

Saberes por construir y competencias por desarrollar en la dinámica de los debates socio-ecológicos¹

Knowledge to build and competitions to develop in the dynamics of the socio-ecological discussions

Lucie Sauvé

Doctora en Educación con énfasis en educación sobre medio ambiente

Université du Québec à Montréal

sauve.lucie@uqam.ca

RESUMEN

En el contexto actual de una “gobernanza” centrada en alianzas político-económicas y en la instrumentalización de la democracia, corresponde a la sociedad civil la tarea enormemente exigente de ejercer una vigilancia crítica de las decisiones relativas a los asuntos públicos en materia de energía, de recursos naturales o de alimentación, por ejemplo, y de asumir la vasta obra de la innovación ecosocial destinada a transformar las maneras de vivir juntos en nuestro *oikos* compartido. La educación contemporánea se encuentra interpelada en un primer plano para acompañar y estimular el desarrollo de una ecociudadanía crítica, creativa y comprometida, capaz y deseosa de participar en los debates públicos, en la búsqueda de soluciones y el advenimiento de una ecosociedad. Para ello, entre los aprendizajes que son necesarios, tanto en el medio escolar como a lo largo de toda la vida, hay que destacar las competencias de tipo crítico, ético y político. Estos campos de competencia integran un conjunto de saberes de diversos tipos que están estrechamente ligados entre ellos. Ellos convocan a una “pedagogía comprometida” y presentan desafíos estimulantes para los actores de una educación anclada de manera pertinente en un mundo en mutación.

Palabras clave: Ecociudadanía, ecopedagogía, competencias de tipo crítico, ético y político.

ABSTRACT

In the context of the current “governance” driven by politico-economic ventures, where democracy often becomes a mere instrument for social acceptance, the civil society has to assume the excessively demanding task of exercising a critical guard on public affairs, regarding energy, natural resources

¹ Publicado originalmente en francés bajo el título de “Au cœur des questions socio-écologiques: des savoirs à construire, des compétences à développer” en la revista *Éducation relative à l'environnement-Regards, Recherches, Réflexions*, Vol. 11, 2013. Disponible en: <http://www.revue-ere.uqam.ca/PDF/volume11/11-1.pdf>. Agradecemos a la autora por permitir la publicación en su versión en castellano [Nota del Editor].

or food security for example, and to engage in the vast collective workshop of ecosocial innovation so as to enhance our ways of “living HERE together”. Amongst actors of this social vigil, educators are called out in the foreground to accompany and stimulate the development of a critical, creative, committed, and competent ecocitizenship, ready and willing to participate in public debates, search for solutions and contribute to the emergence of an ecosociety. For that purpose, among the essential knowledge from now on necessary, so in schools as in life long learning contexts, it is important to promote the development of areas of competence allowing a critical, ethical, and political approach of socioecological issues. Each of these interconnected areas, which can be named “critical competence”, “ethical competence”, and “political competence” integrate a set of complementary knowledge of diverse types relating to cognition, affection, values, skills, etc. The development of such competencies call for an appropriate and innovative pedagogy – an ecopedagogy – which raises stimulating challenges for the actors of an education anchored in our contemporary world and contributing to its transformation.

Keywords: Ecocitizenship, ecopedagogy, critical competence, ethical competence and political competence.

Recibido / Received: 20/12/2013 | **Aceptado / Accepted:** 10/01/2014

Nuestras sociedades, ahora mundializadas, están sujetas a una misma tensión que las aflige: por una parte, la sorda influencia, sin cesar reforzada, de la oligarquía político-económica y por otra parte, el clamor sostenido de los indignados que reivindican el “bien común”. En este cruce de caminos, en el que se intensifica la relación de fuerzas entre el poder que oprime y el que libera y transforma, todo es posible, lo mejor y lo peor. La historia de las sublevaciones sociales a través del tiempo da cuenta de éxitos, de fracasos, de retornos y de desvíos. ¿Qué aprendemos de todo esto?² ¿Qué tenemos aún que aprender? ¿Cuáles son los desafíos de la educación contemporánea y más específicamente, para estos efectos, de una educación ambiental? Estas preguntas se encuentran en el centro de los trabajos de la Cumbre de los Pueblos, realizada al margen de la Conferencia de Río + 20:

Resulta fundamental resignificar nuevamente los fines y prácticas de la educación, en el particular contexto de disputa de sentidos, caracterizado a la vez por la subordinación mayoritaria de las políticas públicas al paradigma del capital humano, y en contravía, la emergencia desde el movimiento social, de paradigmas alternativos que buscan restituir el carácter de derecho y de proyecto ético y político a la práctica educativa.

Se trata de promover una educación crítica y transformadora que respete los derechos humanos y los de toda la comunidad de vida a la que pertenece el ser humano, que promueva específicamente el derecho a la participación ciudadana en los espacios de toma de decisión. (Grupo de trabajo sobre la educación, 2012).

² El trabajo de Daniel Cefaï (2007) contribuye a responder a esta pregunta.

1. Un deseo de democracia, una exigencia de aprendizaje

A través de las luchas sociales, entre ellas la de resistencia emblemática contra la industria del gas de esquisto, se observan las derivas de esta “gobernanza”³ en la que los decisores de nuestros estados, movidos por una cierta visión del poder y de la sociedad, toman demasiado frecuentemente las decisiones relativas al “desarrollo” bajo la presión de los grupos económicos de presión que compran con total legalidad su derecho de influencia⁴. Estas decisiones, aunque relativas a opciones nacionales fundamentales (modo de gestión de los recursos colectivos, ordenación del territorio, elección de cadenas energéticas, etc.) no surgen de análisis rigurosos o de procesos democráticos; ellas se sustentan en informaciones parciales y en una cierta “ciencia” que las valida; las audiencias o consultas públicas, cuando ellas existen, no son a menudo sino simples ejercicios superficiales destinados a calmar la inquietud popular y a buscar estrategias de mitigación de los daños. A pesar de los riesgos mayores, de orden ecológico, sanitario, social y económico, engendrados por demasiados proyectos estratégicos, las instancias gubernamentales no se activan a favor de la protección de los ecosistemas y de las poblaciones humanas: los ministerios están encargados de la aplicación de las políticas y de los proyectos gubernamentales y el personal no está remunerado para contestarlas. Se trabaja en silos, en espacios de jurisdicción aislados unos de otros, sin visión de conjunto. Por ejemplo, en el “asunto” del gas de esquisto en Québec (Canadá), ni el ministerio del Medio Ambiente, ni los de Salud, Agricultura, Asuntos Municipales u otros han denunciado el proyecto, a pesar de la evidencia de problemas mayores. Apenas se han expresado algunas reservas.

En tal contexto, es a la sociedad civil que corresponde la dura tarea de ejercer sin cesar una vigilancia crítica, de lanzar la alerta, de cargar con el peso de la prueba. Más aún, no toda la sociedad civil está disponible para ello: hay que excluir entre otros a vastos segmentos de la población que no tienen interés en contestar las decisiones relativas a ciertos modos de desarrollo. A través de las luchas ecosociales que ponen bien a menudo en evidencia el carácter estructural de los proyectos de “desarrollo” locales, regionales o nacionales, los ciudadanos deben aprender a examinarlos de manera sistemática y global, a contestarlos, a desarrollar una argumentación sólida y a abrir las vías de la alternativa. En estos tiempos muy inquietantes en los que la esfera política está dominada por una economía centrada en las finanzas y mundializada, el compromiso ciudadano deviene una exigencia de democracia, al mismo tiempo que una reivindicación de ésta, en modo participativo⁵.

3 Ver el análisis de Alain Deneault sobre el concepto de gobernanza (2011: 15-16; 2013).

4 Este texto ha sido escrito en el contexto de los años 2010 en el Quebec. El retrato que aquí se esboza de la situación es el producto de varios años de inmersión personal y profesional en las luchas socio-ecológicas relativas a los campos de la agricultura y de la energía. ¿Podremos esperar que este retrato sea obsoleto lo antes posible?

