

“Asesoría para la elaboración de contenidos para la
antología básica para el manejo de propuestas de
educación ambiental para la sustentabilidad en educación
básica”

Fecha de
realización

15 de septiembre a 15 de noviembre de 2010

Responsable
del área

Mtra. Teresita del Niño Jesús Maldonado

Prestador de
servicios

Biól. Claudia Hernández Fernández

FIRMA

UN SENDERO EDUCATIVO PARA HUMANOS COMPROMETIDOS

Selección de lecturas para un mundo mejor

Claudia Hernández Fernández
Marina Robles García
2010

PRESENTACIÓN

En ésta, la *Era de la información*, existe una gran oportunidad para acceder a mucha y muy diversa información. El desafío es filtrarla y ordenarla de manera que resulte útil para los fines que se busquen.

La presente antología es una de las múltiples combinaciones posibles que pueden resultar al reunir, en un paseo documental, a diversos autores que han abordado el tema ambiental y educativo o cuyos textos detonan e inspiran reflexiones y análisis sobre nuestro ser y estar en el mundo.

Un paseo o sendero de este tipo tiene la intención de empujarnos a ver más allá de lo que está a simple vista. Sus elementos característicos sólo son el pretexto para pensar y reflexionar sobre algo más profundo. Los que han tenido la oportunidad de recorrer un sendero de interpretación ambiental sabrán que está conformado por una serie de estaciones o paradas en las que se interpreta un rasgo con una intención determinada, de tal manera que al final, en la suma de todas las estaciones, se tiene una idea más amplia y completa sobre el tema en cuestión.

Así, en este caso, la presente antología se concibe como el recorrido dentro de un sendero de interpretación: cada lectura es un paso, cada capítulo una estación, un pretexto para detenernos a pensar, a cuestionar, a mirar más allá de las primeras letras.

Cada capítulo contiene, al menos un rasgo a interpretar, evidenciado en la presentación.. Esta presentación introduce cada artículo en la idea de orientar la lectura y la reflexión; incluye además las citas bibliográficas de cada texto y una serie de preguntas orientadoras de la lectura.

La selección de lecturas fue realizada pensando en sus destinatarios: maestros y maestras del ciclo básico educativo, actores determinantes en la formación de los nuevos seres humanos que enfrentarán los retos locales y mundiales actuales y futuros.

Educar, como se verá en uno de los capítulos de esta antología, no es labor exclusiva de las escuelas ni de los docentes, y sin embargo en ellos ha recaído históricamente una fuerte responsabilidad al respecto.

La suma de todos estos textos es una invitación a que las y los docentes se reconozcan a sí mismos como sujetos protagonistas de su propia historia y actores principales en la formación de sujetos conscientes de su ambiente y de su responsabilidad frente a él.

Por ello, en este sendero imaginario quisimos dirigirnos en primer lugar a ellos: ¿Quiénes son como personas? ¿Cómo se sienten con el papel que juegan? El capítulo *Yo docente en el mundo* es el primer alto en el recorrido para que nuestros audaces lectores miren un poco a su interioridad y se redescubran.

En el segundo capítulo *Los otros y lo que no vemos: los espejos de nuestro yo*, hacemos voltear ahora hacia afuera, hacia los otros, los que nos rodean, pero en especial hacia los que no vemos pero que también están ahí. Otros seres vivos, otras realidades, otras dimensiones que existen y se muestran a nuestros ojos.

En *Crisis y deterioro ambiental*, el capítulo tres descubriremos que el mundo actual es producto de las formas que los humanos hemos elegido para relacionarnos con todo lo que lo habita. La decisión de ignorar lo que existe o lo que pasa aparentemente lejos de nosotros, también es una forma de relación.

Pero, ¿cómo es que tenemos relación con algo que incluso ignoramos? El cuarto capítulo *Nuestra relación con los otros: consumo y recursos naturales* devela el misterio de este vínculo. Todos somos consumidores y todo lo que consumimos viene de la naturaleza, fue producido y puesto a nuestro alcance por alguien. Cada vez que elegimos un bien o un servicio, o dejamos de elegirlo, estamos optando por una forma de producir, de extraer o de explotar (humanos y naturaleza). Descubrir esto y reflexionar sobre ello es una apuesta para provocar cambios en nuestras relaciones y decisiones cotidianas.

Cambiar, ser, modificar una realidad, ¿cómo se logra? Ya decíamos que la escuela y los docentes han jugado un papel importante en lo que somos y por tanto en lo que podemos llegar a ser. Así pues, ¿qué reto enfrentan? ¿Qué desafíos representa para la educación en general y para la escuela en particular la búsqueda de mejores relaciones con todos los otros del mundo? En nuestra quinta parada *Educación y Escuela, ¿transformadoras de realidades?* nos detenemos a pensar un poco en ello.

Esta reflexión se continúa de manera especial en el capítulo *Educación ambiental y otras educaciones para un mundo mejor*, donde nos detendremos a mirar las posibilidades que este campo nos brinda para renovar y agregar dimensiones a nuestra mirada y labor como docentes.

El pastel se adereza con un séptimo capítulo *Ideas para el trabajo docente* donde se propone no limitar el impacto de esta labor a las paredes de la escuela, sino una vez iniciado el trabajo en el entorno inmediato, buscar cómo mejorarlo, transformarlo y disfrutar de estos cambios.

UN SENDERO EDUCATIVO PARA HUMANOS COMPROMETIDOS

Lecturas para un mundo mejor

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

I. YO DOCENTE EN EL MUNDO

- Rivas, M. (2000). Amor y odio en las aulas. *El País Semanal*. 20-04-2000. www.claretmadrid.es/Documentos/PARALOSPROFESORES/Documento/amor_y_odio_en_las_aulas.htm
- Rutto, A. (2007). Maestro soy, por siempre lo seré. *Artículo.org*. www.articulo.org/articulo/1279/maestro_soy_por_siempre_lo_seré.html
- Morales, M. (1998). Un acercamiento al fenómeno de la idealización docente. *Educación. Revista de Educación*, Nueva Época(7). <http://educar.jalisco.gob.mx/07/7monicas.html>
- López, M. (2001). No desearás la docencia de tu prójimo. *Revista Acequias*, Año 4(16), 2-13. <http://www.lag.uia.mx/acequias/acequias16/a16p2.html>
- Ende, M. (1994). *Momo*. Alfaguara.

II. LOS OTROS Y LO QUE NO VEMOS: LOS ESPEJOS DE NUESTRO YO.

- a) López, E. (1996). Paradojas del desarrollo moral. En *Educación en valores: educación para el desarrollo personal y social en la infancia y adolescencia*. (22-36). Cáceres. www.aidex.es/publicaciones/jorn-cc/cc-02.pdf
- b) Meirieu, P. (2007). *El mundo no es un juguete*. Barcelona: GRAO.
- c) Millás, J.J. (2010). No todos los Burkas son visibles. *El País Semanal*. España.

- d) Guerriero, L. (2010). Testigo del horror. Reportaje: un país que se sangra. *El País semanal*. 27-06-2010. España
- e) Voltaire. (n.d./2010). Historia de un buen brahmín. www.ciudadseva.com/textos/cuentos/fran/voltaire/histbrah.htm Consultado 20 de noviembre 2010.
- f) Peñasco, C. (n.d./2010). Si nuestra ropa pudiera hablar ¿qué nos contaría? En *Somos lo que vestimos. Manual para el consumo responsable de ropa y complementos*. (15-26). España. Gobiernos de Aragón y Ecología y Desarrollo. www.ecodes.org/documentos/archivo/moda_sostenible.pdf

III. CRISIS Y DETERIORO AMBIENTAL

- 1. García, D. y Priotto, G. (2009). Crisis ambiental y emergencia del concepto ambiente. En *Educación Ambiental: aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la educación ambiental*. (22-34). Buenos Aires: Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable. <http://www.scribd.com/doc/33104270/Aportes-Politicos-y-Pedagogicos-en-la-construccion-del-campo-de-la-Educacion-Ambiental>.
- 2. Gligo, N., (2001). Cambio cultural, desarrollo y sustentabilidad ambiental. En *La dimensión ambiental en el desarrollo de América Latina*. (23-31) Chile: CEPAL. http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/7140/lcg2110e_l.pdf
- 3. Sachs, J.D., (2010). Comprender el 'impasse' climático. *Tribuna. Laboratorio de ideas*. http://www.elpais.com/articulo/primer/plano/Comprender/impasse/climatico/elpueconeg/20100822elpneglse_5/Tes
- 4. Novo, M. (n,d,/2010). Cambiar es posible (y necesario). http://www.conama9.org/bo/bancorecursos/banco_imagenes/conama9/Informe%202020/cambiar%20es%20posible%20y%20necesario.pdf.

IV. NUESTRA RELACIÓN CON LOS OTROS: CONSUMO Y RECURSOS NATURALES

- 1. García, L. (2004). Reseña de El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción. de Vicente Verdú. *Sphera Pública* (4), 259-265.

2. Sarabia, B. (2008). Reseña del libro: La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo de Gilles Lipovsky. <http://www.ojosdepapel.com/Index.aspx?article=2718>
3. Conde, O. (2006). Educación del consumidor y educación ambiental. Reflexiones en un mismo camino. En: *Reflexiones sobre Educación Ambiental II. Artículos publicados en la carpeta informativa del CENEAM 2000-2006*. (67-75). Madrid: Ministerio de Medio Ambiente. http://www.mma.es/portal/secciones/formacion_educacion/reflexiones/2002_08conde.pdf
4. El Cederrón Didáctico. (2007). El Consumo. Medio Ambiente. www.consumehastamorir.org
5. Peñasco, C. (n.d./2010). ¿Es sostenible nuestro consumo?. En *Somos lo que vestimos. Manual para el consumo responsable de ropa y complementos*. (7-12). España. Gobiernos de Aragón y Ecología y Desarrollo. http://www.ecodes.org/documentos/archivo/moda_sostenible.pdf
6. Manzano, V. (2009). Decrecimiento y poder. *Revista Sustentabilidad(es)* 1(2). <http://sustentabilidad.siderpco.org/revista/publicacion-02/decrecimiento-y-poder>.

V. EDUCACIÓN Y ESCUELA, ¿TRANSFORMADORAS DE REALIDADES?

1. El País Semanal (2010). Aprender a leer y escribir deja huella en el cerebro. España http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Aprender/leer/escribir/deja/huella/cerebro/elpepusoc/20101112elpepusoc_1/Tes
2. Ariza, L.M. (2010). Entrevista a Antonio Damasio. El Mago del cerebro. **El País Semanal**. http://www.elpais.com/articulo/portada/mago/cerebro/elpepusoceph/20101107elpepspor_8/Tes
3. Tedesco, J.C. (1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. *Nueva Sociedad* (146), 74-89. www.nuso.org/revista.php?n=146
4. De la Fuente, E. y Monroy, G. (1995). Un concepto sistémico de innovación educativa. *Cuadernos de reencuentro* (14), 6-10. http://dcsh.xoc.uam.mx/curric/sergio_monroy/pdf/un_concepto_sistemico_de_innovacion_educativa.pdf

5. Redondo, P. (2010). ¿Para qué y a quién sirve la escuela? Lecciones e inquietudes para un nos-otros. *El monitor*, 9. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Argentina. <http://www.me.gov.ar/monitor/nro9/dossier4.htm> Consultado el 30 de octubre de 2010
6. Bosch, M.C. (2003). El reto de la escuela postmoderna. El papel de la educación en la era de la información. *El Guiniguada* (12) 25-36. www.ugr.es/~icem2002/Ponencias/BoschCaballeroCarmen.PDF

VI. EDUCACIÓN AMBIENTAL Y OTRAS EDUCACIONES PARA UN MUNDO MEJOR

1. González-Gaudiano, E. (2003). Por una escuela no con medio ambiente, sino con ambiente completo. <http://www.anea.org.mx/docs/Gonzalez-LaEAylaEscuela.pdf>
2. Palos, J. (n.d./2010). Educación y cultura de la paz. Sala de lectura de la OEI. Programa de Educación en valores. <http://www.oei.es/valores2/palos1.htm>
3. Camps, V. (n.d./2010). Creer en la educación. <http://pochicasta.files.wordpress.com/2008/10/camps-felicidad.pdf>
4. Nieto, L.M. (2004). ¿Cuál es el papel de la Educación Ambiental? *Revista Universitarios* XII(2), 56-61. <http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-AU-0406-GAP.pdf>
5. Trellez-Solís, E. (2009). Siete pasos para la danza de la pedagogía ambiental. *Revista Sustentabilidad(es)* 1(1). <http://sustentabilidades.siderpco.org/revista/publicacion-01/siete-pasos-para-la-danza-de-la-pedagogia-ambiental>
6. Novo, M. (n.d./2010). Los vínculos escuela/medio ambiente: la educación ambiental. *Addendas*. Universidad de Oviedo. www.unioviedo.es/site09/Addendas/Novo3.pdf consultado el 11 de octubre de 2010.
7. González-Gaudiano, E. (2000). Los desafíos de la transversalidad en el curriculum de la educación básica en México. *Tópicos en Educación Ambiental* 2 (6), 63-69.
8. Pou, A. (2005). Educación Ambiental y desarrollo humano. *Futuros, Revista Trimestral Latinoamericana y Caribeña de Desarrollo Sustentable*. 3(12) http://www.revistafuturos.info/futuros_12/ea_dh1.htm

VII. IDEAS PARA EL TRABAJO DOCENTE

1. LaCueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿límite o reto? *Revista Iberoamericana de Educación* 16. 165-187.
<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie16a09.htm>
2. Cambers, G. Chapman, G., Diamond, P., Down, L., Griffith, A. y Wiltshire, W. (2008). *Educación para el desarrollo sostenible. Aportes didácticos para docentes del Caribe*. Chile. ORELAC/UNESCO.
3. Velasco, P. (2007). Contacto: Sí mismo y entorno. Una forma de acercarse al medio ambiente. *Perfiles Educativos* 29(115). 93-112.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000100006&Ing=es&nrm=iso

FINAL DEL RECORRIDO... A MANERA DE CONCLUSIÓN

I. YO DOCENTE EN EL MUNDO

¿Por qué empezar este recorrido hablando de la dimensión individual y no sobre la dimensión ambiental ? Una razón tiene que ver con que es a partir de los individuos y de la manera en que estos sienten, piensan y actúan que es posible pensar en otras realidades. En el caso de los docentes, esto toma mayor relevancia por el papel que juegan como formadores de seres humanos de individuos responsables y capaces de mirar los efectos de sus decisiones.

Este recorrido imaginario busca ofrecerte nuevos lentes que sumen dimensiones a tu mirada, la ambiental .

Cada una de las lecturas de este capítulo es una invitación a viajar a tu interioridad, para pensar, recordar, o descubrir cómo te sientes con el reto que tu profesión demanda; en dónde y cómo estás parado para enfrentarlo, y qué tan dispuesto y formado estás para hacerlo.

En nuestra primer lectura, Manuel Rivas, con un título muy sugestivo: *Amor y odio en las aulas* seguramente te obligará a preguntarte cómo te sientes siendo profesor. ¿Eres de los que, como menciona en su artículo, preferiría ir al Monte Everest en lugar de seguir dando clases? Su reflexión tiene mucho de verdad en cuanto a lo difícil que a veces resulta realizar la labor docente, pero también, al papel básico que desempeña en la construcción de la esperanza.

Si bien debemos reconocer el desafío constante y lo estresante que a veces resulta, mientras leemos a Alejandro Rutto, no podemos dejar de sentirnos entusiasmados y contagiados con su convicción sobre la relevancia de ejercer su vocación. En su texto *Maestro soy, por siempre lo seré*, nos hace un rápido recorrido por las diversas emociones que le despierta ser maestro. Quizá recordarás y añorarás algunas, otras las saboreas y disfrutas cotidianamente... Esa reflexión es tuya, hazla, y ojalá en algún momento decidas compartirla con alguien.

