos principales del primero de ellos son compartidos y comunes con los de toda la comunidad; organizan seminarios en los que tratan los cambios sociales, económicos y climáticos. MeSumaría defiende la educación pública con sus programas, en los que se resalta el derecho al acceso a la educación de la totalidad de la población.

El indicador relativo al establecimiento de relaciones sociales se cumple en las tres experiencias. Una de las finalidades de Red Khelidôn consiste en lograr que los profesionales pertenecientes a dicho colectivo se reúnan, dialoguen, reflexionen y compartan sus experiencias y recursos. Esto se refleja en Educación en Transición, pues una de sus ideas principales radica en la “relación de compromiso y cooperación de la escuela con la sociedad y de la sociedad con la escuela”. MeSumaría alcanza el indicador por medio de sus proyectos, en los que prima la interacción y el diálogo.

A continuación, realizamos un compendio en el análisis del tercer y el cuarto indicador, los cuales incluyen la importancia de la cooperación y de las actividades colaborativas; ambos se alcanzan por las tres experiencias. En Red Khelidôn constituyen la base de sus proyectos, basándose uno de sus objetivos en la cooperación y el trabajo colaborativo. Tratan de introducir la cooperación como un ente constante en actividades cotidianas del aula y de reflexionar sobre sus consecuencias. Esto se ve reforzado al comprobar que la inclusión del aprendizaje cooperativo en una escuela o en un aula es un requisito para formar parte de la Red.

Educación en Transición, por su parte, contempla actividades colaborativas en las que prima la interacción y la argumentación como, por ejemplo, debates, seminarios o asambleas, fomentando la cooperación y el trabajo en equipo. Estas cuestiones se desarrollan, además, en MeSumaría; un ejemplo es el proyecto Redes Sociales en Familia, en el que participan personas de diferentes núcleos familiares. Por otra parte, llevan a cabo actividades cooperativas como debates argumentativos o asambleas, que les permiten reflexionar sobre aspectos como las ventajas e inconvenientes de las redes sociales, el uso que se da a las mismas o el grado de democratización de estas.

Los valores que se reflejan en el quinto indicador -solidaridad, colaboración, igualdad, empatía y respeto- se persiguen desde las tres experiencias promovidas por MRP. Red Khelidôn realiza un profundo tratamiento de estas cuestiones, como reflejan los principios que la definen: Aprender a Cooperar y Cooperar para Aprender implica tener aprehendidos estos valores. A su vez, desde Educación en Transición se persigue el bien común, actuando contra la crisis climática, energética y económica. Asimismo, una de las prácticas más importantes de los seminarios que celebran gira en torno al conocimiento de uno mismo y al desarrollo de valores personales. MeSumaría desarrolla proyectos que contribuyen a la adquisición de estos valores; un ejemplo es Con los Mayores, programa en el que el alumnado colabora y convive con ancianos y ancianas, viéndose fortalecidas la colaboración, el respeto, o la empatía.

Los principios recogidos en los indicadores seis y siete se tratan conjuntamente; en ambos se refleja la defensa de la convivencia intercultural, disminuyéndose las desigualdades sociales. Estas ideas forman parte de las tres experiencias analizadas. Red Khelidôn defiende que, para lograr una cooperación real y efectiva, los grupos que se forman han de

ser heterogéneos. Parten de que el aprendizaje de la cooperación en grupos que poseen esta diversidad favorece el desarrollo de la convivencia positiva y el respeto entre los miembros de cada equipo. En Educación en Transición se deduce la heterogeneidad de los agrupamientos, pues no existen requisitos para poder participar en las prácticas que, promovidas desde los seminarios, se realizan, dando así la oportunidad de formar parte de la experiencia a todos los miembros de la sociedad.

Por último, el trabajo de ambos indicadores se torna indiscutible en el caso de MeSumaría, viéndose reflejado en todos sus proyectos, como, por ejemplo, en Desde la Diversidad o en Vidas Cruzadas. En el primero existen agrupaciones heterogéneas formadas por personas de diferente procedencia, edad, sexo, clase socioeconómica o cultura. En Vidas Cruzadas participan grupos formados por presidiarios y adolescentes, quienes comparten sus experiencias y reflexiones utilizando relatos expuestos en un blog.