5 El artículo de Sauvé y Batellier (2011) aborda la dinámica ciudadana en relación con el tema del gas de esquisto, poniendo en evidencia la reivindicación de una democracia participativa.

Los actores del mundo de la educación, tanto en los medios de educación formal como en los diferentes medios de educación a lo largo de la vida, se encuentran aquí confrontados a un doble desafío. Por una parte, hay que favorecer el desarrollo de personas y de grupos sociales capaces de insertarse en un movimiento social, de tomar parte en los debates y de comprometerse con las transformaciones que se necesitan. Por otra parte, la educación puede ventajosamente enriquecer sus procesos y sus contenidos con la extraordinaria experiencia de aprendizaje que viven los ciudadanos movilizados en dinámicas de resistencia y en proyectos colectivos.

Para ello, los actores de la educación ambiental⁶ se encuentran particularmente concernidos: la consideración y responsabilización en torno a las “cuestiones vivas”⁷ que agitan nuestras sociedades necesitan el desarrollo de una ecociudadanía, es decir una ciudadanía consciente de los lazos estrechos que existen entre la sociedad y la naturaleza, una ciudadanía crítica, competente, creativa y comprometida, capaz y deseosa de participar en los debates públicos, en la búsqueda de soluciones y en la innovación ecosocial. Hay que valorizar y sostener, entre otros, el aprendizaje social en los diversos contextos de interacción ciudadana y anclar la formación en las realidades de los medios de vida. ¿Cuáles son las implicaciones epistemológicas, éticas, políticas y pedagógicas de esta co-construcción del saber en el seno de una “sociedad educativa” en la que escuela y comunidad deben converger para favorecer un aprendizaje ecociudadano? ¿Qué tipo de saber se debe privilegiar y qué habilidades desarrollar?

Reconociendo la diversidad de las funciones de la educación ambiental –entre ellas la importante función ontogénica que apunta a enriquecer el ser-en-el-mundo⁸–, trataremos aquí de tres campos principales de competencia: los de la competencia crítica, de la competencia ética⁹ y de la competencia política. Cada competencia global (o saber-actuar en contexto) es analizada desde el ángulo de los diferentes tipos de saberes que se integran: conocimientos (saberes relativos a la información y a la comprensión), habilidades cognitivas o estratégicas (saber-hacer) y actitudes y valores (saber-ser)¹⁰. Cada una de las competencias es igualmente considerada

6 La educación ambiental corresponde aquí a todas las formas de educación que tratan de la relación con el medio ambiente: educación sobre la naturaleza, para la conservación, en salud ambiental, al ecoconsumo, a la ecociudadanía, para el desarrollo sustentable, etc.

7 Según la expresión propuesta por Alain Legardez y Laurence Simonneaux (2006).

8 Thomas Berryman (2006) propone el término de eco-ontogénesis y desarrolla una teoría para estos efectos. El autor pone de relieve la importancia de reconocer las diferentes etapas del desarrollo humano en un proceso global de educación ambiental. Es ciertamente importante modular las intervenciones educativas destinadas a desarrollar las competencias aquí presentadas en función de las edades de la vida y de los contextos de educación.

9 El Consejo Superior de Educación del Quebec ha propuesto en 1991 el concepto de “competencia ética”. Es en esa misma perspectiva que propongo los conceptos de competencia crítica y de competencia política, situando a los tres en un contexto de educación ambiental centrada en la ecociudadanía.

10 Así es como Le Boterf (2006) define una competencia: la integración de saberes (conocimientos), saber-hacer (habilidades) y saber-ser (actitudes y valores) para un saber-actuar de manera pertinente en función del contexto. El autor trata igualmente de las competencias individuales y de las competencias colectivas.

desde el ángulo del desarrollo personal y colectivo. Se observará también que estas competencias estén estrechamente relacionadas entre ellas; el análisis de cada una no debe ocultar el hecho de que ellas se desarrollan de manera imbricada. Ellas contribuyen a la emergencia y a la consolidación de una ecociudadanía, preocupada no solamente de “vivir juntos”, sino más bien de “vivir juntos AQUÍ”, teniendo en cuenta la dimensión ecológica de nuestro mundo compartido, un mundo situado, contextualizado, encarnado.

2. Una competencia crítica

La actual crisis de la democracia –la del poder– va emparejada con una crisis del saber: completitud, accesibilidad, transparencia, validez... La mitificación del saber científico, o más bien de cierta ciencia, da lugar a la conciencia de la incertidumbre, a la puesta en evidencia de la influencia de las condiciones de producción del saber y al reconocimiento de las relaciones entre saber y poder (de las cuales dan testimonio, entre otras, la orientación de los programas de subvención para la investigación y las mordazas impuestas a los científicos por las instancias públicas¹¹). Los límites del desarrollo y de la transferencia tecnológica se encuentran también puestas de manifiesto¹².

Por otra parte, el hambre, la sed, el temor, los accidentes petroleros, la invasión de las mineras, los cambios climáticos, todas estas problemáticas que aparecen y se multiplican, muestran como nunca antes hasta qué punto las cuestiones ecológicas y sociales son indisolubles, entremezcladas en una red de interacciones múltiples: ello convoca a una epistemología de la complejidad y a la integración de los diversos tipos de saberes, necesarios para el despliegue de un enfoque crítico de las realidades.

Confrontados a la tarea de captar una u otra de las problemáticas socio-ecológicas que persisten, que se amplifican o que emergen, se aprende también que el saber ambiental no está fijado, que no existe necesariamente *a priori*. Las realidades ambientales se construyen día a día y somos parte integrante de ellas, individual y colectivamente, conscientemente o no. El saber sobre esas realidades se inscribe en un mismo movimiento. En los estantes de las bibliotecas se encuentra un saber codificado que trata de un medio ambiente abstracto o pasado: el medio ambiente teórico y el de ayer. El saber ambiental vivo emerge a la par de la experiencia, en la urgencia de las múltiples resistencias o en la dinámica de los proyectos innovadores.

11 Por ejemplo: <http://www.affairesuniversitaires.ca/le-baillon-impose-aux-chercheurs-federaux-canadiens-fait-les-gros-titres-dans-le-monde-entier.aspx>.

12 El énfasis exclusivo en las soluciones tecnológicas de los primeros documentos preparatorios de la Cumbre de la Tierra – Río + 20 (2012) ha sido denunciado por diversas organizaciones: <http://www.scidev.net/en/science-and-innovation-policy/science-at-rio-20/news/rio-20-talks-too-focused-on-techno-fixes-un-hears.html>; <http://www.scidev.net/en/science-and-innovation-policy/science-at-rio-20/news/rio-20-zero-draft-accepts-planetary-boundaries-.html>.

Se escribe, por lo pronto, en los medios y se elabora en la Red, donde se conjuga en presente y futuro. Él es frondoso, multiforme, incierto, siempre por validar y completar, sin cesar a recomponer en un mosaico de conjunto, en una imagen en movimiento de una realidad infinitamente compleja. Todos estamos llamados a construir o reconstruir el saber ambiental, a situarlo a distancia crítica, a darle una significación, a traducirlo o a transformarlo en el actuar.

Para ello, el desarrollo de una competencia crítica deviene uno de los objetivos principales de la educación ambiental¹³. Esta competencia corresponde a la integración de tres tipos de saberes. Por lo pronto, un conjunto de conocimientos que permitan abordar la complejidad de las realidades socio-ecológicas desde una diversidad de ángulos de análisis y de reconocer la pluralidad de visiones y de argumentos posibles a propósito de un fenómeno o de una situación: el pensamiento crítico se apoya sobre un conjunto suficiente de informaciones válidas. Luego, un saber-hacer relacionado con habilidades cognitivas, entre ellas el análisis, la síntesis y la evaluación de datos, todas ellas asociadas con habilidades estratégicas como las de investigar y tratar la información, la de construir un argumento, la de discutir, etc. Se toma aquí conciencia de los límites y de los desafíos relativos al acceso a la información y del papel de la ciencia, de los medios y del poder político en la construcción y la difusión del saber. Finalmente, la competencia crítica implica el desarrollo de un saber-ser fundado en actitudes, en particular el escepticismo, la curiosidad y la capacidad de cuestionarse y que se apoya en un sistema de valores que favorece el enfoque crítico de las realidades, que incluye el rigor y la preocupación por la pertinencia. Es gracias a la integración entre ellos de estos diferentes tipos de saberes que se construye un saber-actuar que permite implementar un proceso de análisis, de síntesis y de evaluación crítica de los fenómenos y de las situaciones socio-ecológicas.