De la mano de Mónica Morales en *Un acercamiento al fenómeno de la idealización docente* verás que hay muchos factores externos que determinan cómo es ser maestro en el mundo actual. Pero también podrás aproximarte a los factores internos que hoy te determinan como docente. Podrás responderte sobre cómo se siente ser docente, ser emisario de una cultura, y estar obligado a transmitir valores y disciplina. Si te atreves, podrás reconocer si tu labor es satisfactoria o si te encuentras desencantado. Podrás reflexionar sobre qué tanto te sirve o te afecta la imagen idealizada del docente en tu labor cotidiana y si perseguirla se ha convertido en una fuente de infelicidad y de desamor hacia ti mismo... La autora nos recuerda que amarnos a nosotros mismos es el primer paso para amar a los demás. ¿Y acaso tiene algo que ver la labor docente con el amor?

Martín López, usa una parodia y nos dice *No desearás la docencia de tu prójimo* para recordarnos que “el mejor profesor es el que va siendo más auténticamente él o ella misma, el que va siendo más fiel a sus propios procesos de desarrollo...” En su creativo texto, el autor nos dice que la práctica docente debería poner a la vida humana en el centro. Que es básico ayudar a los alumnos a construir proyectos de vida, lo cual solo será posible si la escuela y los profesores tienen el suyo propio, pero si el proyecto de vida del profesor se ha dado por terminado, lo único que podrá comunicar es desánimo y desesperanza. En este punto no podrás dejar de preguntarte ¿cuál es mi proyecto de vida? ¿Tengo uno? ¿Comunicas desánimo y desesperanza? A lo largo de todo el texto nos cuestiona si la docencia actual está contra el desarrollo humano y si la educación forma a los sujetos para el presente o para el mundo que quisiéramos construir. ¿Hacia dónde te diriges hoy como docente y hacia dónde llevas a tus alumnos? ¿Qué necesitamos hoy? ¿Qué el mundo siga igual? ¿Queremos perpetuarlo como está o transformarlo?

Pero, ¿con qué fin indagar hasta allá? ¿De qué sirve? Un mundo lleno de retos exige cambios y muchos de ellos son delegados a la labor docente. ¿Con qué fuerza y con qué convicción los enfrentarás?

Por último, en el libro Momo de Michael Ende, *Beppo el barrendero* nos da una idea de cómo vivir y gozar de lo que hacemos en cada momento,.... “De repente se da uno cuenta de que, paso a paso, se ha barrido toda la calle.” En tu labor docente, ¿vas paso a paso? ¿Con paciencia, con pasión?

Lecturas del capítulo

1. Rivas, M. (2000). Amor y odio en las aulas. *El País Semanal*. 20-04-2000. www.claretmadrid.es/Documentos/PARALOSPROFESORES/Documento/amor_y_odio_en_las_aulas.htm
2. Rutto, A. (2007). Maestro soy, por siempre lo seré. *Artículo.org*. www.articulo.org/articulo/1279/maestro_soy_por_siempre_lo_seré.html
3. Morales, M. (1998). Un acercamiento al fenómeno de la idealización docente. *Educación. Revista de Educación*, Nueva Época(7). <http://educar.jalisco.gob.mx/07/7monicas.html>
4. López, M. (2001). No desearás la docencia de tu prójimo. *Revista Acequias*, Año 4(16), 2-13. <http://www.lag.uia.mx/acequias/acequias16/a16p2.html>
5. Ende, M. (1994). *Momo*. Alfaguara.

Preguntas orientadoras

- ¿Cómo viven el mundo actual los docentes?
- ¿Cómo se sienten con él?
- ¿Les gustaría cambiar algo?
- ¿En qué consiste ser docente actualmente?
- ¿Les gusta ser docentes, lo que hacen, lo que viven?
- ¿Cómo se relaciona el docente con “los otros”?
- ¿Se puede ser docente en las condiciones actuales de la escuela y la sociedad?
- ¿Cómo vive el docente sus retos de incorporar nuevas dimensiones al curriculum?
- ¿Cuál es su motivación para enfrentar retos?
- ¿Con qué herramientas cuenta?

Amor y odio en las aulas

Manuel Rivas

Uno de cada dos profesores desearía dejar su profesión a la menor oportunidad, según una encuesta británica. Los datos indican también que tres de cada cuatro maestros de primaria se encuentran más allá del borde del ataque de nervios. La situación no parece muy diferente en el resto del mundo civilizado, que, como decía Voltaire, se diferencia sobre todo del salvaje en que aquí todavía comemos a la gente. Un amigo maestro me contaba su última pesadilla, asustado de sus propios sueños: los niños le arrancaban los ojos. La posibilidad de que un maestro sea devorado por los alumnos es todavía más real en ciertas zonas de Estados Unidos, donde, por lo visto, la industria juguetera ha sido absorbida por la más competente Asociación Nacional del Rifle.

Uno de los últimos héroes de la pantalla es el director de escuela de Hoy empieza todo, de Bertrand Tavernier. Es un tipo que aguanta lo que le echen gracias a esa cosa misteriosa llamada vocación y a una alta dosis de valor. Para entendernos, Rambo es un meón al lado de este hombre. Mucha gente considera que los maestros de hoy viven como marqueses y que se quejan de vicio, quizás por la idea de que trabajar para el Estado es una especie de bicoca perpetua. Pero si a mí me dan a escoger entre una expedición Al filo de lo imposible y un jardín de infancia, lo tengo claro. Me voy al Everest por el lado más duro y a pelo. Ser docente no sólo requiere una cualificación académica. Un buen profesor o maestro tiene que tener el carisma de un presidente del gobierno, lo que ciertamente está a su alcance, la autoridad de un conserje, lo que ya resulta más difícil, y las habilidades combinadas de un psicólogo, un payaso, un dj, un pinche de cocina, un puericultor, un maestro budista y un comandante de la KFOR. Conozco a una profesora de Ciencias Naturales que sólo desarmó a sus alumnos cuando demostró unos inusuales conocimientos futbolísticos, lo que le permitió abordar con entusiasmo la evolución de las especies. Y a un profesor de Matemáticas que consiguió hacerse con la audiencia tras interpretar un rap Public Enemy Number One. Cuando se discute sobre el pandemónium escolar, siempre sale algún cráneo privilegiado poniendo las cosas en su sitio y para quien la educación es una rama de la política penitenciaria.

—¡Eso lo arreglaba yo con dos bocinazos! Lo que pasa es que los maestros están acojonados. ¡A-co-jo-na-dos!

Pero basta pensar en lo difícil que es entenderse pocas personas en un hogar, incluso cuando el cariño es grande o el hogar unipersonal, para comprender la heroica tarea de llevar con armonía un centro educativo. Hay padres e hijos cuya relación consiste en intercambiarse unos cuantos mordiscos, a poder ser a la yugular, durante la cena. Aun así, son los hijos los que más usan la casa, los que hacen de su habitación una cálida nave espacial, donde se recluyen con los pósters de sus mitos y sacan partido a la cacharrería moderna. El mundo exterior, los espacios urbanos, se han vuelto inhóspitos para los críos y las salidas "a la calle" son vistas como peligrosos adiestramientos en la jungla.

Todo lo que pasa, y lo que se avecina, no tiende a disminuir la importancia de la escuela sino todo lo contrario. Y la desmoralización del profesorado debería transformarse en una nueva autoestima, en un nuevo orgullo.

No hay que exigirle a una maestra de Albacete la vocación de una misionera o de una voluntaria de Médicos sin Fronteras pero sí la conciencia de que su trabajo con la materia humana, y por tanto delicada e inflamable a un tiempo, va a ser cada vez más valioso. Las noticias perturbadoras y las experiencias negativas no deberían velar la realidad. Según la encuesta que citaba al principio, nueve de cada diez padres considera muy positiva la labor del profesorado y no creo que en España la valoración sea menor.

La escuela se ha vuelto más conflictiva porque cada vez alberga más tiempo de vida, más complejidad, entre sus paredes. Es el espacio de la familia y de la relación comunitaria lo que se ha achicado. Para muchos adolescentes, la amistad, y también el odio, tiene por principal y casi única vía la puerta del colegio o del instituto. La conflictividad escolar no es tanto un rechazo como un SOS. del maestro se espera a veces demasiado, como de aquel ingenioso Jakob que, en el gueto de Varsovia, transformaba los «gramos de noticias» en «toneladas de esperanza». Es comprensible la tensión ante semejante demanda. Pero ¡qué suerte que esperen de uno algo!

Maestro soy, por siempre lo seré

Alejandro Rutto Martínez

El porvenir está en manos del maestro de escuela
Víctor Hugo

Cierta vez andando por ahí, en los afanes de la vida, me preguntaron por qué era maestro. Si mal no recuerdo quien primero me hizo esa pregunta fue Leonardo el zapatero que de vez en cuando se encarga de mi calzado. Después el empleado del transporte que diariamente me lleva a casa volvió a hacerme la misma pregunta.

Y así, una por una, varias personas se turnaron tratando de encontrar una explicación razonable al hecho de que alguien se dedique por entero al arte de la enseñanza.

No sé si se confabularon para hacerme todos juntos la misma pregunta o si fue pura casualidad. Pero lo cierto del caso es que consiguieron inquietarme y aquí estoy yo mismo preguntándome por qué soy un maestro.

A decir verdad no he encontrado la respuesta correcta pero en cambio he encontrado muchas respuestas sueltas que, unidas entre sí, no me aclaran mucho las cosas pero por lo menos me hacen llegar a la conclusión de que soy feliz siendo maestro. Aquí están algunas de esas respuestas, dirigidas a quienes me preguntaron y a quienes no lo hicieron.

Son respuestas sobre todo para mí mismo y para ese maestro que hace algún tiempo vive en mi interior. Soy maestro porque se me ha concedido el privilegio de construir mundos posibles y soñar con universos imposibles. Porque comparto el cambio y a veces también hago que el cambio ocurra.

Soy maestro porque cada día aprendo el doble de lo que enseño. Porque es la única forma que existe de ganarlo todo sin perder nada. Soy maestro porque me siento como el alfarero tomando en mis manos mentes inocentes que al pasar por mis clases se convertirán en preciosos elementos de la alfarería social.

Soy maestro porque tengo la oportunidad de compartir con seres humanos de verdad, con personas de carne y hueso. Con gente que se equivoca, que tropieza y cae y se vuelve a levantar sin rendirse ni maldecir. Soy maestro porque es la única manera de lograr que me paguen mientras me divierto.

Tal vez deba explicarme mejor. Siendo maestro, siento la misma sensación agradable, la misma excitación que siente mi vecino mientras conduce su flamante carro último modelo. Soy maestro porque mis estudiantes, es decir, mi gente me concede el privilegio de contarme sus confidencias, de expresarme sus desalientos y manifestarme sus ilusiones.

Soy maestro porque siéndolo ejercito un oficio desafiante, que es, al mismo tiempo muy fácil y también bastante difícil. Es ingrata y a veces injusta mi profesión. Pero tiene algo especial, por encima de las injusticias y de las ingratitudes, me gusta ser maestro.

Pero hay algo más que aún no les he contado: desde que soy maestro no trabajo. Me han dicho los que conocen el trabajo que este es muy duro y desagradable. Yo mismo lo pude comprobar cuando trabajaba en otros oficios, es decir cuando aún no tenía la dicha de ser maestro.

Pero en cambio ahora... ahora la dureza del trabajo no la siento. Porque, ¿cómo voy a llamarle trabajo a mi distracción favorita? Soy maestro porque me fascina el instante mágico en que descubro unos ojos atentos, una mente abierta un rostro optimista, una postura de entusiasmo: con ellos marchó por la senda del acuerdo y de los éxitos compartidos.

Y también soy maestro porque me agrada el ceño arrugado del estudiante incrédulo, los ojos entrecerrados del que duda, la pregunta ingenua del confundido, la afirmación retadora del hombre crítico... esos gestos, esas acciones y sus dueños, me avisan que sigo siendo humano y que puedo equivocarme.

Soy maestro porque creo que Dios tiene confianza en mí. De otra manera no permitiría el buen Señor que esté compartiendo tanto tiempo con los hombres y las mujeres, ávidos de aprender y de emprender. Pudieron ir a otra parte para calmar su sed de aprender, pero vinieron a donde mí buscando un maestro.

Vivo mi existencia intensamente siendo maestro y, pensándolo bien, no creo que haya una forma de vivir más intensamente la vida.

Soy maestro porque tengo fe, esperanza y amor. Tengo fe en un porvenir del cual se me ha permitido ser protagonista. Tengo la esperanza de caminar algún día por un camino tan amplio en donde usted y yo podamos transitar sin tropezarnos y tan angosto que pueda sentir de cerca nuestros afectos y calor humano.

Y tengo el amor que cientos de personas me dan y me reciben mientras hago lo único que soy capaz de hacer bien: ser una persona humilde, amable y al servicio de mi gente.

En resumidas cuentas, quiero decirle al mundo que soy maestro porque los maestros somos... ...constructores de paz...sembradores de sueños...forjadores del progreso...visionarios de mundos nuevos y mejores. Es por eso que, maestro soy, y por siempre lo seré.

Un acercamiento al fenómeno de la idealización docente

Mónica S. Morales Hernández¹

El arte de enseñar descansa en la comunicación y en la proyección de una experiencia esencialmente privada.

Stern, 1963

El fenómeno de la imagen idealizada en el docente es uno de los problemas más serios y menos tomados en cuenta en la educación, ya que la mayoría de las renovaciones pedagógicas están basadas en el "deber ser" del docente, no en lo que "es"; se pretende que el maestro sea un modelo de enseñanza, más que reconocer que es una persona que pretende educar.

Aunque esto parece simple, entramos a una de las complejidades más serias de la educación y más íntimas del docente: su persona.

Frecuentemente ha sido discutido que, aunque los sistemas de gobierno encargados de la educación elaboren interesantes diagnósticos y hagan lúcidas propuestas, difícilmente éstas serán seguidas por los maestros en su mundo privado: el aula. El reclamo está centrado en que el maestro no se apropia del cambio, se deja llevar por las inercias, etc.

En realidad, estas propuestas no evolucionan porque el problema está mal planteado desde sus orígenes, los cuales responden a la visión del mundo: ¿qué debemos cambiar del maestro para que sea un buen maestro? ¿qué debemos dar al maestro para que sea buen maestro?

Si las propuestas fueran planteadas desde lo que sí se tiene, hablaríamos de potenciar, apoyar o impulsar al maestro, pero desde su propia plataforma, desde lo que sí puede hacer, desde sus propias fortalezas y debilidades, planteamiento éste mucho más complejo y sin embargo más certero.

Pretender ver a la persona detrás del docente, es entrar en un mundo de satisfacciones y tensiones, de amores y desamores. Si bien es un mundo lleno de complejidades, es importante penetrar en él, dado que "es necesario que el enseñante tome conciencia de

¹ Mónica S. Morales Hernández: Profesora Investigadora del Departamento de Investigación y Valores del ITESO

las tensiones y conflictos que se viven en el campo escolar y tenga el coraje de reconocer la ansiedad que ello le provoca para preservar su equilibrio psíquico." (Abraham, 1987:10).

Son muchas las tensiones que envuelven el ser docente, desde las propias confrontaciones sociales y la devaluación de su práctica, hasta la contradicción permanente en la que por la naturaleza de su trabajo, "aspira a un alto status intelectual y la pobreza económica en la que generalmente vive" (Adorno, en Glazman, 1986:14) no le permite aspirar a un alto status social.

Una de las tensiones importantes que reportan algunos autores, entre ellos Adorno (1986) y Apple (1979), es la de ser emisario de una cultura que él no eligió, la cual debe transmitir con auténtico —o en ocasiones con forzado— convencimiento en una sociedad "que se vale de la fuerza física para ejercer el poder, pero que no se responsabiliza de ésta, el maestro se convierte en un emisario que recibe la delegación social de aplicar dicha fuerza, junto con la responsabilidad de desarrollar una tarea de "integración civilizadora" en la que siempre se ve condenado a la frustración." (Adorno, en Glazman, 1986:14).

Es un papel, ingrato, en el que el maestro está obligado a transmitir valores y disciplinas, por arte de magia, porque no hay método perfecto para esto. Permanentemente los maestros, al esforzarse por cumplir con dicho encargo social, son criticados ya sea por rígidos, blandos, déspotas, prepotentes u otros tantos adjetivos, que encierran al docente en una intrincada paradoja en donde, haga lo que haga, pierde.