Las tres experiencias contribuyen al desarrollo del octavo indicador, referido a la educación en el conflicto. Red Khelidón, mediante el enfoque inclusivo de la educación y de la sociedad, cultiva la cohesión de grupo para ayudar al alumnado en la resolución positiva de conflictos. Educación en Transición incide en el pensamiento crítico o la reflexión que puede derivar de la visión positiva de un conflicto. Partiendo del problema medioambiental, sociopolítico y económico, promueven seminarios en los que nacen reflexiones críticas dirigidas al cambio.

Ejemplificamos el octavo indicador en MeSumaría, haciendo referencia a una situación concreta. Cuando llevaron a cabo un proyecto en Tiétar (Cáceres), se encontraron con que existía una división entre los autóctonos y la población marroquí, lo cual denotaba una concepción racista y cultural negativa; partiendo del conflicto y poniendo en marcha sus principios y actuaciones, lograron que ambos grupos mejorasen su convivencia.

El noveno indicador, relacionado con la educación para la desobediencia y el desarrollo del pensamiento crítico y libre del alumnado, constituye un objetivo a alcanzar por Red Khelidón, quien lo trabaja de forma parcial. En el momento de analizar la experiencia en base a este principio ha existido cierta dificultad, pues cada docente lleva a cabo la práctica de los proyectos en su aula; esto implica que el hecho de permitir que el alumnado exprese sus propias opiniones depende en gran medida de cada docente. El trabajo cooperativo favorece la opinión en pequeño grupo, pero el trabajo de Red Khelidón con centros confesionales, difícilmente dará lugar al desarrollo del pensamiento libre y crítico cuando contradiga los ideales de la propia escuela.

En el caso de Educación en Transición y MeSumaría, el indicador se desarrolla totalmente. El primero de ellos defiende la preeminencia de la educación para la desobediencia, promoviendo el desarrollo de un pensamiento crítico y libre a través de sus prácticas; se observa, por ejemplo, en las manifestaciones protagonizadas por estudiantes de diferentes escuelas e institutos con motivo del cambio climático.

A su vez, lo establecido en el indicador comprende uno de los objetivos principales de MeSumaría, pues el modelo crítico y reflexivo, basado en la libertad de expresión, forma parte de su base pedagógica principal. Debido a la diversidad y amplitud de propuestas desarrolladas, resultaría difícil conseguirlo en todas ellas, pero queda latente que intentan alcanzar la creación de un pensamiento crítico y libre, y que en algunas ocasiones lo consiguen.

Continuamos el análisis expresando que el décimo indicador, en el cual se defiende la igualdad de oportunidades y la lucha contra la injusticia o el racismo, se alcanza en Red Khelidôn y en MeSumaría a través del trabajo en equipo. Además, desde ambas experiencias se asume un modelo de educación inclusiva que acepta a todo el alumnado independientemente de sus peculiaridades. Las propuestas de Educación en Transición están encaminadas al desarrollo de una sociedad más humana, justa e igualitaria. No obstante, están más dirigidas al desarrollo de una armonía con la naturaleza y a la lucha en favor de cuestiones medioambientales, por lo que no se actúa directamente contra otros factores como el racismo, la pobreza o el poder centralizado; por todo ello, el indicador se cumple parcialmente.

La participación de todas las personas que forman la comunidad educativa –indicador 11– es otro de los principios fundamentales de la educación democrática. Según los estatutos de Red Khelidôn, existen diferentes órganos de gobierno; entre ellos, la Asamblea General, formada por todos los miembros que componen la Red. Podríamos afirmar que el indicador se cumple, pero existen algunas matizaciones por las que exponemos que se alcanza parcialmente: emplean el voto para tomar decisiones, otorgando el derecho a un voto únicamente si hay cinco docentes de un mismo colegio adheridos, o a cada centro en el caso de que la totalidad de docentes del mismo formen parte de la Red.