En este sentido, “crítica” se refiere en efecto a la idea de examen, de juicio evaluativo; la palabra viene de su raíz griega *kritikos*: juzgar como decisivo. Desenmascarar el argumento falaz en un proyecto de desarrollo energético, acotar las ventajas y los límites de una política pública en materia de medio ambiente, señalar los sesgos y las fallas de un documental sobre los cambios climáticos, identificar elementos para mejorar un proyecto de desarrollo rural o urbano, son todos ellos instancias de ejercicio del pensamiento crítico.

Pero más allá de la atención permanente que supone el ejercicio del pensamiento crítico, una competencia crítica integral se abre hacia una preocupación de crítica

13 El número temático de la revista *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, dirigido por Lucie Sauvé e Isabel Orellana (2008), explora diferentes aspectos del aprendizaje de la “criticidad” en educación ambiental, refiriéndose a este concepto desarrollado por Nicolas C. Burbules y Rupert Berk (1999): <http://www.revue-ere.uqam.ca/categories/volumes/v07.html>

social (Burbules y Berk, R., 1991). Las preguntas en torno al “qué” y al “cómo” no son suficientes. La pregunta crítica por excelencia es la del “por qué”. Aquí, “crítico” se refiere a los fundamentos y prácticas de la *Teoría crítica* o más bien, del campo diversificado de las propuestas que se refieren a ella¹⁴: la posición crítica consiste en dilucidar las relaciones de poder en medio de las cuestiones sociales, para contrarrestar la alienación y la opresión. La mira está en la emancipación, en la equidad y en la justicia social, en la ecojusticia.

¿Quién decide qué? ¿En nombre de quién? ¿Por qué? En tal perspectiva de crítica social son abordadas las cuestiones ambientales, como las relacionadas con la energía o con el uso del agua o de la tierra. El cuestionamiento es igualmente auto-reflexivo, sobre nuestras maneras de vivir aquí, juntos. Más allá de la deconstrucción de las realidades sociales, de la búsqueda de las causas de las diversas formas de alienación, este tipo de preguntas propio de la pedagogía crítica¹⁵ se abre sobre la idea de transformación, de reconstrucción. El saber-actuar no basta, hay que desarrollar y apropiarse de un querer y un poder-actuar frente a situaciones de trabas y de alienación, para realizar los cambios que se necesitan, hacia la emancipación. Aquí es donde la palabra “crítico” se encuentra también etimológicamente asociada con *krisis*, que en griego significa “punto crítico”, “umbral de discontinuidad”. La idea de “crítico” evoca la de un cambio importante.

Construir y utilizar una información válida y sólida en el marco de una demanda o de una presentación pública, poner al descubierto los intereses de las partes interesadas en un proyecto con riesgos socio-ecológicos, participar eficazmente en los debates públicos, resistir a las iniciativas que van contra el bien común, proponer la alternativa: todos ellos son ejemplos del ejercicio de una competencia crítica.

3. Una competencia ética

La competencia crítica es indisoluble del desarrollo de una competencia ética¹⁶. Ella corresponde a la capacidad de identificar los valores subyacentes a los discursos y a las prácticas. De situarlos dentro de un sistema ético y de contrastarlos con otras opciones posibles. Entre otras, se da uno cuenta que un valor no tiene sentido sino en el universo de significación en el que él se sitúa, en la visión del mundo en el que

14 Los siguientes autores presentan síntesis de diversas corrientes de la Teoría crítica: Razmig Keucheyan (2010); Emmanuel Renault e Yves Sintomer (2003); Thomas S. Popkewitz y Lynn Fendler (1999).

15 Mencionemos los siguientes entre los autores más conocidos que han explicitado los fundamentos de la pedagogía crítica: Paulo Freire, Michael Apple, Stanley Aronowitz, Henry Giroux y Peter McLaren. Joe L. Kincheloe (2004) presenta una muy buena síntesis de la contribución de cada uno de estos y de varios otros autores.

16 El número temático de la revista *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, bajo la responsabilidad de Jean-Étienne Bidou de l'Ifrée (2009) trata de la dimensión ética de la educación ambiental, disponible en <http://www.revue-ere.uqam.ca/categories/volumes/v08.html>

se inscribe. Por ejemplo, ¿qué significa el argumento del “desarrollo sustentable”, la idea de “aceptabilidad social” o la de “colaboración con la comunidad” en el marco de un proyecto de extracción de recursos mineros?

Pero más aún, la competencia ética se refiere a la capacidad de clarificar su propio sistema de valores, de confrontarlo, de ponerlo en entredicho, de validarlo o de reconstruirlo en cada uno de los contextos que suponen una opción ética. Es aquí donde intervienen fundamentalmente la necesidad de clarificar su propia visión del mundo, de explicitar la ecosofía que guía nuestras decisiones y se situarla en la trama de nuestra cultura de referencia. Marcia McKenzie (2006) pone en evidencia una función particular de la educación ambiental: favorecer la reflexión sobre nuestra propia relación con las realidades socio-ecológicas para estimular la toma de conciencia de nuestra inscripción en los discursos dominantes y para desarrollar la capacidad de deconstruirlos y de situarlos en relación con ellos.

Para ejercer mejor el análisis y la clarificación de los valores, el examen de los diversos paradigmas éticos es esclarecedor: las posturas egocéntrica, antropocéntrica, sociocéntrica, biocéntrica, ecocéntrica... determinan las formas de relación con el medio ambiente¹⁷. De allí el interés de implementar una educación ambiental que favorezca el desarrollo de una cultura ética, como componente esencial de una competencia ética. ¿Qué pasa, por ejemplo, con la ética del “bien común” y de sus principios fundadores que son la ciudadanía y la solidaridad? Esta propuesta ética va mucho más allá del compartir igualitario de los recursos colectivos. Ella se interesa por la dignidad de la gente y por su derecho a la plena participación en la sociedad: el derecho al trabajo para todos, la seguridad social para todos, la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, a la salud y a la información, la promoción de una democracia participativa, la concertación social como solución a los conflictos sociales. etc. (Petrella, 1997). Pero, ¿qué lugar acuerda esta ética a la naturaleza, a la relación con el medio ambiente? Otro ejemplo: ¿en qué la “*land ethic*” (Leopold, 1949) puede ser inspirante? Aldo Leopold propone una ética de la comunidad biótica – ese tejido de vida cuya trama está conformada por el conjunto de seres vivientes y cuyo hilo es el de la población humana en un territorio de pertenencia; esta ética inspira el bio-regionalismo según el cual la cultura y la economía están asociadas a la ecología de una cuenca fluvial. Pero lo local se abre también a un espacio de solidaridad ampliada al cual se refieren la ética de ecojusticia (Bowers, 2001) o la ética “gaianista” de James E. Lovelock (1986), que pone en evidencia la interdependencia de los ecosistemas planetarios. ¿Qué propuesta ética privilegiar? ¿Se pueden integrar ellas en una síntesis apropiada a las realidades de diferentes contextos? ¿Cómo?

¹⁷ Édgar González Gaudiano (2009) presenta las diferentes corrientes de la ética del medio ambiente. Ver también el trabajo de Andreas Brenner (2010).