Otra tensión que no ha sido reconocida en el maestro, es trabajada desde la perspectiva del alumno con la teoría de los códigos lingüísticos de Bernstein (1985), la cual nos ha ayudado a esclarecer algunos motivos de marginalidad sufridos por el alumno en el aula o en la institución en general; lo que no se tiene claro es cómo estos mismos códigos lingüísticos marginan al maestro en su propia aula, es decir, aunque allí aparentemente tenga el poder, los alumnos también hacen sus propios juicios sociales, y dado que él es el modelo a seguir, la presión cobra otras dimensiones; el maestro resulta también marginado por sus códigos lingüísticos en la institución, y por su grupo de pares en el trabajo conjunto. Con dicho grupo, no sólo está sometido a este tipo de presión, sino además a la tensión de las competencias profesionales, las desigualdades en técnicas pedagógicas y otras, como nos confirma Giroux (1990:82): "La mayor parte de los profesores no comparten entre sí las estrategias pedagógicas, por lo que carecen de toda coherencia en sus relaciones interpersonales profesionales".

Para comprender las tensiones y conflictos a los que se ve sometido el docente, se han mencionado algunas de las presiones externas que sufre dentro de su desempeño laboral, ahora daremos paso a las tensiones que genera el problema objeto de esta reflexión: la idealización del ser docente.

Muchos autores han dado cuenta de la permanente ambivalencia afectiva en la que se mueve el enseñante con respecto a su actividad docente: hablan de satisfacciones laterales de afecto, de reconocimiento, pero por otro lado encontramos un permanente

desencanto con respecto a su actividad; Ada Abraham, una autoridad en este tema, lo ratifica cuando nos da cuenta de sus indagaciones con respecto al sentir de los docentes: "Si bien reconocen que su trabajo les reporta contactos humanos enriquecedores, al mismo tiempo manifiestan su desaliento, el hecho de que no los tengan en 'alta estima' y que por todas partes encuentran una profunda incomprensión... a pesar del amor que sienten por su trabajo, prevalecen las críticas y el pesimismo sobre su profesión." (Abraham, 1987:12).

Una de las explicaciones dadas a este continuo pesimismo e insatisfacción, se relaciona con las imágenes idealizadas de la profesión docente, que en lugar de dar luz u orientación a la práctica docente del maestro, hacen el abismo y la frustración cada vez mayores entre lo que al maestro le refleja la realidad que es, y lo que debiera ser en el papel de este gran teatro.

Pero ¿cómo es que esta profesión se mueve con estereotipos idealizados? Estamos frente a la actividad modeladora por excelencia, la actividad responsable de mantener homogéneos los valores de la sociedad: "la educación perpetúa y refuerza la homogeneidad" de la sociedad (Durkheim, 1976:97); frente a la actividad consolidadora o compensadora de los modelos mal o bien ofrecidos por parte de la familia, es el maestro el responsable de traducir, para el alumno, lo que la sociedad quiere de él: "continuamente debe proclamar y encarnar ideales del superyó" (Adorno, en Glazman, 1986:28).

Este proceso tenaz de autoconvencimiento de lo que debe ser el docente, plantea al maestro dos caminos: o la frustración permanente de ver que la realidad en su práctica es diferente a lo que debería ser, o bien la confusión o negación de su práctica y el convencimiento de ser lo que no es; es decir, moverse en el plano de lo imaginario, negando lo que sucede en la realidad de su práctica: "Es así como el yo, función de desconocimiento en el sujeto, se embarca tras un utópico ideal de dominio, de perfección. Su sobrevivencia misma depende de su pleno convencimiento en la validez de las sendas trazadas por el ideal. Incluso puede llegar a confundirse con su ideal...Esta educación se inscribe dentro de una ética fundada en lo imaginario, la que empeñada en el logro de esa perfección no puede sino desconocer la verdad. Para cumplir el maestro debe ajustarse así a un ideal imposible de satisfacer..."(Gerber, en Glazman 1986:48).

Bajo esta perspectiva, no es difícil entender que el maestro no se apropie de los nuevos principios o técnicas educativas, ya que éstos no hacen más que alimentar la idealización del docente —porque a ello están dirigidos—, y en lugar de dar confianza al maestro, su yo, su verdadero yo, se ve más amenazado y menos comprendido, ya que estas técnicas no logran acercarse ni por asomo a este ser humano interior que, por su naturaleza, intenta sobrevivir a las presiones impuestas en su práctica: "las técnicas pedagógicas, no obstante su importancia, ocupan un lugar secundario en la enseñanza, ya que no pueden superar aquellas cuestiones inconscientes del educador" (Gerber, en Glazman, 1986:44).

Con respecto al tema de la presencia del inconsciente, es muy pertinente subrayar la llamada de atención que hace Young la sociología acerca de la influencia del inconsciente en la elección del conocimiento: "Los sociólogos parecen haber olvidado, para parafrasear a Raymond Williams, que la educación no es un producto como los coches o el pan, sino una selección y una organización del conocimiento disponible en una época particular que implica elecciones conscientes e inconscientes" (Young, en Landesman, 1983:18). Esto nos permite reconocer la presencia de un inconsciente en el rejuego de la educación, no sólo en la transmisión de valores y modelos, sino también en la elección del conocimiento.

Es pues, este inconsciente, el que se ve forcejeado o arrinconado, para que estos dos niveles de realidad (lo que se es en la práctica y lo que debería ser -realidad interna) puedan ser congruentes hacia el exterior. Ada Abraham (1987) confirma en la información recogida en sus investigaciones que el maestro, para describirse a sí mismo, hace uso de características positivas solamente, lo que demuestra que la imagen está netamente idealizada, ficción que se revierte contra sí mismo, ya que "el individuo se convierte en esclavo de su propia obra: ésta es ficticia y resulta únicamente de los deseos sin relación con las experiencias reales... Como la percepción correcta de las verdaderas fuerzas que actúan en el ser amenaza con destruir el edificio ficticio, el enseñante se siente obligado a negar sus propias percepciones y emociones... Cuando la realidad lo obliga a reconocer su verdadero comportamiento, el enseñante siente un profundo sentimiento de culpa..." (Abraham, 1987:54).

Es por esto que el maestro puede sentirse permanentemente desilusionado, en una profesión, idealizada y amorosa por excelencia, en donde debe dar conocimientos, amor, aceptación, aprobación, en fin, dar su persona y entregarse en cuerpo y alma; frustración, pues, que nace al no poder darse aprobación y no poder sentir ese amor y esa entrega al no poder finalmente, amarse a sí mismo.

Bibliografía

Abraham, Ada, El mundo interior de los enseñantes, Ed. Gedisa, Barcelona, 1987.

Adorno, Theodor, "Tabúes relativos a la profesión de enseñar", en: Glazman, R La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad, Ediciones El Caballito, SEP. México 1986.

Apple, M., Ideología y Currículum, Akal Universitaria, Madrid, 1979.

Bernstein, B., "Clases sociales, lenguaje y socialización", en: Revista Colombiana de Educación, núm. 15, 1985, pp. 25-44.

Durkheim, Emilio, Educación como socialización,. Ed. Sígueme, Madrid, 1976.

Gerber, Daniel, "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico", en: GLAZMAN, R., La Docencia; entre el autoritarismo y la igualdad, Ediciones El Caballito, SEP, México, 1986.

Giroux, H., "Escolarización y las políticas del currículum oculto", en: Landesman, M., (comp.), Curriculum, Racionalidad y Conocimiento, , UAS, México, 1983.

Young, M., "Una aproximación al estudio del currículum como conocimiento socialmente organizado", en: Landesman, M. (comp.), , Currículum Racionalidad y Conocimiento, , UAS, México, 1983.

López, M. (2001). No desearás la docencia de tu prójimo. *Revista Acequias*, Año 4(16), 2-13.
<http://www.lag.uia.mx/acequias/acequias16/a16p2.html>

No desearás la docencia de tu prójimo

Martín López Calva¹

"La apestosa cosecha": La práctica docente contra el desarrollo humano

Kindergarten

*Eso: jardines,
donde cultivan y podan,
siembran niños.*

*Con elíxires suaves
Los riegan y rocían,
O los abonan
Con maternos poemitas y canciones
De tierno fusto rosa
O tornasol.*

*¿Y para qué, preciosas jardineras?
Contéplese a la espalda
Y al futuro,
La apestosa cosecha.
(Eduardo Lizalde)*

La "apestosa cosecha" de estos jardines donde "siembran niños", donde cultivamos y podamos niños, es este mundo en crisis, esta humanidad en crisis, esta época que parece estar exigiendo un cambio porque no solamente no nos gusta, sino que nos está llevando a la autodestrucción como individuos, como sociedades, como especie. (Cfr. Morín, 1999).

La "apestosa cosecha" es un ser humano ocupado en comprar y consumir, una sociedad injusta, desigual y regida por el tener y el poder, una cultura de la muerte, una especie en peligro de extinción.

Si bien es cierto que no toda la culpa es de la educación formal o escolarizada, que no todo el peso de este proceso de declinación es fruto de esos jardines donde se cultivan

¹Director General de Servicios Educativos Universitarios de la UIA Golfo Centro

niños, no podemos negar que en una alta proporción la sociedad es el producto de su educación. Es por ello que con buena dosis de razón, la sociedad actual está exigiendo que la escuela se transforme y contribuya a la construcción de un ser humano nuevo y distinto que pueda afrontar los retos de este mundo globalizado en lo económico y lo tecnológico, pero cada vez más aislado en lo humano y fragmentado en lo social.

Transformar la educación es un reto que trasciende lo que sucede en el aula y tiene que llegar al nivel de las estructuras institucionales y al sistema educativo en general, logrando además un cambio en los significados sociales acerca del hecho educativo. Sin embargo, no puede haber revolución educativa real si no se parte del aula y se llega al aula. Es por ello que el presente trabajo tiene como finalidad desarrollar una reflexión sobre la práctica docente en relación al desarrollo humano.

Se abordará en él solamente el nivel del salón de clases y la relación pedagógica dentro de este espacio, en el que como bien dicen muchos autores, sucede lo verdaderamente importante de la educación.

Una auténtica transformación educativa tiene que realizarse si se quiere cambiar esa "apestosa cosecha". Para lograrla, se debe partir de una genuina, profunda y radical transformación docente que refleje en el aula un auténtico compromiso educador, es decir, un auténtico compromiso con el desarrollo humano de los educandos.

Una práctica docente que no busque explícitamente este desarrollo humano es una práctica docente que aún sin quererlo, se va convirtiendo en un elemento en contra del desarrollo humano. No existe una docencia es neutral ni aséptica, porque siempre tiene implícita una noción de ser humano y de sociedad y parece ser que la docencia que vivimos en nuestros días es el resultado de un proceso progresivo de tecnificación y búsqueda de eficiencia que ha ido olvidando que el centro de la educación es el sujeto humano en desarrollo.

Ninguna época había sido tan insistente en la profesionalización de los docentes, en otro tiempo no se había tenido tanta información sobre métodos, técnicas didácticas, formas de planeación y evaluación, medios audiovisuales o impresos, técnicas grupales, etcétera. Sin embargo, parece ser que en esta época preocupada por la profesionalización y la eficiencia de los procesos docentes, la práctica docente se está volviendo una práctica enajenante que bloquea los procesos de desarrollo humano, porque comunica a los educandos una noción de ser humano truncado, la noción de un *homo economicus* nacido para producir y consumir sin un sentido más amplio para la vida.

Algunos principios de esta docencia contra el desarrollo humano parecen ser los siguientes:

- Entre más mejor: la idea de que una educación de calidad es la que llena de más conceptos a los estudiantes.

- Cuanto antes mejor: la prisa de la vida se refleja en la escuela, porque todas compiten en un mercado que les exige que los niños aprendan más rápido un mayor número de cosas, sin importar sus ritmos de desarrollo ni el cuidado de sus dimensiones humanas básicas.

Mejor el ruido que las nueces: la era de la publicidad y la mercadotecnia y el mundo de los medios se deja ver en una cultura escolar que busca los aprendizajes espectaculares, aunque no sean profundos o pertinentes.

"Vino el patrón y nos dejó su niño": La práctica docente como reproducción de modelos ¿humanos?

Kindergarten

*Vino el patrón y nos dejó su niño
casi tres horas nos dejó su niño.
Indefenso, sonriente, millonario,
Un angelito gordo y sin palabras.*

*Lo sentamos allí frente a la máquina
Y él se puso a romper su patrimonio.
Como un experto desgarró la cinta
Y le gustaron efes y paréntesis.*

*Nosotros, satisfechos como tías,
Lo dejamos hacer. Después de todo,
Sólo dice "papá". El año que viene
dirá estadespedido y noseaidiota.
(Mario Benedetti)*

La escuela y los maestros no son totalmente responsables de ir caminando hacia esta docencia contra el desarrollo humano. El mundo en que nos ha tocado vivir empuja al sistema educativo hacia estas exigencias de cantidad, velocidad e impacto, que impiden muchas veces la calidad la profundidad y el sentido de la educación que reciben concretamente los niños y los jóvenes.

Como bien han estudiado algunos sociólogos de la educación (Cfr. Bordieu y Passeron, 1977) cada sociedad y más concretamente, los grupos dominantes de cada sociedad, van imponiendo sus intereses y sus significados al sistema educativo que cumple una función de reproducción del status quo. La escuela tiene como función reproducir las estructuras sociales vigentes y por tanto, los modelos de hombre y sociedad que están legitimados en cada momento histórico. Por eso, el "patrón" deja a su hijo en la escuela para que la escuela lo deje hacer y le enseñe a decir "estadespedido y noseaidiota"

mientras que el empleado, el subordinado, deja a su hijo en otra escuela para que aprenda a decir "siseñor y comousteddiga".

Desde esta perspectiva se puede decir que la práctica docente que aquí se ha llamado contraria al desarrollo humano está cumpliendo con su misión de desarrollar al ser humano, a un tipo concreto y exigido de ser humano que corresponde al modelo de ser humano vigente. ¿Entonces, dónde está el problema?

El problema está en que la educación no puede conformarse con el papel de maquiladora de piezas para la maquinaria del mercado global. Este es el papel que parecen querer asignarle muchos, pero cabría preguntarse ¿es este modelo de ser humano, realmente humano? ¿Debe la educación conformarse con adaptar al educando al mundo o debe luchar por ir adaptando al mundo para que sea más propicio para la humanización? ¿La educación forma para la realidad tal como es o debería buscar la formación para el mundo que quisiéramos construir? En última instancia: ¿existe un modelo de ser humano conforme al cual educar? ¿Es este único modelo el que hoy está vigente? ¿Por qué?

Desde el mismo mundo de la educación ha habido respuestas contundentes. Freire (1982) hizo toda una obra pedagógica y vivió toda una vida de compromiso contra esta idea de la educación como reproductora de la sociedad vigente. La dimensión emancipatoria y la función liberadora de la educación que debe luchar por un mundo más justo, es una constante en su obra. Para ello, el educador debe desarrollar su capacidad de indignación y su esperanza, su fe en el ser humano que no puede ser capturado en un modelo único.

Giroux y Mc. Claren (1992) descubren que además de o a pesar de la dimensión reproductora de la educación, existe una dimensión de resistencia que se desarrolla en el aula y en la escuela cuando se trata de trabajar por la transformación de la sociedad. La función reproductora de la escuela no es un destino del que no se pueda escapar. Diríamos hoy, con una visión de complejidad que la educación reproduce y transforma y que el reto de los educadores es propiciar que existan mayores probabilidades de transformación que de reproducción a partir de la generación de conciencia sobre las propias posibilidades de cambio de cada educando y las posibilidades y necesidades de cambio social.

Por otra parte, hoy en día ya es casi nula la visión de que exista un modelo de ser humano de acuerdo al cual se tenga que formar a todos los educandos. La idea de que cada sujeto tiene que irse construyendo, que parte de la visión del ser humano como un ser inacabado (Fullat, 1992), es cada vez más aceptada.

Esta dialéctica reproduccióntransformación que está presente en la educación y es fruto de la tensión entre herencia y descubrimiento que señala Crowe (1985), es un reto permanente que se deriva precisamente de que el ser humano es un sujeto en permanente autoconstrucción individual y colectiva. Cada sujeto humano se va autoconstruyendo a lo largo de su vida sin que exista un modelo al cual ceñirse, pero el sujeto colectivo humanidad se va autoconstruyendo a lo largo de la historia, "en el instante de su ser que es todo el tiempo" (Lonergan, 1999).