Educación en Transición y MeSumaría reflejan lo expresado en el undécimo indicador de forma total. El primero lo consigue en experiencias concretas, en las que se observa que las opiniones de los participantes se tienen en cuenta, sobre todo, a nivel de propuesta. Asimismo, podemos nombrar la experiencia de Jóvenes por el Clima, formada por miembros del alumnado y por docentes, en la cual las opiniones de todos los componentes están al mismo nivel y reciben la misma importancia. En el segundo caso, existe colaboración por parte de todas las personas que conforman MeSumaría. Para ello, emplean el espacio deliberativo democrático por excelencia: la asamblea; en ella realizan propuestas, evalúan y comparten experiencias.

La concepción de los estudiantes como centro y destino de toda actividad educativa –indicador 12– se refleja en las tres experiencias. El presente indicador se abarca de forma parcial en Educación en Transición y MeSumaría, y de forma total en Red Khelidôn. Esta última está destinada a lograr la mejora de las prácticas educativas mediante el trabajo cooperativo, formando ciudadanos libres, críticos, activos, comprometidos con la sociedad y poseedores de unas competencias y unos valores esenciales para contribuir a la generación de una sociedad justa, equitativa e inclusiva. Todo el proyecto está destinado a desarrollar las potencialidades de los educandos.

El indicador no se refleja completamente en Educación en Transición, pues su objetivo último no es el alumnado en concreto, sino contribuir al avance en la educación para crear un mundo más igualitario y justo. Ciertamente es que, a través del cambio o la transición de la educación, se mejorará su calidad y el desarrollo de las potencialidades del alumnado, pero este no es su principal objetivo.

En el caso de MeSumaría, el educando comprende no solo a los niños y las niñas, sino a otros colectivos de la sociedad (docentes, familias, ancianos, etc.). Si identificamos a estos agentes como “alumnado”, diríamos que el indicador se cumple; no obstante, si consideramos que “los discentes” son los estudiantes en edad escolar, deberíamos matizar,

debido a que no en todos los proyectos son los máximos protagonistas. Por ello, consideramos que este indicador se satisface de manera parcial.

El indicador relacionado con el desarrollo integral de los educandos –indicador 13– se alcanza en las tres experiencias. En Red Khelidôn el trabajo cooperativo incide en la formación moral (solidaridad, respeto, empatía, igualdad, etc.), en la formación cognoscitiva (trabajo en equipo como contenido) y en la formación profesional (la cohesión de grupo y aprender a trabajar en equipo). En Educación en Transición también encontramos prácticas de carácter moral (educación medioambiental, armonía con la naturaleza, habilidad de alteridad, capacidad de amar, etc.), cognoscitivo (el cambio climático y el capitalismo como objeto de estudio, los huertos, la moneda, etc.) y profesional (proactividad, gestión de huertos, debates, intercambio de monedas complementarias, taller de bicicletas, etc.).

En MeSumaría extraemos ejemplos de cada tipo de formación: 1) Formación moral: trabajo de la diversidad (Escuela MeSumaría), la educación emocional (actividades para gestionar, conocer y expresar emociones: ImaginArte), la formación holística y la conciencia social. 2) Formación cognoscitiva: se trabajan contenidos académicos mediante técnicas diversas. Por ejemplo, en Teatro en la Escuela, se trabajan contenidos de diferentes áreas del currículo, empleando el teatro como recurso. En Vidas Cruzadas e ImaginArte se crean composiciones escritas. Asimismo, se abarca la sociedad de la información utilizando recursos tecnológicos y TIC; un ejemplo lo encontramos en Navegamos Juntos, donde adolescentes muestran a las personas ancianas cómo navegar por Internet. 3) Formación profesional: incluye aspectos como aprender a trabajar en equipo, potenciar la creatividad o aprender a utilizar de forma adecuada las TIC.

El indicador destinado al conocimiento personal, social y familiar de los destinatarios de las propuestas –número 14–, se alcanza totalmente en Red Khelidôn y MeSumaría. En el primero, cuando se organizan los Equipos Base, el profesorado tiene en cuenta todas las variables de diversidad, las circunstancias personales, sociales y familiares de cada estudiante. Del mismo modo, MeSumaría afirma conocer las circunstancias concretas de los individuos con los que trabaja en cada proyecto.