Tratando de abrir la exploración ética más allá de los marcos de referencia del Occidente del Norte, se debe también preguntar sobre el aporte de la propuesta del “buen vivir” en Ecuador (*sumak kawsay*, en quechua) y la del “Vivir Bien” en Bolivia (*suma qamaña*, en aymara y *sumak kawsay*, en quechua). Estas opciones éticas se encuentran en la Constitución del Ecuador (República del Ecuador, 2008) y en la de Bolivia (República de Bolivia, 2009). En Ecuador, la Constitución nacional reconoce la naturaleza como sujeto de derecho (mantenimiento de la regeneración de sus ciclos vitales, de sus estructuras, funciones y procesos evolutivos), en relación con el “buen vivir” (derecho de las poblaciones al agua, a la alimentación y a la salud, etc.), fuera de toda relación de dominación. A pesar de los límites y las contradicciones de una economía nacional extractiva, esta disposición legal favorece un mejor control de la explotación del petróleo entre otros, como en el caso de la preservación del parque Yasuni y de su población autóctona. En Bolivia, confrontada también con los problemas de una economía extractiva, la *Ley Marco de la Madre Tierra y Desarrollo Integral para Vivir Bien* (Estado Plurinacional de Bolivia, 2012) define los sistemas de vida como comunidades complejas en las que interactúan los humanos y el resto de la naturaleza: “Vivir Bien” significa adoptar formas de consumo y de comportamiento no degradantes para la naturaleza. Ello exige una relación ética y espiritual con la vida. Vivir Bien propone la realización de la vida hacia una felicidad colectiva. ¿En qué estas propuestas enriquecen el campo de lo ético? ¿Cuál es la contribución de las cosmologías autóctonas? ¿Cómo estos principios éticos se traducen en las políticas nacionales? ¿De qué manera transforman la concepción del “desarrollo”?¹⁸

Un examen crítico de la pluralidad de las proposiciones éticas y de su anclaje cultural nos lleva a considerar que lo ético del medio ambiente como guía para la toma de decisiones y la acción colectiva, está siempre por construir y reconstruir, aquí, entre nosotros, en relación con nuestros “asuntos” comunes, en torno a una problemática que nos confronta, en el contexto de nuestras culturas de referencia que hay que igualmente clarificar. Cada situación ambiental es única y evolutiva. Más allá de los lugares comunes, de los “valores de base”, ello llama a una clarificación de los fundamentos y las intenciones de nuestra toma de posiciones individuales y colectivas y de lo que ello implica para la implementación de estas posiciones por medio de actos concretos.

Lo ético del medio ambiente está por hacer (...) Por mi parte tendría temor de una ética aislada, de la elaboración teórica por algún sabio, experto, ecólogo o militante, de un esquema abstracto ideal (...) A mi parecer, el antídoto contra una ética cerrada, rigurosa, en último término sofocante (...) surge de las consultas públicas larga y pacientemente elaboradas, en las que las informaciones han podido ser verificadas y escrutadas en público, donde los

18 Estos temas son discutidos entre otros por Eduardo Gudynas y Alberto Acosta (2011).

valores propuestos, explícitos o implícitos, han sido discutidos por su mérito (...). (Beauchamp, 1991: 141)

La competencia ética corresponde así a la integración de los siguientes aprendizajes: un conjunto de saberes (por ejemplo, sobre las diversas proposiciones éticas como sistemas de valores y sobre los tipos de desafíos éticos), de saber-hacer (análisis de la dimensión ética de los discursos y de las prácticas relativas a las cuestiones socio-ecológicas, clarificación de sus propios valores, examen de la alternativa ética en diferentes situaciones, etc.) y un saber-ser (autenticidad, coherencia, integridad e integralidad, apertura a los esquemas de valores diferentes a los de la cultura occidental dominante, valor del “bien común”: emancipación, equidad, justicia social, ecojusticia, etc.). La competencia ética, en la confluencia de estos saberes específicos, se manifiesta por un saber-actuar: tomar decisiones éticas apropiadas, personal y colectivamente; participar en los debates públicos teniendo en cuenta los valores de referencia; actuar de manera coherente con su propia postura ética; exigir la coherencia ética en el discurso y en la acción relativa a las cuestiones socio-ecológicas, etc.

La cuestión del sentido se encuentra aquí en un primer plano: los comportamientos y las soluciones técnicas no bastan. Más allá de la racionalidad del pensamiento sistémico y del pragmatismo de la resolución de problemas y de la gestión ambiental, debemos construir un proyecto social basado en una visión del mundo reflexionada, clarificada, discutida y compartida. La dimensión ética de la relación con el medio ambiente es fundamental en la construcción de tal proyecto; ella se apoya en la dimensión crítica, que ella por su parte alimenta; ella atraviesa la dimensión política.

4. Una competencia política

El ejercicio integrado de la competencia crítica y de la competencia ética conduce en efecto al campo de lo político, del cual ellas no pueden estar disociadas¹⁹. El medio ambiente es un “asunto común”, un “bien común”, un objeto eminentemente colectivo, por lo tanto político. El término “político” se encuentra aquí asociado con la idea de organización colectiva y de dinámica de poder en el seno de la “ciudad”. Se refiere a dos niveles de compromiso como lo sugiere Yvan Comeau (2010: 3). A una escala de proximidad, los gestos individuales constituyen un primer nivel de compromiso: por ejemplo, economizar la energía o elegir modos ecológicos de transporte. La acción colectiva – en un segundo nivel y a una escala ampliada – se inscribe en un proyecto voluntario común: así, “la constitución de un modo de

¹⁹ El número temático de la revista *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, codirigido por Lucie Sauvé y Laurence Brière (2010-2011) trata de la dimensión política de la educación ambiental, disponible en <http://www.revue-ere.uqam.ca/categories/volumes/v09.html>. Ver entre otros el texto editorial (Sauvé, 2011).

gobernanza ambiental democrática y participativa, la renovación de la organización social, la construcción de infraestructuras ecológicas”, etc. Aquí encontramos los movimientos de resistencia, de reivindicación y de acción: por ejemplo, una movilización ciudadana para pedir una moratoria de un proyecto industrial invasivo o el desarrollo de un proyecto de cooperativa agrícola ecológica. En este sentido, Chaia Heller (2002: 216) asocia la actividad política con “lo que ocurre cuando los ciudadanos se reúnen a discutir, debatir y decidir las medidas políticas que condicionarán sus vidas en cuanto habitantes de una ciudad o de un pueblo”. En los dos niveles, la educación ambiental puede servir de palanca de compromiso y contribuir a desarrollar competencias para la acción socioecológica, tanto dentro de los medios de educación formales y no formales como en los contextos de aprendizaje ecosocial informal – es decir una forma de aprendizaje no planificado que emerge de la interacción social o de la acción colectiva.

La noción de competencia política se refiere por de pronto a un conjunto de conocimientos sobre las grandes corrientes políticas, por ejemplo, sobre las estructuras y las dinámicas socio-políticas, sobre las leyes y reglamentos, sobre los actores y los juegos de poder, sobre las estrategias de acción, etc. Hay que adquirir una cierta cultura política, complementaria de la cultura ética y necesaria para el ejercicio de la crítica social, para mejor fundar la afirmación y la justificación de las opciones políticas. En esa perspectiva, el análisis de las diversas proposiciones relacionadas con el campo de la ecología política parece fundamental: este campo incluye diferentes proyectos políticos que se caracterizan esencialmente por el cuidado en reconstruir los lazos entre la sociedad y la naturaleza²⁰. Por ejemplo, se abre aquí la vía de la ecología social, tal como propuesta por Murray Bookchin (1982, 1999), que invita a repensar la organización del mundo fuera de la sociedad capitalista debido a la contradicción entre la “patología” de la competencia del mercado económico y la naturaleza.