La cosecha de lo humano nunca se acaba y la tarea de sembrar, cultivar y cuidar el desarrollo de la planta es, sin duda, del educador. La educación es entonces un reto permanente, no por producir seres humanos de acuerdo a un modelo, sino por reflexionar constantemente sobre las exigencias de humanización y su concreción histórica y por planificar y actuar para facilitar que los educandos descubran y actualicen estas exigencias de humanización que operan en su propio dinamismo.

El deber de ser humanos

Ser humano es también un deber.
(Graham Greene)

Nacemos humanos pero no podemos decir nunca que ya somos plenamente humanos, caminamos permanentemente en un proceso de humanización que es una tarea que no se puede realizar en soledad.

"Ser humano es también un deber", un deber y un reto permanente por ir actualizando, diferenciando, integrando y asimilando la propia humanidad a partir de la humanidad que nos es dada por los demás dentro de la realidad concreta.

¿En qué consiste ese deber de humanizarnos? ¿Dónde está la clave para ir cumpliendo este deber? Este deber de humanización consiste en ir progresivamente desplegando la estructura dinámica de operaciones conscientes e intencionales que constituyen nuestra búsqueda.

Esta estructura se va desplegando a partir de nuestra actividad biológica y tiene que ir diferenciando e integrando distintos tipos de operaciones:

- Las operaciones primordiales en las que se enfoca el desarrollo humano en sus primeras etapas, que son las operaciones empíricas relacionadas con nuestros sentidos y capacidad interior de percibir y guardar información de la experiencia: ver, oír, oler, tocar, saborear, sentir (sensaciones físicas, sentimientos) y recordar.
- Las operaciones que tienen que ver con el deseo de entender qué nos mueve a relacionarnos con la realidad que nos impacta sensorialmente, de una manera

cualitativamente distinta: a partir de preguntar (¿qué es?, ¿cómo es?, ¿para qué sirve?, etcétera), pasando por la imaginación, hasta el acto misterioso y preconceptual de la comprensión y posteriormente, la concepción de la idea (construcción de un concepto) y la formulación de esta comprensión en lenguajes diversos.

- Las operaciones que manifiestan este deseo humano de afirmar la realidad, de estar plenamente en la realidad, más allá de las percepciones o intelecciones: preguntar para la reflexión (¿de verdad es así?, ¿esto es realmente como lo entendí?), reunir pruebas, sopesarlas, juzgar y afirmar la verdad de las cosas.
- Finalmente (o inicialmente), el nivel de las operaciones que tienen relación con la búsqueda de un sentido para la existencia, la dimensión o el mundo de los valores, las decisiones y acciones; preguntar para la deliberación: deliberar, valorar, decidir, actuar.

Cada uno de estos niveles de operaciones forma parte indivisible del flujo unitario del dinamismo humanizante, de manera que el desarrollo humano, implica desarrollo en todos estos niveles de acuerdo a su propia especificidad. En cada uno de ellos emerge el sujeto en diferente perspectiva: el sujeto empírico, el sujeto inteligente, el sujeto conocedor, el sujeto existencial. Cada uno de estos niveles tiene un precepto o exigencia básica de autenticidad: en el nivel empírico, la atención; en el de la comprensión, la inteligencia; en el del conocimiento, el raciocinio; en el existencial, la responsabilidad libre o la libertad responsable.

De manera que un sujeto auténtico es atento, inteligente, razonable y responsablemente libre. La única clave para cumplir el deber de humanización está en ir descubriendo y actuando conforme a estas exigencias de autenticidad impresas en la propia actividad consciente intencional humana que está en permanente desarrollo y autoestructuración.

"Dios creó el mundo": la humanización no es perfección

Geografía

*Con estos cubos de colores
yo puedo construir un altar y una casa,
y una torre y un túnel,
y puedo derribarlos.*

*Pero en la escuela
Querrán que yo haga un mapa con un lápiz,
Querrán que yo trace el mundo
Y el mundo me da miedo.*

*Dios creó el mundo,
Yo sólo puedo
Construir un altar y una casa.
(Salvador Novo)*

Es importante señalar que esta visión del sujeto humano individual y colectivo parte de una idea central sobre lo humano: la idea de imperfección. El desarrollo humano es un impulso hacia la permanente humanización que siempre es limitada y parcial. Así como no existe un modelo ideal de ser humano al cual irse acercando, tampoco hay una realidad humana perfecta o ideal, ser humano es un continuo ya y todavía no. De manera que desarrollo humano no es perfeccionamiento humano. La perfección limita, cierra e incluso, llega a frustrar y producir sufrimiento.

El primer dato que tiene el ser humano en su propia experiencia vital es el del límite; somos seres limitados y eso se manifiesta en cada sensación, en cada intelección e idea, en cada juicio, valoración o decisión. Tenemos el deseo de experimentar, entender, conocer, elegir y vivir todo respecto a todo. Sin embargo, tenemos acceso a un campo limitado de experiencias, podemos entender un cierto grado de cosas, conocemos siempre parcial y provisionalmente, elegimos y vivimos siempre en el límite. El límite nos lleva a ser conscientes de nuestra indigencia y ésta tiene como salida la comunicación, la vida en común, la búsqueda sana y sensata de humanización, nunca la idea de perfección (Peter, 1998).

El dinamismo humanizante es, por tanto, un dinamismo siempre en construcción, siempre limitado y parcial; un dinamismo que se bloquea muchas veces por limitaciones biológicas o fisiológicas, por prejuicios psicológicos o individuales, grupales o de clase, es decir, por prejuicios generales. La materia con la que trabaja cada ser humano para su propio autodesarrollo está en permanente redefinición y reconstrucción.

"La principal asignatura": ser humano es algo que se aprende

*La principal asignatura que se enseñan los hombres
unos a otros es en qué consiste ser hombre.
(Fernando Savater)*

Nuestra indigencia nos hace necesitar de los demás. Para no cesar, para seguir viviendo y para que nuestro deseo de vivir se vaya realizando humanamente, necesitamos siempre de otros. Se nace humano, pero sólo potencialmente humano, estructuralmente humano. Sin embargo, la tarea de cada sujeto individual para irse haciendo humano es imposible sin la ayuda de otros, así como la tarea de humanización del sujeto humanidad es

impensable sin la cooperación de todos los seres humanos que han sido, que están siendo y que serán.

La humanidad se nos regala, nos es dada en principio por otros, tanto en el nivel biológico como en el psicológico y social. Para nacer como miembros de la especie necesitamos que otros nos den la vida, para ir naciendo como individuos y como parte de una sociedad también necesitamos que otros nos vayan engendrando.

A ser humano se aprende, siempre con limitaciones, bloqueos y prejuicios, porque se aprende de otros seres humanos que son imperfectos, que están llenos de prejuicios y en proceso permanente de desarrollo al igual que nosotros. Sin embargo, no hay otra forma de aprenderlo. A ser humano se aprende de otros seres humanos.

Este es el reto educativo básico, la razón de ser de la educación y el único sentido válido para que siga existiendo: la educación es la intervención planificada e intencionada que persigue -o debería perseguir que cada nuevo miembro de la sociedad humana vaya aprendiendo- en qué consiste ser humano, vaya descubriendo y diferenciando las distintas operaciones y niveles de su propia estructura humana y encontrando el sentido de su aplicación concreta en una realidad determinada.

Todo lo aprendí en el kinder: práctica docente y desarrollo humano

Todo lo que realmente he necesitado saber sobre cómo vivir, qué hacer y cómo ser, lo aprendí en el kinder.

Mi sabiduría no la obtuve en la cima de los años universitarios al recibir mi diploma de graduación, sino en mi mesita del kinder cuando moldeaba plastilina.

Esto es lo que aprendí:

- *Compartir todo, jugar limpio, no pegarle a los demás.*
- *Poner las cosas en su lugar. Recoger mi tiradero. No tomar cosas ajenas.*
- *Decir "lo siento", cuando es necesario.*
- *Lavarme las manos antes de comer. Jalar la cadena al salir del baño. Comer galletas con leche fría de vez en cuando.*
- *Vivir de manera balanceada: aprender, pensar, dibujar, cantar, pintar, bailar, jugar y trabajar un poco cada día. Descansar un rato en la tarde.*
- *Observar el semáforo al salir al mundo de afuera. No soltarme de la mano ni separarme...*
- *Los peces, los hamsters, el ratón blanco y aún el frijolito, todo muere. Todos mueren, nosotros también.*

...Hoy puedo tomar cualquiera de estos temas y traducirlo a los sofisticados términos de los adultos y aplicarlo a mi vida familiar, a mi trabajo, a mi gobierno y al mundo e integrar todo con verdad, claridad y firmeza.

El mundo sería mejor si nosotros, el planeta entero, tuviéramos galletas y leche al atardecer y pudiéramos descansar entre sábanas limpias. Sería mejor si todos los gobiernos fueran corteses, regresaran siempre las cosas a su lugar y limpiaran el desorden.

No importa qué tan viejo seas. Cuando salgas al mundo afuera, es bueno tomarse de las manos y permanecer juntos.

(Robert Fulghum)

Es por ello que lo esencial de lo humano se aprende en el kinder. Pero no porque, como pretende el autor de este texto, aprendamos esta serie de hábitos y reglas, porque, ¿cómo saber que estas reglas son las verdaderas para un desarrollo y una convivencia humanas? ¿Por qué seguir estas reglas y no otras? ¿Sería realmente humanizante simplemente comportarnos así, incluso sin saber por qué?

Todo lo que es necesario para saber vivir se aprende en el kinder porque allí se empieza el proceso de autodescubrimiento del cuerpo, del espacio vital, de las ideas, del mundo personal; porque allí se va descubriendo que lo propio no es lo único, que existen otras realidades corporales, otros espacios vitales, otras ideas, otros mundos, pero que sin embargo, existe el mundo en el que tenemos que convivir.

Lo esencial se aprende en el kinder porque a partir del descubrimiento de uno mismo como sujeto empírico y del desarrollo de esta dimensión, de la diferenciación de las percepciones de cada uno de los sentidos, de la integración de las percepciones en experiencias completas, del juego y el gozo estético, de las primeras preguntas e inquietudes en las que va emergiendo el irrestricto deseo de conocer, se va cayendo en la cuenta de la especificidad de nuestro propio caer en la cuenta humano y se posibilita que se vaya desarrollando la inteligencia, el juicio, la valoración y la toma de decisiones, la curiosidad intelectual, la comunicación verbal y no verbal... la conciencia de uno mismo, la conciencia del otro, la conciencia del mundo.

Lo verdaderamente importante se aprende en el kinder -o se aprendía, porque hoy se pretende que se aprenda a leer, escribir, sumar, restar, hablar inglés, manejar computadoras y otras cosas más "modernas"-, siempre y cuando haya una genuina preocupación por el desarrollo humano de los educandos. Si no es así, se aprenden simplemente cosas: colores, números, conceptos abstractos, letras que se repiten y no significan nada, formas predeterminadas por la maestra, cosas que apuntan a una especialización prematura y que no tocan la vida y el dinamismo personal de cada educando.

En el kinder se aprende lo esencial para la vida porque es allí, donde con mayor libertad, se permite al educando empezar a explorar su propio dinamismo humanizante y caer en la

cuenta de ese dinamismo que nos lleva a ver la vida con asombro, como una aventura irreplicable, como un misterio por develar. En el kinder se aprende lo esencial porque se aprende lo permanente que es este dinamismo que nos mueve a autoconstruirnos y hacernos cargo de la realidad que nos toca.

Lo importante para vivir se aprende en el kinder pero no de una vez y para siempre, porque este dinamismo humanizante es permanente pero dinámico, siempre en proceso, siempre en búsqueda. Por ello se aprende en el kinder, pero se tiene que ir reaprendiendo toda la vida, incluso al salir de la universidad. Porque la vida humana no admite recetas ("lávate las manos antes de comer") sino actitudes de apertura, búsqueda, compromiso y consistencia; de fidelidad a uno mismo y a lo que se va descubriendo por uno mismo con ayuda de los demás.

Se aprende y se reaprende y nunca se deja de ser empírico o lúdico, estético o existencial, y entonces, no se entiende por qué todas estas dimensiones están ausentes en una escuela preocupada por reproducir conceptos, enseñar hábitos mecánicos, homogeneizar y despersonalizar a los estudiantes para llevarlos a ser "productivos", "competitivos", "eficientes" y "exitosos", mas no felices, competentes, conscientes y comprometidos.

Vivir antes que todo: la práctica docente para el desarrollo humano

*Toda educación entraña una imagen del mundo
y reclama un programa de vida.
(Octavio Paz)*

Vivir antes que todo. Vivir es la realidad de la que se parte y la meta a la que se debería aspirar en las aulas. Educar en el vivir y para vivir, educar en el vivir humano y para vivir humanamente, ésta sería la premisa fundamental y por lo tanto, el contenido de estas metas nunca estaría respondido.

Es por ello que la práctica docente debería, a partir de una resignificación profunda, poner a la vida humana en el centro y por encima de planes y programas, reglamentaciones, temarios, conceptos, técnicas o métodos de enseñanza, teorías educativas o caprichos del profesor o del director.

Esta resignificación conduciría a trascender la noción de docencia como transmisión de conceptos (*bancaria*, según Freire) y llevaría a una noción de docencia como facilitación de actos de empíricos de comprensión (*inteligencia sentiente*), intelectuales, reflexivos y deliberativos, para el mejoramiento progresivo de la vida humana particular de cada alumno y de la vida humana general (Carley, 1989).

Una práctica docente comprometida con el desarrollo humano es una práctica que considera al educando como una persona con una historia concreta y unas aspiraciones existenciales particulares. Una persona que comparte con nosotros esa dimensión empírica, que necesita experiencias innovadoras, significativas; una dimensión intelectual que tiene que partir de sus propias preguntas y no de respuestas hechas, que tiene que imaginar, que llegar a comprender una realidad concreta para después poder construir un concepto y formularlo en diversos lenguajes; una dimensión reflexiva que tiene que desarrollar la capacidad de preguntarse por la realidad de las cosas, de dudar de lo que se le enseña, de no aceptar acríticamente la palabra del profesor, de no emitir juicios a la ligera, de buscar dar razón de lo que afirma; una dimensión existencial en la que se está buscando construir la propia libertad y que para ello, no basta con enseñar ciertos valores o decir esto es bueno o malo, sino que es necesario desarrollar la capacidad deliberativa y de valoración, así como la toma de decisiones responsables empezando por lo sencillo y pequeño.

Una docencia que busca el desarrollo humano debe, entonces, preocuparse por desarrollar todas estas dimensiones de los educandos y construir, mediante el diálogo, ciertos significados y valores comunes mínimos que permitan ir avanzando en esta línea en la que cada educando tratará de ser cada vez más auténtico.

Para ello se necesita cambiar nuestra imagen del mundo al que actualmente vemos como un gran *mall* (centro comercial) en el que todos compramos y vendemos. Para ello se tiene que ir facilitando que, en cada etapa, los educandos vayan perfilando un proyecto de vida acorde con la humanización que requiere cada época. Un proyecto de vida que sólo será posible si la escuela y los profesores tienen su propio proyecto de vida y también, una clara visión del mundo e incorporan su propia práctica dentro de su proyecto de vida y su visión del mundo.

Sin embargo, yo soy tal como ustedes: la práctica docente como desarrollo humano

*Y sin embargo, yo fui tal como ustedes,
joven, lleno de bellos ideales,
soñé fundiendo el cobre
y limando las caras del diamante:
Aquí me tienen hoy
Detrás de este mesón inconfortable,
Embrutecido por el sonsonete
De las quinientas horas semanales."
(Nicanor Parra)*

"Y sin embargo, yo fui tal como ustedes", podrán decir muchos maestros cansados por los años, atrapados por la rutina, encerrados en la "chamba". "Yo fui tal como ustedes" y tuve ideales, pero estoy aquí ahora, embrutecido por el sonsonete que yo mismo he creado y no he tratado de modificar.