En Educación en Transición se ve satisfecho de forma parcial, puesto que colaboran con diferentes centros y grupos de estudiantes, lo que dificulta la posibilidad de tener en cuenta las circunstancias individuales, personales, sociales y familiares de cada participante, pero sus propuestas son flexibles, pudiendo ser alteradas y modificadas según las necesidades de cada momento.

El indicador número 15, el cual abarca la conexión con el entorno, se satisface en Red Khelidôn y en Educación en Transición. En Red Khelidôn las interacciones con otras personas o centros son constantes; uno de sus objetivos consiste en lograr el intercambio de experiencias y recursos entre participantes. Actualmente hay Equipos Coordinadores de Zona en cinco comunidades autónomas, favoreciéndose la relación entre profesionales. En MeSumaría existe una relación de los participantes con el entorno social y cultural, pero en ninguna de las bases de sus proyectos hace referencia al medio natural. Debido a esto, el indicador se cumple parcialmente. En Educación en Transición el indicador se consigue, pues uno de sus objetivos es el establecimiento de una relación real, positiva y permanente con la naturaleza mediante diferentes actividades (huertos escolares, abrazar árboles, escucha del medio, etc.).

Finalizamos el análisis afirmando que el último indicador, el cual abarca el carácter autónomo de las prácticas educativas, aparece en todas las experiencias. Red Khelidôn posee cierto autogobierno; está dirigida por “Educación inclusiva, cooperación entre alumnos y colaboración entre profesores” del Centro de Innovación y Formación en Educación de la Universidad de Vic y tiene su propio equipo de gobierno. Cada zona puede organizarse en función de las necesidades de los centros de cada comunidad y existe la posibilidad de modificar los documentos vigentes.

Los documentos sobre los que se sustenta Educación en Transición también son abiertos y flexibles; se admiten modificaciones que contribuyan a la consecución de sus objetivos. Además, la experiencia es autónoma en sí misma y está vinculada en red con otras asociaciones, donde todos tienen el mismo grado de decisión y nivel de participación. MeSumaría es una asociación que trata de autogobernarse y colaborar con otras entidades y movimientos como con MRP de Extremadura o Escuelas en Red, las cuales se nutren y refuerzan sus proyectos. Esto, y su trabajo mediante asambleas, nos conduce a afirmar que sus documentos y programas son flexibles, pudiendo ser modificados. En la figura 1 se representa gráficamente el grado de democratización de las experiencias educativas analizadas.

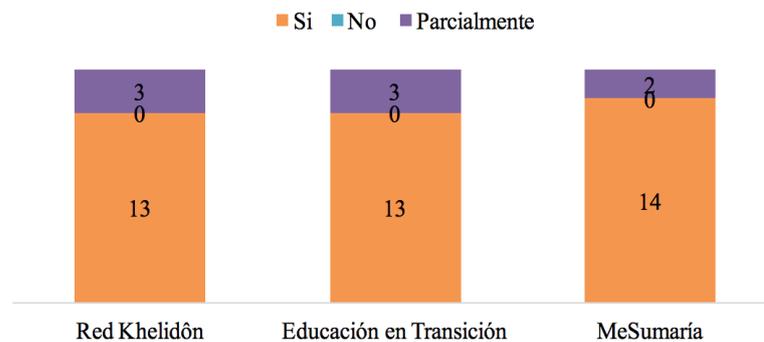


Figura 1. Grado de democratización de las experiencias educativas
Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

La búsqueda en las principales bases de datos científicas ha evidenciado la inexistencia de investigaciones directamente orientadas a valorar el grado de democratización de experiencias educativas. No obstante, los rasgos principales de la educación democrática están presentes en la práctica de las experiencias analizadas, aunque con desigual densidad (cuadro 1). Los elementos de la teoría de la educación democrática, recogidos de la literatura científica, son, por tanto, trasladables a la práctica, tal y como se ha mostrado en el estudio.

En líneas generales, creemos conveniente elaborar una valoración positiva, visto que las tres experiencias muestran signos de esperanza, de ilusión por llegar a construir prácticas y escuelas educativas verdaderamente democráticas. En todos los casos, aspectos relevantes para la constitución de una escuela democrática se ven satisfechos, como son el favorecimiento de relaciones sociales, la práctica de actividades colaborativas, el logro de un clima adecuado, la creación de agrupaciones heterogéneas o el respeto intercultural.