La ecología social coloca a la “ecología” en otro nivel de investigación y de praxis, bastante más allá de una relación de atención, a menudo romántica y mística, con una vaga naturaleza (...). Ella se preocupa de la relación muy íntima entre los humanos y el mundo orgánico en torno a ellos. Ella da a la ecología una dimensión revolucionaria y política. Debemos trabajar para que se den cambios no solamente en el campo de la economía sino en los campos subjetivos de la cultura, de lo ético, de lo estético (...). (Bookchin, 2003)

Ciertamente coexisten, emergen o vuelven a la superficie otras proposiciones ecopolíticas. Ellas deben ser examinadas y contrastadas. Por ejemplo, la de la “democracia ecológica” (Bourg y Whiteside, 2010) o la de la social-ecología (Éloi, 2011). Ellas comparten un mismo llamado a la renovación de la democracia y son

²⁰ Kerry Whiteside (2002) traza un retrato de las diferentes corrientes de la ecología política.

como para inspirar el ejercicio de una competencia política en materia de medio ambiente.

Pero además de la adquisición de este tipo de conocimientos, la competencia política implica el desarrollo de un saber-hacer (que incluye el análisis de la dimensión política de las situaciones socio-ecológicas, la maestría de estrategias de argumentación y de comunicación, la maestría de los procesos democráticos, la implementación de estrategias de acción) y el de un saber-ser (sentimiento de poder-hacer, sentido de la responsabilidad individual y colectiva, cuidado del bien común, democracia, participación, compromiso personal y colectivo, emancipación, querer-actuar, etc.). Es por la integración de estos saberes que se construye un saber-actuar: saber denunciar, resistir, elegir, proponer, crear, reivindicar la democracia participativa y participar en ella con compromiso; concebir proyectos de ecodesarrollo apropiados, etc.). La competencia política permite el ejercicio de una ecociudadanía. Ella implica en primer lugar la reivindicación y el ejercicio de la democracia participativa.

La libertad de expresión y el derecho a la información no son solamente dos componentes de la democracia. Ante la complejidad de los actuales desafíos, cada vez más gente manifiesta un verdadero apetito por la cosa pública y trata de acrecentar su participación civil para hacer valer sus opiniones y defender sus intereses. Quieren saber lo que se trama entre los bastidores del poder, desean intervenir en la toma de decisiones y construir una relación interactiva con los poderes públicos y las empresas para rediseñar los contornos del mundo. (Dugas, 2006: 8)

Fuera de la agitación en el consumo de ideas y de productos, la competencia política lleva así al ejercicio del rol de actor en la ciudad (en cuanto ciudad ecológica²¹), lo que supone el desarrollo de la conciencia de esa identidad ecociudadana y el desarrollo de un poder-actuar. Para ello, la noción de “identidad política” merece igualmente una atención particular. Mitchell Thomashow (1995: 103-139), a partir de la mirada que da sobre el fenómeno de la “identidad ecológica” como fundamento de la relación con el medio ambiente y pilar de nuestra coherencia interna, ha puesto en evidencia la dimensión política de esta identidad. Ella se construye en la clarificación de la idea de poder y de la percepción de su propio poder frente a las situaciones a los otros y a las instituciones. ¿Cuál es mi sensibilidad, cuál es mi postura frente a los desafíos relativos a la autoridad, a los conflictos y a las controversias? ¿Cómo mi concepción del poder y mi actitud frente a estos desafíos determinan mi inserción, mi participación en el sistema social? En relación con estas preguntas se pueden igualmente proponer las siguientes como ejercicio de clarificación de una identidad colectiva: ¿Quiénes somos? ¿Qué queremos? ¿Qué podemos hacer juntos? ¿Cuáles

21 Según la categoría explicitada por Luc Boltanski y Laurent Thévenot (1991).

son nuestros ámbitos y herramientas de poder? ¿Cuáles son nuestras trabas? ¿Podemos superarlas? Preguntas de este tipo pueden hacernos tomar conciencia del espacio de libertad política en el que se inscribe nuestra acción individual y colectiva. Este espacio es a menudo mucho más grande que el que uno se imagina en el punto de partida y deja lugar a un poder-actuar que podría tener como límites reales solamente el saber-actuar y el querer-actuar.

En relación con la competencia política, la noción de compromiso debe igualmente ser vista como una bisagra entre lo ético y lo político (Sauvé, 2009). El compromiso – y particularmente el compromiso político – corresponde entre otros a un proyecto de emancipación. Elegir su lugar de compromiso supone una afirmación identitaria (entre ellos la identidad política) y deviene un acto de esperanza: es posible romper la alienación y cambiar las cosas. El compromiso corresponde también a un acto de lucidez: supone el reconocimiento del espacio de libertad que es el nuestro y, más aún, conduce a reivindicar, ampliar y asumir esta libertad, con todo el coraje que ello exige.

El compromiso ciudadano –de naturaleza política– se refiere a un proyecto colectivo. Majo Hansotte (2010: 26) establece la relación que existe entre este tipo de compromiso (de naturaleza emancipadora) y la vida democrática:

El compromiso libre [en la vida asociativa por ejemplo, nos permite] despegarnos de los determinantes, de nuestro encierro en el trabajo (...) de las relaciones de fuerza que pueden atravesar nuestras vidas privadas. Este compromiso libre nutre y hace vivir el corazón de las democracias (...) El espacio público representa una dimensión de la vida en la que me comprometo libremente en torno a las cuestiones del “vivir juntos”, de lo justo y de lo injusto, del bien común y del interés general (...) Esta dimensión de la vida es individual, pero puede ser terriblemente colectiva (...) Ella implica la palabra, el cuerpo, la acción, la exploración de las personas gramaticales [yo, tú, él, ella, nosotros... todos nosotros...], el hecho de proponer, de reivindicar, de imaginar algo diferente, de rechazar, de hacer emerger nuevas preguntas y de controlar aquellos que hemos elegido.

En relación con la función emancipadora del compromiso, André Cicoella y Dorothee Benoît Browaeys (2005: 365) subrayan igualmente la importancia estratégica de la participación ciudadana para la prevención y la resolución de los problemas colectivos:

La sociedad civil constituye un actor cuya experticia es hoy grandemente subestimada. Las poblaciones, porque ellas padecen los riesgos, están mejor colocadas para decir lo que es aceptable y lo que no lo es. Ello es una exigencia democrática. Es también un desafío al conocimiento. La inteligencia colectiva de la sociedad civil puede contribuir a detectar situaciones de riesgo, negligencias amenazantes. La vigilancia de las poblaciones constituye un eslabón irremplazable (...).

La dimensión política de la educación ambiental debe así suscitar una reflexión sobre el compromiso y la participación. Más aún, para Francisco Gutiérrez (2002: 11), la educación política llega incluso a promover la acción militante en los jóvenes:

Político significa tomar partido frente a la realidad social, no ser indiferente frente a la injusticia, la violación de la libertad y de los derechos humanos, la explotación del trabajo. Es descubrir en los estudiantes el gusto por la libertad de espíritu. Es estimular la voluntad de resolver juntos los problemas, desarrollar el sentimiento de ser responsable del mundo y de su destino, encaminando así los estudiantes hacia una acción militante.

El compromiso político, asociado a la idea de responsabilidad, es una condición del ejercicio de un contra-poder. Hay que aprender a llevar el peso de la prueba y de la resistencia, casi siempre a expensas del ciudadano: aprender entre otras cosas a enfrentar la urgencia de reaccionar, a producir rápidamente síntesis válidas, a entabrar los proyectos si no se consigue una moratoria, a construir partenariados, a formar coaliciones, pero también – es lo esencial – a encontrar o a crear la alternativa. La educación política supone también estimular la capacidad de proponer la iniciativa y de darle un sentido: “Resistir es crear” (Aubenas y Benasayag, 2002). Se abre aquí un vasto campo conexo de investigación y de intervención: el de la contribución de la educación ambiental a la innovación social, más específicamente ecosocial, en relación o no con la innovación tecnológica.

5. Un proceso de aprendizaje “ecológico”

El *Cuadro 1* sintetiza los principales aprendizajes relacionados con el desarrollo de las competencias crítica, ética y política. La linealidad de un cuadro no permite desgraciadamente ilustrar la dinámica de interacción entre estos diferentes saberes a la vez complementarios y relacionados entre ellos. Permite, sin embargo, captar la riqueza de la diversidad que ellos manifiestan.