Un caso triste sería éste, en el que el profesor o la maestra ya no están en posibilidades de facilitar el desarrollo humano de sus estudiantes, porque asumen que ellos "alguna vez fueron humanos", pero instalados en el "ya", han perdido totalmente cualquier intento de descubrir ese "todavía no" que su vida tiene por horizonte inacabable.

Caso triste porque, como dice Hansen (1995), la docencia es una de las profesiones en las que es clave la persona que la ejerce. En muchas profesiones basta con tener a cualquier persona que sepa los procesos, los pasos, el manejo de las máquinas. En la docencia hay siempre una relación interpersonal, una relación entre visiones del mundo y proyectos de vida, y cuando el proyecto de vida del profesor se ha dado por terminado, lo único que podrá comunicar es desánimo y desesperanza.

Sin embargo, si el profesor asume una actitud distinta, si se convence de que no fue, sino que es uno de ellos, es decir, un ser humano en proceso de desarrollo que no cesa nunca, entonces podrá facilitar el desarrollo humano de sus estudiantes. Para ello se necesita vocación, que en términos del mismo Hansen quiere decir: encontrar en la profesión un camino de realización personal (razones para vivir) y una oportunidad de servicio real a la transformación social (motivos para luchar). Con esto no se nace, la vocación, como todo lo humano, es un permanente descubrimiento y conquista.

Cuando el profesor tiene una actitud de y sin embargo, soy como ustedes, cuando va descubriendo su vocación docente, no sólo orienta su práctica docente hacia el desarrollo humano, sino que es un profesor que encuentra en su misma práctica docente un camino de desarrollo humano permanente e inagotable. Cada alumno se convierte en una aventura, cada aula es un misterio que hay que ir viviendo de manera gozosa y descubriendo progresivamente.

Esta actitud siempre es fruto de una doble conversión: la conversión intelectual del docente que quiere seguir entendiendo, resignificando continuamente su tarea y su materia. La conversión moral del docente que sigue permanentemente preguntándose por el sentido de lo que hace y reencontrándose consigo mismo en su labor, reenamorándose de la docencia en cada nuevo grupo que recibe. Es entonces que se hace realidad la frase de Henry Adams que dice que "cada profesor afecta el infinito, porque nunca se sabe hasta donde puede llegar su influencia" (López Calva, 1999).

En pocas palabras, para que el profesor pueda facilitar el desarrollo humano de sus estudiantes tiene que ser un sujeto que esté en permanente desarrollo humano personal y, cuando el docente busca generar el desarrollo humano de sus alumnos, va encontrando en la propia práctica docente un camino de desarrollo humano en el que hay siempre razones para vivir y motivos para luchar.

Para ello es necesario invertir la visión dominante en nuestro horizonte pragmático que nos pide "ver para creer" y empezar a entrar en la dinámica contraria. Para ser un docente facilitador de desarrollo humano es necesario empezar por creer en la libertad humana y en las posibilidades de desarrollo de cada sujeto que tenemos enfrente, dentro de todos los condicionamientos que su realidad le impone, pero que pueden, en cierta medida, ser trascendidos, es necesario "creer para ver" (López Calva, 2000).

Conclusiones: el maestro ideal es...

El maestro ideal es:
Un guía
Un maestro (sic)
Un innovador
Un investigador
Un consejero
Un creador
Un sabio
Un sugeridor (sic)
Un impulsor
Un formador de hábitos, habilidades y actitudes
Un narrador
Un actor
Un escenógrafo
Un formador de colectividades
Un estudiante
Un enfrentador de la realidad
Un emancipador
Un evaluador
Un protector que redime o salva
Un realizador
Una persona.

(Pullias V. Barl)

El maestro ideal es algo inalcanzable, utópico e incluso, indeseable. Si lo vemos desde esta perspectiva, el profesor ideal es algo así como un hombre perfecto, y ya se dijo que no hay hombres o mujeres perfectos. El maestro ideal es una abstracción, una idea más o menos bonita, un conjunto de buenos deseos o frases poéticas para vender libros.

La educación es siempre concreta y los maestros que importan no son los ideales, sino los profesores y profesoras reales. Desde esta perspectiva de desarrollo humanizante, el asunto de la formación de profesores no está en la tendencia común de buscar perfiles ideales con conocimientos, habilidades y actitudes homogéneos. El problema no es de perfiles, sino de autenticidad. De nada sirve que todos los profesores tengan los mismos

conocimientos o habilidades, o incluso, idénticas actitudes, si no han experimentado esta conversión intelectual y ética, y si no se encuentran en una búsqueda de autenticidad.

Siendo consistentes con lo presentado en este texto, diríamos que el mejor profesor es el que va siendo más auténticamente él o ella misma, el que va siendo más fiel a sus propios procesos de desarrollo y a los preceptos trascendentales: es atento, inteligente, razonable y responsablemente libre.

Una vez que se entra en esta dinámica de búsqueda permanente, cada profesor va descubriendo sus propios caminos más allá de toda receta o teoría de moda. Cada docente se preocupa por autenticar su práctica personal y adecuarla a su propio modo de ser, creer y sentir. En ese momento deja de pedir que le digan qué hacer o cómo hacerlo, porque tiene claro un para qué y un por qué y va construyendo sus propios medios y contenidos. Entonces deja de desear la docencia de su prójimo y ante la evidencia de tantas "apestosas cosechas", porque la lucha es a contracorriente, dice, desde el fondo de su ser inteligente y crítico: "Quién dijo que todo está perdido, yo vengo a ofrecer mi corazón" (Fito Páez).

Referencias

Berrum de Labra, J. y Méndez V.M., Maestro de excelencia, Fernández Editores, México, 1995.

Bordieu, P. y Passeron J.C., Reproduction in education, society and culture, Ca. Ed. Sage, Beverly Hills, 1997.

Carley M., Bernar J.F. Lonergan on teaching, Tesis doctoral, Graduate School of Education., Harvard University, Cambridge, MA.,1989.

Crowe F., Old things and new. A strategy for education, GA. Scholars Press, Atlanta.,1985.

Fullat O., Filosofías de la educación. Paideia, Ediciones CEAC, Barcelona, 1992.

Freire P., Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, México, 1982.

Hansen D., The call to teach, Teachers College Press, Columbia University, New York, 1995.

Lonergan B., Método en Teología, Sígueme,Salamanca, 1988.

Lonergan B., Insight. Estudio sobre la comprensión humana, UIA/Sígueme, Salamanca, 1999.

López Calva M., Educación personalizante y transformación docente. Una visión reflexiva de la educación desde la perspectiva de Bernard J. F. Lonergan, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, 1999.

López Calva M., Práctica docente y desarrollo humano, Trillas. México, 2000.

Marina J.A., Ética para náufragos, Anagrama, Barcelona, 1995.

Morín E., Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, UNESCO, París, 1999.

Peter R., Honra tu límite. Fundamentos antropológicos de la terapia de la imperfección, BUAP, Puebla, 1998.

Savater F., El valor de educar, Ariel, México, 1997.

Beppo el barrendero

Michael Ende

Momo tenía un amigo, Beppo Barrendero, que vivía en una casita que él mismo se había construido con ladrillos, latas de desecho, y cartones.

Cuando a Beppo Barrendero le preguntaban algo se limitaba a sonreír amablemente, y no contestaba. Simplemente pensaba. Y, cuando creía que una respuesta era innecesaria, se callaba. Pero, cuando la creía necesaria, la pensaba mucho. A veces tardaba dos horas en contestar, pero otras tardaba todo un día. Mientras tanto, la otra persona había olvidado su propia pregunta, por lo que la respuesta de Beppo le sorprendía casi siempre.

Cuando Beppo barría las calles, lo hacía despaciosamente, pero con constancia. Mientras iba barriendo, con la calle sucia ante sí y limpia detrás de sí, se le iban ocurriendo multitud de pensamientos, que luego le explicaba a su amiga Momo: "Ves, Momo, a veces tienes ante ti una calle que te parece terriblemente larga que nunca podrás terminar de barrer. Entonces te empiezas a dar prisa, cada vez más prisa. Cada vez que levantas la vista, ves que la calle sigue igual de larga. Y te esfuerzas más aún, empiezas a tener miedo, al final te has quedado sin aliento. Y la calle sigue estando por delante. Así no se debe hacer. Nunca se ha de pensar en toda la calle de una vez, ¿entiendes?

Hay que pensar en el paso siguiente, en la inspiración siguiente, en la siguiente barrida. Entonces es divertido: eso es importante, porque entonces se hace bien la tarea. Y así ha de ser. De repente se da uno cuenta de que, paso a paso, se ha barrido toda la calle. Uno no se da cuenta de cómo ha sido, y no se queda sin aliento. Eso es importante." ¿Acaso no es lo hermoso de la paciencia el que ella puede concedernos tiempo para conocernos a su través oblicuamente a nosotros mismos? Porque, nos pongamos como nos pongamos, la paciencia con que no sepamos mirarnos a nosotros mismos será la misma no-paciencia que nos impida mirar a la realidad como ella debe ser mirada: con paciencia, con pasión, con compasión, compadeciendo, compadeciéndonos...

II. LOS OTROS Y LO QUE NO VEMOS: LOS ESPEJOS DE NUESTRO YO.

Ahora, después de ver un poco hacia adentro, en este capítulo hacemos lo contrario: te invitamos a ver hacia afuera.

El tema que ocupa este capítulo, conduce a dos miradas que se complementan: el tema de los otros, y el tema de lo distante o no visible. Ambos se refieren a aquello que está afuera del yo, afuera del nosotros, y por lo tanto de aquello que creemos que no nos afecta.

¿Cuál es el sentido de indagar sobre estos temas en el campo de la educación ambiental? ¿Por qué es trascendente revisar quién es ese otro? Y ¿qué es aquello que vemos y lo que no? En este capítulo iniciamos el recorrido por esas preguntas, y continuaremos revisándolo en el resto de los capítulos, de manera especial cuando hablemos de crisis y deterioro ambiental.

El otro, corresponde con aquello que va más allá de nuestra frontera personal, que nos refleja, nos construye o nos destruye, nos alienta o desmotiva. Los otros son parte nuestra. Reconocer nuestra interdependencia con los otros nos obliga a respetarlos. Pero no se trata únicamente de interesarse y comprometerse con lo cercano, lo parecido, lo útil. Conocer al otro, es aprender a saber que hay cosas que no vemos, otras que no entendemos y otras que nos parecen totalmente distintas o lejanas pero que todas ellas tienen una razón de ser.

Aprender a ver y a entender al otro, nos permite vernos y entendernos a nosotros mismos. Saber del otro, permite sabernos parte de un concierto que para ser armonioso, necesita que cada músico escuche al otro, haga su parte y se sienta parte de un todo.

Enrique López en *Paradojas del desarrollo moral*, analiza el tema de la autoestima, expresando la dependencia que tenemos del otro para mantenerla. Eso que parecería sólo personal depende, -dice- de cómo creemos que nos ven los demás. Así, revisar nuestra propia valoración de nosotros; nuestro rol, lo que nos conmueve y estimula, lo que nos hace felices, nos llevará seguramente también a reconocer las posibilidades que tenemos para trabajar por los otros y por nosotros mismos.

Las siguientes dos lecturas hacen referencia a la importancia del reconocimiento del “otro” (de la alteridad). Ese otro que no soy Yo y que, sin embargo, existe, está, tiene una relación conmigo. Me permite conocerme y reconocerse en él.

Philippe Meirieu, en *Al principio, en efecto, está la renuncia* retoma una frase coloquial y sencilla como “usted primero” logra recordarnos que no estamos solos en el mundo y que podemos controlar nuestros impulsos egoístas para relacionarnos de mejor manera con los otros. En el rescate de esta frase, nos invita a suspender nuestro yo por unos instantes

y darle voz al otro, al que normalmente olvidamos, al que estando ahí, por lo general es ignorado. Recordarla y ejercitar su uso, nos permitirá hacer una pausa y darle oportunidad al otro de ser visto y escuchado, para también ser considerado y respetado. Otros seres vivos, todos los seres humanos, y la naturaleza en su conjunto, son esos otros a los que muy frecuentemente nos negamos a ver y a respetar. En su segundo texto, *Experimentar el lugar de los demás*, precisamente nos invita a ponernos en el lugar del otro para facilitar esta comprensión y respeto.

En una breve viñeta sobre las burkas: *No todos los 'burkas' son visibles*, Juan José Millás nos muestra la importancia de leer más allá de lo convencional para entender al otro. Al analizar la fotografía de unas mujeres con burkas nos recuerda que la realidad no siempre está a la vista y deberíamos aprender a reconocer lo que está tras un traje de etiqueta, una burka o una manta enredada en la cintura.

En el caso de nuestro tiempo, donde el mundo de las comunicaciones ha avanzado sustancialmente, vivir sin saber, es cada vez más difícil. Sin embargo, siempre hay formas de evadirse de la realidad. Para pensar sobre esto, hemos elegido dos breves lecturas. En la primera, *Testigo del horror. Reportaje: Un país que se desangra*, Leila Guerriero da cuenta de las desgracias que aquejan aún, de manera vergonzosa y angustiante a una buena parte de los pueblos nativos africanos. La pregunta obligada al respecto es, ¿sólo allá suceden estas cosas? ¿Cuánto se repiten en otras comunidades cercanas a nuestra vida? ¿Qué implica esto para la construcción de un mundo mejor?

Ante estas realidades, muchas veces podemos escuchar la expresión ¿sería mejor no saberlo? Al respecto, *Historia de un buen brahmín* es una historia escrita por Voltaire, uno de los grandes filósofos del siglo XVIII que, aun reconociendo la infelicidad que le provoca conocer sobre las desgracias y penurias que aquejan al mundo, expresa su decisión de vivir infeliz, pero nunca en la ignorancia. ¿Por qué?, ¿qué implica no saber?

La invitación es ponernos en el lugar de los otros no tan cercanos, no conocidos e incluso no comprendidos. Ponernos en el lugar de los distintos, de la naturaleza, en el lugar de alguien de otro género o con otra preferencia sexual, o de otro ser humano en condiciones distintas a las mías, o en el lugar de cualquier otro ser vivo y del que seguramente, aunque no lo veamos, por lejano u oculto, algún lazo con nosotros debe tener.

Peñasco finalmente, a través del análisis de algo cotidiano, lo que vestimos: *Si nuestra ropa pudiera hablar ¿qué nos contaría?*, nos devela lo oculto, lo oscuro de los brillantes colores que vestimos: los agroquímicos que controlan las plagas de los campos de algodón y posteriormente contaminan las agua que bebemos, el agotamiento de la tierra y las emisiones al agua y a la atmósfera para producir cada botón, cada hilo que cubre nuestro cuerpo.

Lecturas del capítulo

1. López, E. (1996). Paradojas del desarrollo moral. En *Educación en valores: educación para el desarrollo personal y social en la infancia y adolescencia*. (22-36). Cáceres. www.aidex.es/publicaciones/jorn-cc/cc-02.pdf
2. Meirieu, P. (2007). *El mundo no es un juguete*. Barcelona: GRAO.
3. Millás, J.J. (2010). No todos los Burkas son visibles. *El País Semanal*. España.
4. Guerriero, L. (2010). Testigo del horror. Reportaje: un país que se desangra. *El País Semanal*. 27-06-2010. España
5. Voltaire. Historia de un buen brahmín. www.ciudadseva.com/textos/cuentos/fran/voltaire/histbrah.htm Consultado 20 de noviembre 2010.
6. Peñasco, C. (n.d./2010) Si nuestra ropa pudiera hablar ¿qué nos contaría? En *Somos lo que vestimos. Manual para el consumo responsable de ropa y complementos*. (15-26). España. Gobiernos de Aragón y Ecología y Desarrollo. www.ecodes.org/documentos/archivo/moda_sostenible.pdf

Preguntas orientadoras

- ¿Hay algo de mi contexto que no veo?
- ¿Por qué no lo veo?, ¿quiero no verlo?, ¿Por qué?
- ¿Mis decisiones son inofensivas?
- ¿De dónde viene todo lo que me rodea?
- ¿Quiénes son los otros?
- ¿Debe preocuparnos lo que le pase a los otros seres vivos y a la naturaleza?
- ¿Qué me une a los otros?, ¿Qué relación mantengo con ellos?
- ¿En verdad lo que le pase a otros me afecta a mí?