Cuadro 1. Resultados del análisis: ¿Aparecen reflejados los indicadores en cada experiencia?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Red Khelidôn	P	Si	P	Si	P	Si	Si	Si	Si	Si						
Educación en Transición	Si	P	Si	P	Si	P	Si	Si								
MeSumaría	Si	P	Si	Si	P	Si										

Nota: “P”: el indicador se satisface parcialmente. “Si”: el indicador se satisface totalmente. “No”: el indicador no se refleja en la experiencia.

Fuente: Elaboración propia.

No obstante, existen indicadores que se reflejan en alguna de las experiencias de forma parcial, tal vez los más complejos de abordar, como el relacionado con el pensamiento crítico y libre del alumnado. Esto puede indicarnos el temor existente ante la rebelión o la libre expresión de ideas que contradigan las arraigadas en la concepción hegemónica de la sociedad, generalmente ideas arcaicas, autoritarias, propias de un sistema educativo caduco y obsoleto. Torrego (2013) coincide con este pensamiento, exponiendo que:

se considera que la persona bien educada es aquella que es obediente, que reproduce lo que le han inculcado. [...] la educación es la formación de seres humanos completos y para ello se necesita la formación del pensamiento libre, para que las personas vivan su propia vida y eviten reproducir lo que otras han pensado por ellas. (p. 122)

Esta idea también la defiende Yus (2002), afirmando que debe superarse la tendencia de dejar que otras personas tomen las decisiones por nosotros, “bien por comodidad o bien porque así siempre ha sido” (p. 15). Llamas y Gorbe (2014) comparten esta percepción y añaden que el desarrollo del pensamiento crítico y libre constituye un problema en la educación en España a causa de “la compartimentación de la enseñanza, la falta de globalización y relación con la vida del aprendizaje escolar, que necesita una solución urgente en la línea del cambio organizativo y metodológico” (p. 567).

Por otra parte, nos aventuramos a afirmar que el desarrollo de este indicador será complejo en una escuela de carácter confesional; una escuela libre, democrática y justa no puede estar marcada por ninguna ideología. Por todo esto, y como vienen defendiendo los MRP, para conseguir escuelas realmente democráticas, debemos potenciar el desarrollo de centros educativos públicos, laicos, solidarios, científicos e inclusivos, accesibles para todos los ciudadanos. Con todo ello coincide Rogero (2010) al hablarnos sobre los principios que configuran las ideas educativas de los MRP.

Además, hemos tenido la evidencia de que el alumnado no participa activamente en la planificación de las actividades a pesar de ser el protagonista, centro y destino de las mismas; coincidiendo con Parareda, Serra y Tort (2015), “la participación [...] también significa incluir al alumnado en procesos democráticos o de toma de decisiones en la escuela en los que tengan voz y representación” (p. 16), haciéndoles partícipes y responsables de la propia institución.

En conclusión, aunque aún deben desarrollarse numerosos aspectos en algunas de las experiencias, es evidente que se está avanzando adecuadamente hacia lo que entenderíamos como práctica democrática, pues los resultados han sido realmente positivos. Las tres experiencias educativas pueden ser consideradas democráticas, lo cual denota que el modelo de educación que persiguen los MRP es posible, y nos permite

transmitir a la sociedad la importancia que tienen las actuaciones y las iniciativas que estos desarrollan para alcanzar una mejora real en la educación.