Cuadro 1

Diversidad y complementariedad de los saberes relativos a las competencias crítica, ética y política en educación para la ecociudadanía

	Competencia crítica Elementos de saberes: algunos ejemplos	Competencia ética Elementos de saberes: algunos ejemplos	Competencia política Elementos de saberes: algunos ejemplos
Saberes (conocimientos)	Conjunto de informaciones válidas y estructuradas sobre realidades socio-ecológicas complejas; comprensión de los desafíos relacionados con el acceso a la información, a la completitud y a la validez de ésta, a las relaciones entre saber y poder.	Características de diversos paradigmas y de diferentes propuestas éticas como sistemas de valores socio-ecológicos; comprensión de los principales tipos de desafíos éticos.	Conjunto de conocimientos sobre las grandes corrientes políticas y sus impactos en cuestiones socio-ecológicas, en las estructuras y en las dinámicas sociopolíticas, en las leyes y reglamentos, en los actores y los juegos de poder, en las estrategias de acción.
Saber-hacer (habilidades cognitivas y estratégicas)	Investigación y tratamiento de la información: análisis, síntesis y evaluación de datos relativos a cuestiones socio-ecológicas; búsqueda de las causas y identificación de las relaciones: “¿por qué?”; autorreflexión sobre su propia relación con estas cuestiones; desarrollo de una argumentación coherente en apoyo a una toma de posición.	Análisis de la dimensión ética de los discursos y de las prácticas relativas a las cuestiones socio-ecológicas; clarificación de sus propios valores; examen de la alternativa ética en diversas situaciones.	Análisis de la dimensión política de las situaciones socio-ecológicas; dominio de estrategias de argumentación y de comunicación; dominio de los procesos democráticos; elección e implementación de estrategias de acción.
Saber-ser (actitudes y valores)	Escepticismo; curiosidad; capacidad de cuestionarse; rigor; preocupación por la pertinencia y la coherencia	Autenticidad; coherencia; integridad e integralidad; apertura a los esquemas de valores diferentes de los de la cultura occidental dominante; valor del “bien común”: emancipación, equidad, justicia social, ecojusticia.	Conciencia de su propia “identidad política”; sentimiento de “poder-hacer”; responsabilidad individual y colectiva; preocupación por el bien común; democracia; participación; compromiso personal y colectivo; emancipación; querer-actuar.
Saber-actuar en contexto	Construir y utilizar una información válida y sólida en el marco de una demanda, de una presentación, de una evaluación ambiental; señalar, descubrir y deconstruir las iniciativas que se oponen al bien común; lanzar la alerta; proponer la alternativa; participar eficazmente en los debates públicos.	Tomar decisiones éticas apropiadas, personal y colectivamente; participar en los debates públicos teniendo en cuenta los valores de referencia; actuar de manera coherente con su propia postura ética; exigir y estimular la coherencia ética en el discurso y en la acción relativa a cuestiones socio-ecológicas.	Saber denunciar, resistir, elegir, proponer, crear; reivindicar la democracia participativa y participar en ella con compromiso; concebir proyectos de ecodesarrollo apropiados; contribuir a ellos.

Coherentemente, esta trama de educación para la ecociudadanía convoca a un proceso de aprendizaje ecológico. El adjetivo “ecológico” se refiere aquí a la integración de los diferentes elementos de un sistema de aprendizaje: interacción de formas de aprendizaje y complementariedad de los contextos y de los actores. Se refiere también al sentido que adquiere el aprendizaje cuando está centrado en la relación con el medio ambiente: el proceso debe ser coherente con la finalidad. Es así como se aprende la democracia viviéndola, se aprende lo ético integrando una dimensión ética en las situaciones de aprendizaje, se aprende la relación con el medio ambiente por la inmersión en las realidades²². En esta visión del aprendizaje, las fronteras entre los medios formales y no-formales de educación se desdibujan: todos los constructores y portadores de saberes están invitados a colaborar. La diversidad de contextos – incluyendo los contextos informales en los que el aprendizaje no es planificado sino emergente – favorece una mejor captación de la complejidad, una comprensión más global de las problemáticas, una investigación más fecunda de soluciones, una colaboración estratégica en la planificación e implementación de la acción.

Existen ciertamente diferentes momentos (no lineales sino retroactivos) en el desarrollo de una competencia global: momentos más teóricos para la adquisición de saberes, momentos empíricos para el ejercicio de habilidades, momentos reflexivos que permiten abordar el campo de las actitudes y de los valores. Hay también momentos diferenciados de aprendizaje individual y de interacción. Pero la estrategia global privilegiada será la del aprendizaje en medio de proyectos colectivos. Se trata de aprender a construir y a movilizar los saberes para transformar las realidades socio-ecológicas al mismo tiempo que transformarse uno mismo, individual y colectivamente. Es la propuesta de la comunidad de aprendizaje (Orellana, 2010).

Uno de los principales aprendizajes de la ecociudadanía es en efecto el de la valorización de lo colectivo en el aprendizaje y en la acción. Se trata de una cuestión de orden epistemológico puesto que a través de lo colectivo se puede verdaderamente tejer la inter y la transdisciplinariedad y puede implementarse un diálogo de saberes de diferentes tipos. Pero se trata también de una cuestión ética porque el medio ambiente es un medio de vida compartido: el comprender y el decidir reclaman el aporte de cada cual a la discusión colectiva y a la deliberación democrática. Se trata finalmente de una cuestión estratégica: la dinámica colectiva permite la puesta en común de los saberes y compartir los recursos cognitivos y de acción; ella favorece el desarrollo de competencias diversas. Se trata aquí de una cuestión de “movilización” de los saberes:

Movilizar no es solamente “utilizar” o “aplicar”, es también adaptar, diferenciar, integrar, generalizar o especificar, combinar, orquestar, coordinar, en resumen

22 Francisco Gutiérrez (2002) y David Orr (1992) han escrito sobre la importancia de la coherencia entre el mensaje, el contexto y el acto educativo.

conducir un conjunto de operaciones mentales complejas que, al conectarlas con situaciones, transforman los conocimientos más que “desplazarlos” (como en la transferencia). Se insiste pues en una química o en una alquimia (Le Boterf, 1994) más que en una física de los saberes. (Perrenoud, 1999)

La movilización de los saberes es más rica y fecunda –portadora de “valor agregado”– si ella es colectiva. Majo Hansotte (2010) ha puesto bien en evidencia la dinámica de funcionamiento y las dimensiones de la inteligencia colectiva que se construye en el compromiso ciudadano. “Este compromiso colectivo permite construir el ‘poder de...’, pero también encontrar la inteligencia colectiva del ‘poder con’, el poder colectivo de emprender un combate, una acción” (Hansotte, 2010: 28). Se desarrolla así una “inteligencia ciudadana” (Hansotte, 2005).

Aprender juntos implica aquí el hecho de comprometerse juntos. El saber y la acción no son dos momentos distintos, precediendo uno al otro. La acción deviene un crisol de aprendizaje. En materia de medio ambiente, las realidades son complejas y movilizadas, evolucionan día a día, se inscriben en la efervescencia de la actualidad. El riguroso examen inicial de una situación es ciertamente una primera etapa de un compromiso socioecológico pero hay que reconocer que es en el curso de la acción y de la interacción social que ella implica que se construye poco a poco el saber ecociudadano, que se enriquece la argumentación y que se diseñan o se confirman las decisiones y las estrategias. “La participación es el laboratorio de la ecociudadanía” (Thomashow, 1995: 137). Para ello, en una perspectiva de rigor, las dimensiones crítica, ética y política de la educación ambiental pueden ventajosamente cruzarse a través de estrategias que invitan al compromiso en el aprendizaje colectivo: por ejemplo, el estudio de casos, la encuesta diagnóstica, el debate, el desarrollo de proyectos, etc. Se debe también integrar a este proceso una dimensión reflexiva transversal: ¿qué aprendemos? ¿Qué tipo de saber construimos? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Cuáles son los desafíos, los límites, los resultados del proceso de construcción del saber ambiental y del desarrollo de competencias individuales y colectivas, tal como lo vivimos, tal como lo hemos vivido? Este compromiso crítico en el aprendizaje no puede ser sostenido sino por una “pedagogía comprometida”, o ecopedagogía (Kahn, 2010), es decir una pedagogía cuidadosa de la significación social del acto educativo, consciente de su inserción en una dinámica política y preocupada de la pertinencia de los contenidos y de los procesos relacionados con las realidades socio-ecológicas. Ello plantea retos significativos.