Paradojas del desarrollo moral

Enrique López Castellón

Mi intención es destacar algunas paradojas que se dan en el ámbito moral que revisten especial importancia para el educador. Hablo de paradojas en el sentido etimológico de la expresión, esto es, de lo que está en contra de la *doxa*, de la opinión general e incluso del sentido común. Y es que en el ámbito del desarrollo moral se producen una serie de incoherencias e irracionalidades que nos impiden afirmar que en este campo impere no ya la racionalidad pura práctica de Kant, sino ni siquiera la racionalidad instrumental tan denostada por los frankfurtianos.

Podemos abordar el fenómeno de la moralidad aplicando a este campo el **modelo sistémico**. La idea de este modelo es entender el fenómeno de la realidad psicológica y social como un conjunto compuesto por varios elementos. Cada uno de estos elementos influye en los demás y a la vez recibe la influencia de éstos, de forma que se dan entre todos los elementos del sistema una interacción: todos los elementos influyen en todos y sufren la influencia de los demás. Como resultado de esta interacción se produce en el sistema una especie de equilibrio; un equilibrio que, naturalmente, es precario, pues está expuesto a continuas estructuraciones cada vez que se produce una perturbación en el juego de interacciones que mantienen los elementos del sistema.

Si aplicamos esta idea al fenómeno de la moralidad, descubriremos que esta interacción de elementos y este equilibrio inestable se producen principalmente en tres planos. El **primer plano** es el equilibrio que se ha de buscar entre la satisfacción de nuestros deseos, de nuestros impulsos, de nuestras inclinaciones psicobiológicas, por un lado, y, por otro, la necesidad de responder a las expectativas de nuestro entorno social, es decir, la necesidad de responder a aquello que las personas que nos rodean esperan de nosotros. Naturalmente no tiene por qué haber ninguna contradicción entre unos elementos y otros. Lo que se da, más bien, es una interacción entre los elementos psicobiológicos y las expectativas, pautas o usos sociales.

Parece claro, por ejemplo, que una de nuestras necesidades fundamentales es contar con el afecto y la estima de los que nos rodean. Y que, a la inversa, ese afecto y esa estima están en función de la clase de persona que somos, es decir, de cuáles son nuestros deseos, inclinaciones y necesidades. Por eso, lo que más bien se da en este primer nivel de la moralidad es una tensión entre nuestros deseos de primer orden y nuestros deseos de

segundo orden. Imaginemos que una persona desea mejorar su salud y comprende que por ello ha de dejar de fumar. Este propósito general es un deseo de segundo orden que responde a una decisión razonable. Y el deseo de primer orden sería la necesidad que experimentar en determinados momentos de encender un cigarrillo. No hay aquí, como se ve, una contradicción de deseos porque nadie que desea disfrutar del placer de fumar desea también contraer un cáncer de pulmón. Lo que hay, más bien, es una tensión entre distintas clases de deseos que pertenecen a diferentes planos y que son objeto de distintas experiencias.

En el **segundo plano** del sistema se halla la tensión o la interacción entre nuestros juicios y valores morales y nuestra conducta real. Parece razonable que la forma de adecuar ambos planos sea hacer aquellas cosas que valoramos moralmente y abstenernos de hacer las que desaprobamos. Y así sucede ciertamente en la realidad. Pero paradójicamente también ocurre lo contrario: es decir, también tendemos a modificar nuestros juicios morales a tenor de cual sea nuestra conducta real. Los estudios de psicología experimental muestran, por ejemplo, que los sujetos tienden a restar gravedad moral a una falta después de realizada y a aumentar ese gravedad si se han abstenido de cometerlo. La forma de comportarnos en una situación que exige control moral parece no dejar incólumes nuestros juicios previos sobre el acto en cuestión, y, paradójicamente, el control moral puede fomentar intolerancia hacia quienes no se controlan y el descontrol generar comprensión y permisividad hacia quienes actúan como nosotros.

La razón de esta tendencia se aclara en el **tercero de los planos**. La interacción que se produce en éste es la existente entre nuestra **autoestima** y nuestra conducta real. La autoestima es la imagen que cada uno tiene de sí mismo. Esa imagen no es, neutralmente, fría y objetiva. No responde por lo común a la incitación socrática del “conócete a ti mismo”. Es una imagen que modificamos a tenor de como sea nuestra conducta real y que está afectada de valoraciones y de descalificaciones e intensamente impregnada de elementos afectivos y emotivos. Pero hay dos cosas de especial interés:

Primera, que la imagen que tenemos de nosotros mismos está configurada por la imagen que *creemos* que los demás tienen de nosotros. Dicho de otra manera, que nos conocemos mirándonos en el espejo de los que nos rodean. De ahí la importancia de que los demás tengan una imagen positiva de nosotros: nos va en ello nuestra propia identidad y la seguridad y confianza que tenemos en nosotros mismos.

Y segunda, que reviste una gran importancia conservar una buena imagen de nosotros mismos porque es un factor básico de nuestra estabilidad emocional y un factor que nos impele a la realización de acciones moralmente aconsejables. Por eso, cuando el individuo realiza una acción que considera moralmente mala y sobre todo cuando es la primera vez que la comete y ha sido observado por otros, se produce lo que Festinger ha llamado *disonancia cognitiva*. Es decir, el individuo se ve forzado a revisar la imagen que tenía de sí mismo para incluir en ella el estereotipo de la mala conducta realizada. El resultado es un estado emocional desagradable que los psicólogos conductistas han llamado “ansiedad condicionada”, los psicoanalistas “miedo a la pérdida del amor de quienes nos rodean” y

los moralistas sentimientos de pesar, de culpa, de vergüenza o remordimiento. En consecuencia, el deterioro de la autoestima impulsa al sujeto a recurrir a un estímulo de ansiedad terminal en orden a recuperar el equilibrio perdido. Su cultura y su educación le proporcionarán para ello múltiples recursos más o menos personales: justificarse, exculparse, culpar a otros, autocastigarse, reparar su acción, confesar su falta y hasta olvidarse de ella, porque los efectos selectivos de la memoria tratan de desplazar al subconsciente todo aquello que puede deteriorar la autoestima. Dostoievsky, en **Crimen y Castigo** nos ofrece un espléndido relato de este proceso que va desde la comisión de un crimen hasta la confesión y declaración de culpabilidad por parte del asesino como único medio de escapar al estado de angustia en que se encuentra.

Es interesante también destacar aquí que lo que daña la autoestima no es tanto la falta cometida como el deterioro de nuestra imagen pública. Los estudios psicosociales de delinquentes juveniles muestran, por ejemplo, que el deterioro de la autoestima es especialmente claro en los casos en que el delincuente ha sido fichado por la policía, que quienes no han cometido delitos pese a estar expuestos a un ambiente que les inducía a ello han mejorado su autoestima, y, lo que es más singular, que quienes han cometido delito pero no han sido fichados por ello no presentan cambios significativos en cuanto a la imagen que tenían de sí mismos. De este modo, parece que la imagen social configura la autoestima en mayor medida que la propia conducta real.

Hasta aquí parece que las cosas son relativamente sencillas.

Desde este modelo sistémico cabría suponer que todo el problema moral se reduce a una cuestión de **autocontrol**. Es decir, el sujeto ha de aprender a autocontrolarse con vistas a mantener un equilibrio entre los distintos grupos de factores que he citado. Podríamos concebir incluso una situación moral en términos cibernéticos: las pautas y las expectativas de otros serían el *input* (las instrucciones recibidas) que exigen de nosotros un *output*, esto es, una respuesta correcta bajo la forma de la realización de determinadas conductas y la inhibición de otras. El problema es que la moralidad no se reduce a autocontrol y que la realidad nos obliga a abandonar un modelo teórico exclusivamente mecanicista.

Veamos algunas de las situaciones que exigen la complicación del modelo:

Primera, el sujeto puede recibir instrucciones y demandas contradictorias para las que no cabe una única respuesta sintética. Karen Horney ha resaltado, por ejemplo, la imposibilidad de que los sujetos que viven en sociedades neocapitalistas y cristianas respondan a un tiempo a valores religiosos como la caridad y el desinterés, por una parte y por otra a exigencias de la sociedad de consumo como la competitividad, el afán de lucro y la insolidaridad. Entre otros factores etiológicos esta contradicción en las pautas genera lo que Horney llamaba la “personalidad neurótica de nuestro tiempo”. Detengámonos en este punto. A lo largo del pasado siglo tendió a pensarse que las normas morales reprimen, coaccionan la libertad del sujeto, y se consideró que el rasgo característico de la moral era esta coacción, esta represión. El psicoanálisis de Freud y el

sociologismo de Durkheim son ejemplos teóricos de ello. Esta tendencia se tradujo en pedagogías que, como la de Paolo Freire, tendían a impedir que se ejerciera toda presión coactiva sobre el niño para dejar que emergiera su espontaneidad natural. Hoy en día sabemos que, sobre todo en ciertas edades infantiles, las normas tienen un efecto positivo porque son instrucciones que el niño recibe sobre el mundo y que le permiten ejercer un dominio sobre ese mundo. Quiero decir que el niño ha de aprender que ciertos actos reportan consecuencias beneficiosas y que otros acarrearán resultados perjudiciales y dolorosas, y que son precisamente las instrucciones y las normas quienes determinan cuáles son unas y otras acciones. En este sentido, hace ya dos décadas que los estudios experimentales emprendidos por la UNESCO dejaron bien claro que la ausencia de normas a ciertas edades y una educación incoherente (que sanciona de un modo una conducta en unos momentos y de otro en otros) producen en el niño una desorientación psicológicamente más perjudicial aún que la disciplina severa y represora. Esta contradicción de pautas genera efectos no buscados incluso en animales superiores como en el caso de las “neurosis inducidas” experimentalmente en laboratorios Bechterev y otros discípulos de Pávlov llevaron a cabo el siguiente experimento con cachorros de perro. Se trata de condicionar a los animales de forma que cuando los experimentadores proyectaban un círculo en una pantalla, los cachorros recibían un trozo de carne y cuando proyectaban una elipse sufrían una pequeña descarga eléctrica en las patas. Según el condicionamiento clásico pavloviano, los cachorros aprendían pronto a segregar saliva cuando veían el círculo y a dar una respuesta de escape y evitación en cuanto aparecía la elipse que anticipaba la descarga. Pero ¿Qué ocurría cuando los investigadores empezaron a proyectar en la pantalla figuras geométricas intermedias entre el círculo y la elipse, es decir, círculos que se iban ensanchando hasta parecerse a las elipses y elipses que se iban redondeando hasta parecerse a los benéficos círculos? Los animales ya ni huían ni segregaban saliva, sino que daban muestras de un nerviosismo extremo e incluso se ponían a ladrar a la pantalla. Se había inducido en ellos una neurosis experimental como consecuencia de la contradicción y de la falta de claridad en las instrucciones.

Pasemos ahora al **segundo caso** que complica el modelo: el de los dilemas morales. Aquí el sujeto se enfrenta a dos valores y ha de respetar uno y postergar otro. Es decir, no solo ha de controlarse, sino que además ha de preferir. El sentimiento de pérdida o de frustración a causa del valor pospuesto suele generar en los sujetos sentimientos de culpa o frustración. Un caso paradigmático de dilema es el del aborto donde la persona ha de respetar el derecho del feto a la vida o el derecho de la embarazada a asumir libremente su maternidad. En cualquiera de las decisiones que se adopte siempre habrá que sacrificar un valor a otro, lo que pone en tela de juicio la necesidad de reglas universales que permitan dirimir en casos de conflicto moral con la conciencia plena de que siempre existe una sola solución correcta. Este desgarramiento interior se ilustra de forma especial si tenemos en cuenta que los valores constituyen un importante elemento de la unidad psíquica de la persona como mostró Gordon Allport al insistir en que dicha unidad se realiza en aquellas personas que logran alcanzar un nivel de madurez en el que su psiquismo se cohesiona en un estilo de vida dominado por ciertos valores básicos. Los valores contribuyen, así, a la integración de la percepción de sí mismo y a una cierta unidad de la motivación, del

mismo modo que en el orden social constituyen factores unificadores de los miembros de un grupo.

El **tercer caso** al que deseo referirme es el de la moral excesivamente rígida que reprime gravemente necesidades e impulsos psicobiológicos. La moral victoriana o la moral puritana son claros ejemplos. La imposibilidad o la gran dificultad por parte del sujeto de alcanzar aquí el equilibrio antedicho genera actitudes de compromiso que revisten formas de intolerancia, sentimiento neurótico de culpa, hipocresía, etc. De ahí que el problema de la relación entre la moral teórica y la moral práctica no pueda ser entendido rectamente sin tener en cuenta la observación que antes apuntaba, esto es, que se ha de considerar que los valores son factores de coordinación. Leckley ha lanzado la hipótesis de que, una vez integrados en la personalidad, los valores actúan como barreras que impiden la aceptación de otros nuevos que pudieran estar en contradicción con ellos. Esta defensa es necesaria para la estabilización de la personalidad. Todos estos problemas confluyen en un hecho general, constatable y fundamental: **en el ámbito moral tienen primacía los factores emotivo-afectivos sobre los factores puramente intelectuales**. La razón de ello es fácil de entender: las situaciones morales se dan en el contexto de las relaciones interpersonales, es decir, entre personas unidas por vínculos de afecto, y no sólo entre individuos aislados que han de obedecer normas más o menos generales. De ahí que lo normal sea que el sujeto viva una falta moral no tanto como la transgresión de una norma cuanto como un atentado contra su propia imagen y, en definitiva, contra las personas que le estiman y valoran.

Ello no quiere decir, sin duda, que la inteligencia no juegue un papel muy importante en el ámbito moral. Precisamente una de las razones de que el modelo sistémico no resulte plenamente satisfactorio cuando se aplica al terreno moral es que no tiene en cuenta el desarrollo de los sujetos, la dimensión procesual de la vida humana en el nivel individual y en el social. Por eso la imagen que ofrece de la vida moral acusa un evidente mecanicismo. Para introducir en esta exposición la perspectiva evolutiva tenemos que dirigirnos a Piaget y a Kohlberg, es decir, a los principales representantes de la teoría del desarrollo cognitivo de la moralidad. Como es sabido, Piaget estudió la conducta y los juicios de los niños durante los juegos y descubrió importantes diferencias, según las edades : mientras los pequeños (hasta los siete años) relacionaban lo bueno y lo malo con lo que les mandaban y prohibían respectivamente, y aquello por lo que los premiaban o castigaban, los niños mayores (es decir de once y doce años) introducían la intención a la hora de juzgar moralmente un acto y tendían a ver la obligación moral más como el fruto y el resultado de un compromiso y de un acuerdo que como la consecuencia de una orden basada en la autoridad de los adultos. Piaget comprobó también que estos cambios se producían cuando se desarrollaba la inteligencia de los niños, es decir, cuando estos adquirían la capacidad de abstracción y, sobre todo, la capacidad de ponerse en lugar de otro, y ver un problema moral desde distintas perspectivas.

Había, además, otro factor determinante de este cambio moral. Este segundo factor era un **factor social**.

En los niños más mayores iban pasando a ocupar un plano secundario las relaciones verticales y de autoridad que mantenían con sus padres y con los adultos en general, y cada vez adquirían más importancia las relaciones horizontales y de igualdad que empezaban a entablar con sus compañeros de juegos. Estas relaciones más igualitarias y, por así decirlo, democráticas, unidas al desarrollo de la inteligencia, permitían superar un nivel moral basado en la autoridad, los mandatos, los premios y los castigos, entendiendo estos últimos sobre todo como manifestaciones de cariño y de valoración, por un lado, y de retirada del afecto y descalificación, por otro.