Referencias

- Apple, M. W. y Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: De la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>
- Biesta, G. y Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79. <https://doi.org/10.1080/03057640500490981>
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 69-87. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Carr, P. R., Plum, G. y Thésée, G. (2017). The dimensions of, and connections between, multicultural social justice education and education for democracy: What are the roles and perspectives of future educators? *Citizenship Education Research Journal*, 6(1), 3-23.
- Checkoway, B. (2013). Education for democracy by young people in community-based organizations. *Youth & Society*, 45(3), 389-403. <https://doi.org/10.1177/0044118X11419535>
- Domínguez, J. (s.f.). *La escuela democrática*. Recuperado de <https://goo.gl/1Z1fqe>
- Domínguez, J. (2006). *Un currículo democrático. Democratizar los currículos*. Recuperado de <https://goo.gl/fd3oGO>
- Domínguez, J. (2008). *Centros democráticos. Los centros educativos democráticos como ecosistemas necesarios para los currículos democráticos*. Recuperado de <https://goo.gl/rofGW9>
- Edelstein, W. (2011). Education for democracy: reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46(1), 127-137. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x>
- Feito, R. (2009). Escuelas democráticas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 17-33.
- Feito, R. y López, J. I. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Coords.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Hansen, D. T. y James, C. (2016). The importance of cultivating democratic habits in schools: Enduring lessons from democracy and education. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 94-112. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1051120>
- Llamas, E. y Gorbe, P. (2014). Pensamiento crítico: Una propuesta educativa para educación primaria. En J. J. Maquilón, A. Escarbajal y R. Nortes (Eds.), *Vivencias innovadoras en las aulas de primaria* (pp. 557-570). Murcia: Universidad de Murcia.
- Martínez, J. (1993). Los MRPs o el compromiso en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 104-109.
- Martínez, J. (2002). ¿Qué son los MRP? *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 85-89.

- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5), 165-180.
- Navarro, R. (1989). El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975). Historia de la educación: *Revista Interuniversitaria*, 8, 167-180.
- Parareda, A., Serra, C. y Tort, A. (2015). La democracia y la participación en los centros escolares. *Aula de Innovación Educativa*, 243, 12-16.
- Pericacho, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67.
- Pericacho, F. J. (2015). *Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: Un estudio a través de escuelas emblemáticas. Evolución y experiencias actuales ante los retos socioeducativos de la sociedad del siglo XXI*. Tesis doctoral. Universidad Complutense, Madrid.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Puig, J. M. (2000). ¿Cómo hacer escuelas democráticas? *Educação e Pesquisa*, 26(2), 55-69. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200005>
- Rogero, J. (2010). Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 141-166.
- Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática-Facultad de Ciencias Sociales*, 3(7), 123-146.
- Torrego, L. M. (1999). *Canción de autor y educación popular (1960-1980)*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Torrego, L. (2013). Defendiendo lo colectivo: Combatir el conformismo, promover la educación pública. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(27,3), 115-123.
- Torrego, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 113-124. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.IDEP>
- Yus, R. (2002). Educación integral y educación democrática. *Barbecho. Revista de Reflexión Socioeducativa*, 1, 12-15.

Breve CV de los autores

Rosa Ortiz de Santos

Graduada en Educación Primaria y titulada en el Máster de investigación en ciencias sociales. Educación, comunicación audiovisual, economía y empresa por la Universidad de Valladolid. Actualmente doctoranda en el Programa de Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación y contratada predoctoral en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid, España). Líneas de investigación: renovación pedagógica, educación democrática e historia de la educación. ORCID ID: 0000-0003-2408-1645. Email: rosa.ortiz@uva.es

Luis Torrego

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED. Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid. Coordinador y Presidente de la Comisión Académica del Programa de Doctorado en

Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid. Autor o coautor de 77 artículos en revistas científicas indexadas (fuente: Google Scholar), coautor y coordinador del libro “Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia” (2013, Editorial Wolters Kluwer) y director de 25 tesis doctorales defendidas. Sus líneas de investigación son: Educación inclusiva, Renovación pedagógica y Educación para la paz y la igualdad. ORCID ID: 0000-0002-2907-1158. Email: ltorrego@pdg.uva.es

Noelia Santamaría-Cárdaba

Graduada en Educación Primaria por la especialidad de Entorno, Naturaleza y Sociedad y titulada en el Máster de investigación en ciencias sociales. Educación, comunicación audiovisual, economía y empresa por la Universidad de Valladolid. Actualmente doctoranda en el Programa de Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación y contratada predoctoral en el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación (Universidad de Valladolid, España). Sus líneas de investigación son: Educación para el desarrollo, Renovación pedagógica y Educación para la paz y la igualdad. ORCID ID: 0000-0001-6864-9330. Email: noelia.santamaria.cardaba@uva.es