6. Retos de coherencia

El proyecto educativo ecociudadano invita, en efecto, a un exigente esfuerzo de coherencia en el seno de los sistemas institucionales. Los desafíos son gigantescos, tanto desde el punto de vista de las políticas públicas, como de la formación de

los docentes y de la investigación. Esbozaremos aquí muy someramente algunos aspectos de estos desafíos a los que debe responder la educación ambiental –como trampolín de ecociudadanía–, continuando así los esfuerzos realizados desde hace más de cuatro décadas.

Hay que reivindicar, por de pronto, unas políticas educativas apropiadas, tanto para el medio escolar como para los otros contextos de aprendizaje ciudadano. Estas no deben limitar la educación ambiental a un proyecto de reproducción de las fuerzas sociales, sino más bien favorecer el desarrollo de una educación que asocie medio ambiente, democracia, justicia y solidaridad. Por una parte – y es mejor estar consciente de ello – la educación es una “praxis política” nos lo recuerda Gutiérrez (2002): ella traduce, apoya o favorece ciertas opciones sociales (comenzando por el sentido mismo de la educación y su función social). Por otra parte, toda educación es “ambiental” señala David Orr (1992), de una u otra manera: por ejemplo, el hecho mismo de excluir la relación con el medio ambiente en un proyecto educativo contendría ya un mensaje, el de que ello no tiene importancia. Más allá de una “política de gestión ambiental” de los establecimientos, un proyecto educativo es un proyecto ecopolítico: no se puede ocultar el hecho que la educación es un poderoso medio de control social.

En seguida, hay que acordar un esfuerzo considerable a la formación de los docentes de los medios formales. Se debe integrar en sus programas de formación la pedagogía de la interdisciplinariedad, de la transversalidad y de la integración de saberes para el desarrollo de competencias. Aunque las reformas educativas de los años 2000 hayan recentrado los currículos escolares en función de estas preocupaciones contemporáneas, la formación de los docentes se ha estancado. La mejor manera de formar los docentes en el desarrollo de competencias y en el cruce de saberes es la de hacerlos vivir este tipo de aprendizaje. En materia de educación ambiental, no se trata tanto de enseñar como de animar, de acompañar situaciones de aprendizaje ancladas en las realidades y en una dinámica de co-construcción del saber. Ello reclama la apertura de la escuela hacia la comunidad educativa y hacia el conjunto de la sociedad educativa en una perspectiva de colaboración y de partenariado.

Dentro de este gran paso, se debe igualmente estimular una educación ambiental en medio comunitario (a escala del barrio, del villorrio, de las agrupaciones ciudadanas, etc.), para aprovechar las extraordinarias posibilidades del aprendizaje en la acción social, tanto si trata de una acción de resistencia (en la denuncia o el rechazo) como de una acción creativa, por medio del desarrollo de proyectos colectivos. En este contexto, se trata a menudo de una cuestión de educación popular o de animación sociocultural. Por ello es de interés formar líderes comunitarios (tanto si son elegidos o designados como si son “naturales”) capaces de estimular, de acompañar y de enriquecer una dinámica ciudadana en torno a un reto colectivo.

Dentro de los líderes sociales hay ciertamente que incluir a los docentes que están conscientes de su influencia y de la responsabilidad social que ella implica y que se sienten invitados al advenimiento de una ecosociedad.

Finalmente, los desafíos se plantean también en lo que concierne el desarrollo de una investigación que pueda apoyar una educación ambiental centrada en el desarrollo de una ecociudadanía en la que se despliegan las competencias crítica, ética y política. Como ejemplos de preguntas de investigación mencionemos las siguientes: ¿Cuáles son las relaciones entre identidad, territorio (medio de vida) y compromiso? ¿Cuáles son las características y las condiciones óptimas de un aprendizaje ecosocial en medio de la acción ciudadana? ¿Cómo tener en cuenta estas relaciones y estas condiciones en la acción educativa? ¿Cómo modular el desarrollo de las competencias crítica, ética y política en función de las edades de la vida y de los contextos? ¿Cuáles son los riesgos y los retos pedagógicos y de tipo psicosociológico en una educación centrada en el desarrollo de estas competencias? Etc.

Abordar y cruzar entre ellos estos desafíos relativos a las políticas educativas, a la formación de los docentes y a la investigación para una educación centrada en el desarrollo de una ecociudadanía abre un vasto campo de trabajo que podría contribuir a concebir e implementar “(la) educación que precisamos para el mundo que queremos”, según el título de la propuesta llevada a la Cumbre de los Pueblos en el evento Río + 20. El proyecto educativo se encuentra así formulado:

Desarrollar itinerarios político-pedagógicos en función de las necesidades insatisfechas de las poblaciones y de los requerimientos de sustentabilidad de territorios concretos, a partir de las culturas propias, de las economías locales y de una relación más justa con los mercados globales, de sus estructuras propias del empleo, de las capacidades de carga de sus eco-sistemas, que permitan llegar a construir el bien-estar humano en armonía con la vida y la Madre Tierra (Grupo de trabajo sobre la educación de la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sustentable, Río +20, 2012).

Bibliografía

- Aubenas, F. y Benasayag, M.** (2002). *Résister, c'est créer*. Paris: La Découverte.
- Beauchamp, A.** (1991). *Pour une sagesse de l'environnement*. Ottawa: Novalis.
- Berryman, T.** (2006). *Dans quel cosmos introduisons-nous les enfants? Enjeux de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation à l'enseignement primaire*. Tesis de doctorado en educación. Université du Québec à Montréal.
- Bidou, J.-É.** (dir.). (2009). "Éthique et éducation relative à l'environnement". Número temático de la revista *Éducation relative à l'environnement – Regards*,

- Recherches, Réflexions*, 8. Recuperado el 3 de mayo de 2012 del sitio de la revista: <http://www.revue-ere.uqam.ca/categories/volumes/v08.html>
- Boltanski, L. y Thévenot, L.** (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- Bookchin, M.** (1972, 1999). *La ecología de la libertad – La emergencia y la disolución de las jerarquías*. Madrid: Mossa y Jara Editores.
- Bookchin, M.** (2003). "An overview of the roots of social ecology". *Harbinger, A Journal of Social Ecology*, 3 (1). Recuperado el 3 de mayo de 2012, disponible en: <http://http://www.social-ecology.org/wp/wp-content/uploads/2010/09/Harbinger-3.pdf>
- Bourg, D. y Whiteside, K.** (2010). *Vers une démocratie écologique. Le citoyen, le savant et le politique*. Paris: Seuil.
- Bowers, C.A.** (2001). *Educating for Eco-justice and Community*. Athens: University of Georgia Press.
- Brenner, A.** (2010). *Manuel d'éthique de l'environnement. De la théorie à la pratique*. Fribourg: Academic Press.
- Burbules, N.C. y Berk, R.** (1991). "Critical thinking and critical pedagogy: relations, differences and limits". In Popkewitz, T.S. y Fendler, L. (dir.). *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics* (p. 45-65). New York: Routledge.
- Callon, M., Lascoumes, P. y Barthes, Y.** (2001). *Agir dans un monde incertain – Essai sur la démocratie technique*. Paris: Seuil.
- Cefaï, D.** (2007). *Pourquoi se mobilise-t-on? Les théories de l'action collective*. Paris: La Découverte – M.A.U.S.S.
- Cicoella, A. y Benoit Browaey, D.** (2005). *Alertes Santé – Experts et citoyens face aux intérêts privés*. Paris: Fayard.
- Comeau, Y.** (2010). *L'intervention collective en environnement*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Deneault, A.** (2011). *Faire l'économie de la haine*. Montréal: Écosociété.
- Deneault, A.** (2013). *Gouvernance. Le management totalitaire*. Montréal : Lux
- Dugas, S.** (2006). *Le pouvoir citoyen – La société civile canadienne face à la mondialisation*. Montréal: Fides.
- Éloi, L.** (2011). *Social-écologie*. Paris: Flammarion.
- Estado Plurinacional de Bolivia** (2012). *Ley marco de la Madre Tierra y Desarrollo Integral para Vivir Bien*. Recuperado el 28 de enero de 2014, disponible en: <http://www.planificacion.gob.bo/sites/folders/marco-legal/Ley%20N%C2%B0%20300%20MARCO%20DE%20LA%20MADRE%20TIERRA.pdf>