Piaget había sentado así las bases para el estudio empírico de la psicología moral desde una perspectiva evolutiva y su influencia se prolonga hasta nuestros días. Efectivamente, su discípulo Lawrence Kohlberg ha recogido numerosos datos experimentales de niños y adolescentes de distintas culturas, lo que le ha permitido esbozar lo que serían los rasgos más importantes de las etapas de esa maduración moral progresiva. Resumiendo mucho sus conclusiones diré que este desarrollo atraviesa **tres estadios** principales: el **nivel preconvencional**, el **nivel convencional** y el **nivel postconvencional**. En el **primer nivel** lo correcto es la obediencia a las reglas y a la autoridad para evitar el conflicto o alcanzar el premio. El individuo no es capaz de tener en cuenta los intereses de otros porque no se da cuenta todavía de que pueden ser distintos de los suyos. La falta de desarrollo intelectual le hace ser dogmático, pues cree que las cosas son sólo como él las ve, que no hay otras perspectivas. Las acciones son más o menos malas en función de las consecuencias, porque todavía no tiene en cuenta la intención al emitir sus juicios. En el **segundo nivel**, el nivel convencional, la regla general es “no hacer a otros lo que no quieres que otros te hagan a ti”. Lo correcto es adoptar una actitud amable con quienes nos rodean y ser leal a nuestros amigos y a nuestra familia, actuando según lo que esperan de nosotros las personas que nos rodean. Los actos se juzgan por la intención, y el individuo comprende que debe respetar los intereses de otros para poder exigir que éstos respeten los suyos. Por último, el sujeto se premia y se castiga a sí mismo, no con sanciones externas sino sintiéndose en paz cuando obra bien y experimentando sentimientos de culpa y de remordimiento cuando realiza una mala acción. En el **último nivel**, el nivel postconvencional, el individuo asume guiarse por principios éticos universales que toda la humanidad podría seguir. El motivo de hacer lo correcto es que hemos comprendido como seres racionales que unos principios son universalmente válidos y nos hemos comprometido con ellos. Las otras personas son, para nosotros, fines en sí mismas, y por tanto no podemos servirnos de ellos para nuestros fines particulares. El ideal que preside la vida del sujeto es una aspiración a la equidad, la imparcialidad y la justicia que de a cada uno lo que le corresponde, reconociendo la igualdad de todos ante la ley, la universalidad de los derechos humanos y el respeto por la identidad que como seres racionales todos merecemos.

Es de advertir que este último estadio, tal como lo describe Kohlberg, coincide sospechosamente con lo esencial de la filosofía moral kantiana. Y digo sospechosamente porque parece que estos analistas del desarrollo moral realizan la misma interpretación interesada que realizaban los sociólogos evolucionistas del siglo pasado cuando entendían

el proceso evolutivo como un tránsito por diversas etapas que culminaba en un nivel definitivo y perfecto que venían a coincidir con el concepto de moral que defendían los investigadores de turno. Es como si vinieran a decir: “la historia de la humanidad, la del individuo o, si se prefiere, la psicología evolutiva universal viene a darnos la razón: el estadio moral más maduro del desarrollo humano corresponde a la idea que nosotros previamente teníamos de lo que debe ser el hombre moralmente perfecto”. Ese ideal sería el de una vida presidida por la razón y los principios universales, de acuerdo con el proyecto moral de la Ilustración,

Hoy en día sabemos, sin embargo, que el desarrollo cultural de los seres humanos y la evolución moral de los individuos no sigue un proceso lineal, único y universal, que la diversidad cultural y moral es sumamente rica y variada y que en ningún caso confluye en un modelo exclusivo de perfección; que tan moralmente valioso resultado el juez justo, incorruptible e imparcial como la persona que dedica su vida y sus esfuerzos a ayudar indiscriminadamente a quien lo necesita, más allá de todo principio racional y de toda obligación universal. El propio Kohlberg -justo es decirlo- reconoce en sus últimas obras que su último estadio es hipotético y que tras más de dos décadas de investigación ni sus colaboradores ni él han podido confirmar su existencia generalizada. Esto no quiere decir, naturalmente, que no hayamos aprendido a entender el fenómeno de la moralidad desde una perspectiva evolutiva. Piaget y Kohlberg han aportado ideas irrefutables y valiosísimas al subrayar, por ejemplo, que el desarrollo de la inteligencia y el participar en relaciones democráticas contribuyen a hacernos superar una moral basada en el miedo, en el castigo y en los mandamientos irracionales y autoritarios. Pero quien haya seguido con atención lo que he dicho hasta ahora comprenderá que el principal fallo de este enfoque consiste en ofrecernos en su último nivel una visión demasiado descarnada, impersonal y tal vez incluso deshumanizada de la vida moral.

Hoy en día sabemos, por ejemplo, que las primeras experiencias infantiles de solicitud, cariño, confianza y comprensión son el mejor entorno para que arraigue el llamado “sentido moral”, es decir, la capacidad de valorarnos y respetarnos a nosotros mismos y de valorar y respetar a los demás. En este sentido, y sin abandonar la perspectiva evolutiva, podríamos explicar el progreso moral como el aumento creciente, generalizado e institucionalizado, de la sensibilidad ante el dolor y la injusticia que padecen tantos seres humanos. Por otra parte, parece claro que en nuestra época y en nuestra cultura la mayor parte de nuestra vida privada la vivimos en situaciones y contextos donde no son centrales ni importantes las exigencias de imparcialidad y de justicia, mientras difícilmente podríamos concebir una mente moral que no hubiera nunca de responder a deberes de afecto y de amistad.

Precisamente la lealtad, la fidelidad y la sinceridad aparecen como los valores más destacados por nuestros adolescentes y jóvenes en una reciente encuesta, todavía sin publicar, sobre las poblaciones de Madrid y de Barcelona aplicada a sujetos de ambos sexos de entre catorce y veintidós años. En ellos parece apreciarse una mayor tolerancia hacia actos antiascéticos (relaciones sexuales no matrimoniales, homosexualidad, bebidas

alcohólicas, drogas blandas, etc.) y una mayor intolerancia hacia actos antisociales y violentos (guerra, terrorismo, delitos ecológicos, destrucción de bienes públicos, etc.). Se aprecia igualmente una desaparición creciente de los roles y de las características diferenciadoras que hasta hace una década distinguían a los dos sexos: la generación, el grupo de amigos y el nivel de estudios unen más que la pertenencia al sexo masculino y femenino. La coeducación, la incorporación de la mujer a los estudios de grado medio y superior y al trabajo y el reparto de funciones y de cargas dentro del hogar parecen ser los factores que han favorecido esta uniformidad sexual. La familia, lejos de la desintegración que se presagiaba en los años sesenta, parece hoy más unida y valorada, en parte por la disminución del autoritarismo paterno y en parte por el aumento del número de años que pasan con su familia los hijos mayores debido a la falta de salidas profesionales. El aumento del nivel educativo y cultural de los hijos respecto a los padres, como consecuencia de la extensión y la ampliación del periodo educativo, ha contribuido asimismo a nivelar las relaciones en el seno de la familia. Pese a ello, nuestros adolescentes sienten una gran necesidad de reforzar sus vínculos de pertenencia a un grupo, en la medida en que la identidad individual se define por las características del grupo al que se pertenece, fenómeno que está a la base de las llamadas “tribus urbanas”. Estos grupos se forman de manera espontánea en torno a unos determinados gustos estéticos que sustituyen a las identidades políticas y están escasas o nulas institucionalizadas como se aprecia en el bajísimo nivel de afiliación a partidos políticos, sindicatos y movimientos sociales en general. El vacío ideológico que caracterizan a este último tramo del siglo se traduce en nuestros adolescentes en un sentimiento pragmático teñido por la desmoralización ante la oscuridad de su futuro. Como reacción a ello suelen recurrir al consumismo material y lúdico (su verdadera señal de identidad), al nicho personal, la “madriguera” de su dormitorio en la casa familiar, bien equipada por artículos de consumo y de donde se sale para conquistar la calle y la noche, los nuevos espacios y tiempos juveniles, y al afán de autoafirmación, desarticulado por la falta de modelos.

El problema del paro y la dificultad de salidas en estudios medios y universitarios están modificando sensiblemente las pautas de comportamiento adolescente y juvenil en el sentido de un “vivir al día” y de una disminución generalizada de la capacidad de autocontrol (medida por la realización de tareas monótonas y aburridas que exigen concentración, inhibición de impulsos primarios, satisfacción de deseos de segundo orden a costa de la satisfacción de deseos de primer orden, aceptación de recompensas mayores a largo plazo sacrificando recompensas menores a corto plazo, etc.). En estos tests de autocontrol nuestros adolescentes alcanzan bajas puntuaciones en contraste con las obtenidas en tests de inteligencia general y factorial, capacidad creadora, intuición y nivel cultural. Hay, además, un rechazo del sistema competitivo y de la creencia en la racionalidad moral del sistema que supuestamente permitiría el éxito por el trabajo, la preparación profesional y el esfuerzo y el sacrificio individuales. Por último, se ha detenido la disminución de la práctica religiosa, pero sólo en el sentido de que los hijos de familias creyentes y practicantes siguen siendo creyentes y practicantes, mientras que es prácticamente nulo el aumento de la práctica religiosa en hijos de padres no creyentes.

Como señala el profesor González Anleo, “la herencia de la década de los ochenta está aún viva en los jóvenes de los noventa. El legado más relevante de los ochenta es la *juventud como amenaza*, por activa y por pasiva: el joven se siente amenazado por un futuro incierto, económico, laboral y ecológico, y la sociedad se siente amenazada por una juventud en la que, injustamente, ve encarnados los cuatro jinetes del Apocalipsis de finales de siglo: la droga, el paro, la delincuencia, y el desmadre moral.”. Esta suma amalgama de valores y de contravalores se refleja e intensifica las paradojas del desarrollo moral que antes apuntaba.

Tras el paréntesis de esta descripción de la situación y retomando el hilo fundamental de mi exposición, quisiera acabar considerando el **papel que desempeñan los sentimientos** en la vida moral. Recapitulemos lo dicho hasta ahora: Por una parte, concluíamos que normalmente los elementos emotivo-afectivos tienen prioridad sobre los puramente intelectuales en nuestros razonamientos morales. Y cabe añadir aquí que es bueno que así sea, pues un razonamiento moral puramente racional y frío es más propio de una personalidad esquizoide que de una persona moral, como mostró en su día el psicólogo judío H. Baruk con su famoso “test de Tsedek”. Por otra parte, y en contradicción con lo que acabo de decir, el último estadio de Kohlberg parece exigir que superemos el particularismo del sentimiento para atenernos a los dictados impersonales de unos principios universales. ¿Qué decir, entonces, del sentimiento en la vida moral? Resumiré mi postura en tres puntos muy breves:

1) El sentimiento no puede ser nunca un criterio que nos permita distinguir el bien del mal. El lema de que debemos dejarnos guiar por nuestros sentimientos no deja de ser una recomendación piadosa de raíz cristiana que desconfía injustificadamente del papel que debe desempeñar la razón y la inteligencia en nuestros juicios y en nuestra toma de decisiones morales. La intensidad con que experimentamos un sentimiento de culpa o de vergüenza, por ejemplo, no es - ni debe ser- un criterio fiable del grado de gravedad de nuestra falta. Las neurosis, las obsesiones, los escrúpulos o una educación incorrecta pueden ser aquí factores de distorsión .

2) El sentimiento, en cambio, puede ser un excelente móvil de acción moral. Es difícil que la consideración pura y fría del deber, en el sentido kantiano, nos impulse a hacer el bien si no estamos movidos por el impulso humano y entrañable del sentimiento.

3) Es de temer que el sentimiento no vaya más allá de las relaciones de afecto y simpatía. Como decía Hume, nuestra benevolencia es limitada: afecta profundamente a quienes tenemos cerca de nosotros, pero alcanza muy débilmente a los extraños. Y, lo que es peor, es muy posible que los vínculos afectivos que ligan a los afines se alimenten precisamente de la agresividad y del odio que despiertan los extraños.

Vivimos en una época en la que el despertar de los sentimientos que ligan a una comunidad con el renacer de los nacionalismos, tiene como contrapartida el odio hacia otras comunidades, otras razas y otras culturas. Aquí el mismo sentimiento que une y vincula, también particulariza, identifica y divide. Supongamos, por último, que es cierto el

diagnóstico de Alain Touraine cuando dice que en nuestra sociedad dejó de ocupar el primer lugar la división entre explotadores y explotados y que cada vez tiene mayor importancia la división entre los que están dentro del mercado de trabajo, por poco que cobren, y los que están fuera, sin empleo y enfrentados a la perspectiva de no encontrarlo nunca. Sería aquí donde intervendrían los movimientos presuntamente salvadores de viejas o nuevas religiones que dirigiéndose a esos marginados, y al amparo de una poderosa filosofía moral de hoy, les ofrecería una identidad poderosa basada en la creencia en el más allá y en la recuperación de una comunidad homogénea de creencias, como sucede ya en el fundamentalismo islámico, en oposición al pluralismo liberal de las sociedades democráticas. Esta nueva comunidad no se define por lo que cada miembro hace, sino por lo que es, por su pertenencia a un grupo con una sólida identidad. Y esa comunidad se define, a su vez, por oposición a las demás comunidades. El individuo marginado se nutre entonces de una identidad fuerte en función de su pertenencia a un grupo, donde priman el fanatismo, el apasionamiento y la oposición y condena desahoradas de quienes no pertenecen a su iglesia, a su tribu, a su secta, a su credo político, o a su raza o a su nación. Lamentablemente sabemos que el amor a la humanidad que predicaban los idealistas sociales del siglo pasado es más una bella utopía que un impulso natural. Esta sería, sin duda, la mayor de las paradojas que estoy subrayando aquí: una moral social, fuertemente consolidada, que ofrece sólidas pautas de orientación a los individuos, pero radicalmente hostil a quien está fuera del rebaño. Afortunadamente sabemos que la educación mixta de niños y jóvenes de distintas razas y culturas constituye el mejor antídoto para prevenir los odios interétnicos, y que el desarrollo de la inteligencia crítica representa la mejor receta para evitar los fanatismos de cualquier signo. Por todo ello, el papel de la educación moral es hoy difícil y delicado, pero revestido de una grandeza innegable.

Dentro de este espíritu que, a mi juicio, define la quintaesencia la educación moral quiero acabar contándoles un apólogo persa que, pese a sus muchos siglos de antigüedad, recoge una importante lección para los tiempos que corren:

Había una vez dos jóvenes estudiantes que estaban discutiendo apasionadamente. El objeto de su bizantina discusión era como podemos saber exactamente cuando se acaba la noche y empieza un nuevo día. Y como no se ponían de acuerdo sobre el criterio que se había de adoptar para fijar el límite entre la noche y el día, decidieron ir a preguntárselo a un hombre sabio que vivía en lo alto de un monte. Cuando estaban junto a él, le preguntó uno de los jóvenes:

- Dinos, hombre sabio, ¿cuando puede decirse que ha terminado la noche? ¿Cuándo la luz de la mañana nos permite reconocer a trescientos metros una encina?

- No, hijo mío, -le contestó el hombre sabio- así no puede saberse cuándo ha terminado la noche. E intervino el otro de los muchachos:

- *¿Puede decirse, entonces, hombre sabio, que ha terminado la noche cuando somos capaces de reconocer a cien metros a un animal mediano, como un lobo o una oveja?. Y respondió el hombre sabio:*

- *Tampoco tú llevas razón, hijo mío.*

- *Dinos tú, entonces, -le preguntaron a dúo los muchachos,- ¿cómo podemos saber cuándo ha acabado la noche? Y dijo el hombre sabio:*

“Cuando al mirar el rostro de cualquier hombre todos seamos capaces de reconocer en él el rostro de nuestro hermano. Sólo entonces sabremos de verdad que ha terminado la noche.”