- González Gaudiano, É. y de Katra, L.F.** (2009). "Los valores ambientales en los procesos educativos: realidades y desafíos". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (2), 96-115. Disponible en: http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_3/1/Gaudiano_2009_EA&Valores.pdf
- González Gaudiano, É.** (2008). "What does environmentally educated citizenship mean?" In González Gaudiano, É. y Peters, M.A. (dir.). *Environmental Education–Identity, Politics and Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Grupo de trabajo sobre la educación de la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sustentable Río +20** (2012). *La educación que precisamos para el mundo que queremos*. Recuperado el 3 de mayo de 2012, disponible en: <http://rio20.net/propuestas/la-educacion-que-precisamos-para-el-mundo-que-queremos/>
- Gudynas, E. y Acosta, A.** (2011). Renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16 (53), 71-83. Disponible en: <http://www.gudynas.com/publicaciones/GudynasAcostaCriticaDesarrolloBVivirUtopia11.pdf>
- Gutiérrez, F.** (2002). *Educación como praxis política*. México: Siglo Veintiuno.
- Hansotte, M.** (2010). "Pour une méthodologie des intelligences citoyennes – Repères théoriques et démarches pratiques de terrain". In Réseau École et Nature, *Comment habiter ensemble la Terre au-delà des frontières? Vers une éthique et des pratiques pédagogiques partagées* (p. 23-48). Actas de la Jornada de reflexión organizada en el marco del Congreso de la Red Escuela y Naturaleza del Institut européen d'écologie, Metz, 26 mars, 2010. Disponible en: <http://reseauecoleetnature.org/publications>
- Hansotte, M.** (2005, 2ª edición). *Les intelligences citoyennes – Comment se prend et s'invente la parole collective*. Bruxelles: De Boeck.
- Hatzfeld, H.** (2011). *Les légitimés ordinaires. Au nom de quoi devrions-nous nous taire?* Paris : L'Harmattan.
- Heller, C.** (2002). *Désir, nature et société. L'écologie sociale au quotidien*. Montréal: Éditions Écosociété.
- Kahn, R.** (2010). *Critical Pedagogy, Ecopedagogy, and Planetary Crisis: The Ecopedagogy Movement*. New York: Peter Lang.
- Kempf, H.** (2011). *L'oligarchie, ça suffit*. Paris: Seuil.
- Keucheyan, R.** (2010). *Hémisphère gauche. Une cartographie des nouvelles pensées critiques*. Paris: La Découverte.
- Kincheloe, J.L.** (2004). *Critical Pedagogy – Primer*. New York: Peter Lang.
- Le Boterf, G.** (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétence*, 4^e édition. Paris: Éditions Organisations.

- Le Boterf, G.** (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Legardez, A. y Simonneaux, L.** (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité – Enseigner les questions vives*. Paris: ESF Éditeurs.
- Leopold, A.** (1949). *A Sand County Almanach*. New York: Oxford University Press.
- Lovelock, J.** (1986). "Gaia: the word as a living organism". *New Scientist*, 18, 25-28.
- McKenzie, M.** (2006). "Three portraits of resistance: The (un)making of Canadian students. *Canadian Journal of Education*", 29 (1), 199-122.
- Orellana, I.** (2010). La communauté d'apprentissage : une stratégie pédagogique novatrice face aux enjeux d'un contexte en mutation. In Maubant, P. y Roger, L. Des communautés apprenantes à la coéducation (p. 109-124). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Orr, D.** (1992). *Ecological literacy education and the transition to a postmodern world*. Albany, NY: University of New York Press.
- Perrenoud, P.** (1999). *Transférer ou mobiliser ses connaissances? D'une métaphore à l'autre – Implications sociologiques et pédagogiques*. Texto de conferencia en el Coloquio sobre Razones educativas, Facultad de psicología y de ciencias de la educación, Université de Genève. Recuperado el 3 de mayo de 2012, disponible en: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28.html
- Petrella, R.** (1997). *El bien común – Elogio de la solidaridad*. Barcelona: Debate.
- Popkewitz, T.S. y Fendler, L.** (dir.). (1999). *Critical Theories in Education*. New York: Routledge.
- Renault, E. y Sintomer, Y.** (2003). *Où en est la théorie critique?* Paris: La Découverte.
- República de Bolivia.** (2009). *Nueva Constitución política del Estado de Bolivia*. Recuperado el 3 de mayo de 2012, disponible en: <http://libresdelsur.org.ar/archivo/IMG/pdf/NUEVA.pdf>
- República del Ecuador.** (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Recuperado el 3 de mayo de 2012, disponible en: http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Rist, R.** (2010). *L'économie ordinaire – Entre songes y mensonges*. Paris: Sciences Po.
- Sauvé, L.** (2009). "Le rapport entre éthique et politique: un enjeu pour l'éducation relative à l'environnement". *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, 8, 147-162. Recuperado el 3 de mayo de 2012 del sitio:<http://www.revue-ere.uqam.ca/categories/volumes/v08.html>
- Sauvé, L.** (2011). "La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement – Un certain vertige". Texto editorial. *Éducation relative à l'environnement –*

Regards, Recherches, Réflexions, 9. Recuperado el 3 de mayo de 2012 del sitio: http://www.revue-ere.uqam.ca/categories/PDF/volume_9/EDITO_LS.pdf

Sauvé, L. y Batellier, P. (2011). "La mobilisation citoyenne sur la question du gaz de schiste au Québec". In Brouillette, V., Guay, N., Levy, A., Martin, E. y Poulin, R. (dir.). *Nouveaux Cahiers du Socialisme, Écosocialisme ou barbarie*, 6.

Sauvé, L. y Brière, L. (dir.). (2010-2011). "La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement". Número temático. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, 9. Recuperado el 3 de mayo de 2012, disponible en: <http://www.revue-ere.uqam.ca/categories/volumes/v09.html>

Sauvé, L. y Orellana, I. (2008). "Conjuguer rigueur, équité, créativité et amour: l'exigence de la criticité en éducation relative à l'environnement". Texto editorial. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, 7, 7-20. Recuperado el 3 de mayo de 2012, disponible en: <http://www.revue-ere.uqam.ca/categories/volumes/v07.html>

Sauvé, L. y Villemagne, C. (2006). "L'éthique de l'environnement comme projet de vie et «chantier» social : un défi de formation". *Chemin de traverse – Revue transdisciplinaire en éducation à l'environnement*, 2, 19-24.

Schoefs, V. (2009). *Hans Jonas : écologie et démocratie*. Paris: L'Harmattan

Thomashow, M. (1995). *Ecological Identity: Becoming a Reflective Environmentalist*. Cambridge: MIT Press.

Whiteside, K.H. (2002). *Divided Nature. French Contribution to Political Ecology*. Cambridge: MIT Press.

Ziegler, J. (2006). *El imperio de la vergüenza*. Madrid: Taurus.