Bibliografía

- Batson, C. Daniel. The altruism question, Lawrence Erlbaum Hillsdale, New Jersey, 1991
- Bull, Norman. La educación moral, Verbo Divino, Estella, 1976
- Eppel, E.M y M. Adolescents and morality, Routledge and Kegan Paul, Londres 1966
- Flanagan, Owen. Varieties of Moral Personality, Harvard University Press, 1991
- Furter, Pierre. La vida moral del adolescente. El Ateneo, Buenos Aires, 1968
- González Anleo, J. Juventud y valores. Paidea, 23 (1993)
- Hidalgo Tuñón, Alberto. Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia , Editorial Popular, Madrid, 1993
- Jerez Mir, R. La educación en libertad, Verbo Divino, Estella, 1993.
- Jordan y Santolaria (editores) La educación moral hoy, P.P.U. Barcelona, 1987
- Kay, William. El desarrollo moral. El Ateneo , Buenos Aires, 1976
- López Castellón, E. Psicología científica y ética actual. Fragua. Madrid, 1976
- López Castellón, E. Justicia y solicitud, dos paradigmas éticos. Agora. Facultad de Filosofía de la Universidad de Santiago, 1992
- López Castellón, E. Racionalidad y sentimiento de culpa. CSIC, Revista de Filosofía, Madrid, 1994
- López Castellón, E. De la ética de la sanción a la ética de las virtudes, Revista de Filosofía, Facultad de Filosofía, Madrid, 1992

- Peters, R.S. Desarrollo moral y educación moral. Fondo de Cultura Económica, México, 1984
- Tugendhat, E. Problemas de ética. Crítica, Madrid, 1988
- Wright, Derek. Psicología de la conducta moral. Planeta, Barcelona, 1974

4. Al principio, en efecto, está la renuncia

Philippe Meirieu

De la Primera parte: Pequeño tratado de saber vivir para mayor provecho de los habitantes del planeta en general y de los educadores en particular

Se trata sin duda de una idea sumamente extraña en un universo de exaltación absoluta del yo, por lo que es necesario vaciarla de elementos superficiales para recordarla como es debido. Hay que evocar, por ejemplo, la renuncia original de la que emerge progresivamente el niño, esperado y acogido como el salvador del mundo, rodeado de atenciones y de reyes magos, pero que debe descubrir, poco a poco, que nada es como esperaba: hace demasiado frío o demasiado calor, los padres no siempre están cuando uno los necesita, está mojado y quisiera estar seco, le gustaría comer enseguida y en cambio le piden que espere hasta la hora convenida. Y es así como, poco a poco, se va imponiendo la evidencia de que no es el centro del mundo, de que debe renunciar a la satisfacción inmediata de todos sus deseos y de que estas frustraciones inevitables no le impedirán experimentar la satisfacción del placer compartido cuando los demás de a su alrededor se conformen por una vez a sus deseos.

Efectivamente, adquirir conciencia de que el mundo no está a nuestro servicio no es nada fácil y resulta difícil resignarse a ello. Tan difícil como absolutamente imprescindible para no ahogarse en la ofuscación de la insatisfacción permanente y, lo que sería aún peor, para no dejarse llevar por la persistente tentación de la tiranía. Y lo que todavía es más difícil de aceptar es que, en su hiriente futilidad, el mundo entero no esté completamente consagrado a nosotros, que se produzcan en él acontecimientos que nos afectan y que, sin embargo, no estén en absoluto dirigidos contra nosotros. Está lloviendo pero eso es algo absolutamente exterior a mí; no se trata de algo que esté en contra de mí y eso es lo que no resulta nada fácil de entender. El hombre o la mujer que amo llega tarde, está ocupado en su trabajo o en un atasco de circulación y nada en ello me debe llevar a inducir conclusiones precipitadas ni engañarme o afligirme sino que debo esperar con esa extraña virtud de la indiferencia que, evitando los juicios de intención, hace la vida en comunidad soportable.

Lo humano, en su infinita fragilidad, tan sólo emerge -y aún con dificultades- con este esfuerzo, paradójicamente sobrehumano, del “desinterés”, tal como afirma Emmanuel Levinas. “Usted primero”... Seguramente que en esta elemental fórmula de urbanidad, repetida mil y una veces de forma convenida, reside la posibilidad de sortear el antojo y la prepotencia, de abrir, en contra de la evidencia egocéntrica, una posible brecha a la alteridad. “Usted primero” significa, entre otras cosas, lo siguiente: tengo mis deseos y los

asumo, pero no los impongo a los demás salvo que coincida con su intencionalidad; el cuerpo de los demás no es mi juguete y si puedo disfrutarlo es porque ese cuerpo, también deseoso, viene a mi encuentro mientras yo voy hacia él. “Usted primero” transmite a mi interlocutor lo siguiente: soy lo que soy, con mi cultura, mis referencias, armado de justificaciones..., y lo asumo; pero, no obstante, soy capaz de entenderte y ponerlo todo, provisionalmente, entre paréntesis; claro está que me reservo el derecho de ejercer libremente mi opinión, pero después de haber hecho todo lo que esté en mi poder para comprender lo que tú eres y lo que quieres. “Usted primero” también significa esto: tengo necesidades y las asumo, pero no por ello tengo el derecho de saquear el planeta para colmarlas; el mundo no es mi propiedad exclusiva y sólo puedo disfrutar de él sin poner en peligro la posibilidad para sus habitantes, hoy y en el futuro, de disfrutar de él como yo lo estoy haciendo. Finalmente, “usted primero” me permite tomar distancias con esa inmediatez que me encierra en el “ahora mismo” y me impide considerar las consecuencias de mis propios actos: no puedo pasar a la acción sin prever las reacciones en cadena que ello puede producir; debo diferir por un tiempo la acción planeada con el fin de prever, con la aproximación inherente a mi finitud, las posibles consecuencias y los eventuales daños. “Usted primero”, en el fondo, no es otra cosa que el imperativo categórico de la modernidad: el reconocimiento de la alteridad.

Experimentar el lugar de los demás

Philippe Meirieu

Julie, de tres años, tiene una curiosa fijación: aprovecha cualquier ocasión para hacerse pasar por otra persona. Por ejemplo, se sienta en el sofá con un libro entre manos y le pide a su padre que se siente a su lado: “Yo seré la mamá y tú serás el bebé, ¿vale?”. Poco después, sentada en el despacho de su madre, llena hojas de extraños garabatos. La llaman para cenar: “No puedo, ¡estoy trabajando!”. Mientras pasea por el parque, de pronto decide hacer pipí de pie frente a un árbol afirmando de forma perentoria: “Soy Julien y hago como en el cole”. A su regreso, se pone a jugar a vender zapatos antes de transformarse, en un instante, en un terrorífico extraterrestre que devasta su cuarto. De paso, deja caer a su muñeca y se convierte inmediatamente en médico para tomarle la temperatura y ponerle un vendaje. En medio de este torbellino, los padres acaban preguntándose si Julie sigue siendo Julie o si está cayendo en un peligroso y sistemático desdoblamiento de personalidad.

Pero no hay motivo para inquietarse ante todo esto. ¡Al contrario! Un niño sólo se construye adoptando diversas personalidades y tomando, cada vez, una postura diferente. En cada ocasión, experimenta un tipo de relación particular que le permite comprender el juego que se produce entre los humanos: sólo se descubre lo que significa ser padres en la relación que mantienen con sus hijos cuando uno se sitúa, virtualmente, en el punto de vista de sus padres. Asimismo, sólo se comprende realmente lo que es “regañar” cuando uno mismo ha experimentado esa mezcla de agotamiento, firmeza y ternura que caracteriza la autoridad familiar. Así el niño va descubriendo la reciprocidad en las relaciones humanas; así accede a esa interacción compleja entre diferentes intencionalidades que tratan de ponerse de acuerdo. Se pone en la piel del otro para verse a sí mismo bajo otro prisma. Y, cuando vuelve a ocupar su lugar, sabe mejor qué significa ser uno mismo, sabe ponerse en juego, “ponerse en el yo”.

Aún más profundamente, el hecho de experimentar múltiples personalidades permite acceder a la complejidad del ser humano, descubrirse a sí mismo como un ser heterogéneo, mestizo e incluso contradictorio. Un ser que no se reduce nunca a la función, al lugar y a las definiciones que los demás le asignan. Un ser que se aleja de cualquier forma de cosificación y puede permitirse la libertad, si lo considera necesario, de desmentir lo que todo el mundo espera de él. En suma, un ser que no se deja encasillar: un niño que no se reduce a lo infantil y un adulto que no se reduce a la suficiencia.

Hay que favorecer los juegos de rol en los niños y esperar que muy pronto, Francia y otros muchos países consideren el teatro una disciplina escolar obligatoria.

Millás, J.J. (2010). No todos los Burkas son visibles. *El País Semanal*. España.

No todos los 'burkas' son visibles

Juan José Millás

Una redundancia y una contradicción. Dos mujeres afganas reducidas a cajas oscuras con un agujero, como en los comienzos de la fotografía, usan dos modernísimos móviles con cámara.

La cámara oscura era una caja con un pequeño orificio en una de sus paredes. Por ese orificio entraba la luz, reflejando en la pared opuesta imágenes planas de la realidad. Cuando se inventaron los papeles fotosensibles, la imagen quedaba impresionada en su superficie. He ahí los orígenes de la fotografía. El *burka* tiene algo de cámara oscura. Dentro hay una mujer reducida a la pasividad del papel fotográfico. Registra lo que sucede, pero no puede interactuar con ello. Tampoco modificarlo, ni siquiera colorearlo. En este caso llama la atención que las dos mujeres encerradas en la cámara oscura obtengan a su vez imágenes de la realidad con máquinas ultramodernas y extraplanas. Como si delante de un telescopio moderno colocáramos uno antiguo. Piensa uno que o sobran los *burkas* o sobran los teléfonos móviles. Y sin embargo, ahí están conviviendo, del mismo modo que paseando por Nueva York puedes encontrar fragmentos de la Edad Media (quien dice Nueva York, dice Madrid o París).



Mujeres afganas con burka utilizando modernísimos móviles con cámara- OMAR SOBHANI

En Afganistán, de donde procede esta instantánea, sucede al revés: vas paseando por la Edad Media y hallas en su interior pedazos del siglo XXI. En este caso está muy claro a qué época pertenecen los *burkas* y a cuál las cámaras. Da gusto asignar fechas, distinguir estilos, trazar líneas separadoras. Pero la frontera no es siempre tan clara. Muchos uniformes militares de última generación llevan dentro un general medieval. Quiere decirse que hay *burkas* invisibles, aunque tan eficaces como el de estas mujeres para limitar la visión. Y el pensamiento.

Testigo del horror. Reportaje: Un país que se desangra

Leila Guerriero

Zimbabue ha pasado en 20 años de ser un modelo de desarrollo en África a convertirse en el país de los corazones rotos. El régimen de Mugabe y una tasa de incidencia del VIH entre las más altas del mundo están dejando una tierra baldía, con gente sin nada que hacer ni que vivir, a la que viajamos en esta última entrega de 'Testigo del horror'.

Cuando el primero de sus hijos murió, MaNgwengya ya vivía en Nkunzi, cerca de Tsholotsho, en el oeste de Zimbabue, a la vera de un camino de árboles espinosos y bajo un cielo de reptiles. La vida siempre había sido eso que llaman una vida dura: acarrear agua, confiar en las esquivas lluvias, comer maní tostado como toda cena. Por eso, cuando el primero de sus hijos murió, MaNgwengya lloró mucho, pero no vio en eso un tarascón de la desgracia: porque esas cosas pasan en las vidas duras. Lo enterró a metros de su casa, en el mismo sitio en que había enterrado a su marido: bajo un monte de espinos y eucaliptos, bajo la tierra, bajo un túmulo de piedras que los vecinos le ayudaron a acarrear. Cuando el segundo de sus hijos murió, MaNgwengya lloró mucho, pero volvió a pensar que esas cosas pasan en las vidas duras y lo enterró a metros de su casa, bajo el monte de espinos y eucaliptos, bajo la tierra, bajo un túmulo de piedras que los vecinos le ayudaron a acarrear. Cuando el tercero de sus hijos murió, MaNgwengya lloró mucho, lo enterró a metros de su casa, bajo el monte de espinos y eucaliptos, bajo la tierra, bajo un túmulo de piedras que los vecinos le ayudaron a acarrear. Cuando la cuarta de sus hijas murió, en 2010, MaNgwengya se dijo que ya no tenía nada que perder porque todos los nacidos de su vientre estaban muertos. Pero después supo que la única sobreviviente a esa masacre, su nieta Nkaniyso, de 17 años, portaba el mismo mal que había aniquilado a su simiente: un virus del género lentivirus que mata, en su país, a 2.500 personas al mes.

Zimbabue es un país cuya historia sería otra si en 1870 un inglés llamado Cecil Rhodes no hubiera enfermado de los pulmones y viajado, para buscar reposo y cura, a la granja algodонера de su hermano, en África del Sur, y no hubiera comenzado, una vez repuesto, a explotar minas de diamantes ni formado el territorio llamado, en honor a sí mismo, Rodesia, una de cuyas regiones -Rodesia del Sur- sería gobernada por Ian Douglas Smith, un africano de ascendencia inglesa que fue, hasta 1979, primer ministro de ese lugar donde blancos y negros no podían ir a los mismos baños ni subir a los mismos ascensores. La independencia llegó en abril de 1980, después de una guerra de guerrillas, y uno de sus líderes, Robert Mugabe, al frente del partido Unión Nacional Africana de Zimbabue-Frente Patriótico (ZANU-PF), asumió el poder en 1982 con un discurso inclusivo, antirracista y conciliatorio, mentó al país Zimbabue y fue, hasta los primeros noventa, líder de una

nación que tenía los mejores hospitales, las más asfaltadas carreteras y el más alto grado de alfabetización de toda África. Se exportaba café y tabaco, la esperanza de vida superaba los 60 años y turistas del mundo llegaban para conocer ese lugar de clima perfecto y bellas ciudades donde podían acceder a parques nacionales y a las cataratas Victoria. En 1981, la Universidad Howard, de Washington, le dio a Mugabe el Premio Internacional de Derechos Humanos, y en 1988 la ONU lo premió por su lucha contra el hambre.

En 2010, el aeropuerto internacional de Bulawayo, la segunda ciudad de Zimbabwe después de Harare, la capital, es un galpón de chapa, dos oficiales de inmigración y una ventana donde se paga la visa: 70 si se es ciudadano de la Commonwealth -de la que Zimbabwe se desvinculó en protesta por las sanciones que le impusieron los países que lo forman- y 30 si se es ciudadano del resto del mundo. Por lo demás, no hay mucho: un bar que nadie atiende; un retrato de Robert Mugabe con sonrisa y traje oscuro. Una placa asegura que el aeropuerto se construyó en 1959 y es probable que no haya cambiado mucho desde entonces. Pero otras cosas sí cambiaron. Hoy el 90% de los 12 millones de habitantes de Zimbabwe no tiene empleo, el 80% no tiene qué comer y el 20% lleva en la sangre ese virus que mata, en el país, a 2.500 personas al mes: el VIH.

Robert Mugabe -un hombre de la etnia shona en un sitio donde todo se divide entre shonas y ndebeles- lanzó en 1993 una reforma agraria para que las tierras fértiles, que pertenecían a unos 4.500 granjeros blancos, se redistribuyeran entre el campesinado pobre. La expropiación quedó a cargo de veteranos de guerra, fue tan delicada como el apodo de uno de ellos -Hitler-, y las propiedades no terminaron en manos de campesinos pobres, sino en las de ministros del Gobierno. Con la producción del agro en caída libre, en 1998 Mugabe envió tropas para apoyar a Laurent Kabila en el Congo. El envío le costó un millón de dólares al mes y algunas otras cosas: protestas sociales y el brote de una oposición fuerte, el Movimiento por el Cambio Democrático (MDC), liderado por el sindicalista Morgan Tsvangirai. La historia es enredada, pero siguieron a eso elecciones fraudulentas, secuestros de partidarios del MDC, y Zimbabwe devino en un infierno para opositores, líderes sindicales o periodistas. La expectativa de vida, que era de 62 años en 1990, bajó a 37 en 2007. La mortalidad materna, que era de 136 por 100.000 en 1992, subió a 725 por 100.000 en 2007. En 2008, la inflación era del 98% al día, y la desocupación, del 90%. En medio de eso, Mugabe aceptó formar un gobierno de unidad con el hombre al que había perseguido tanto, Morgan Tsvangirai. Así, desde principios de 2009, él es presidente, y Tsvangirai, primer ministro. En febrero del año pasado, Mugabe hizo dos cosas: celebró su cumpleaños número 85 -con una fiesta en la que, según *The Times*, se consumieron 3.000 patos, 7.500 langostas y 2.000 botellas de champán- y adoptó una política de moneda múltiple. El dólar de Zimbabwe desapareció, y desde entonces sólo se aceptan el rand, el dólar americano y las pulas de Botsuana. Así, uno de los lugares más pobres de la Tierra es también un lugar carísimo: el ingreso anual por cabeza es de 340 dólares, aunque la cesta básica de alimentos para una familia de seis tiene un coste de 500 dólares. Al mes.

La ruta desde el aeropuerto hasta Bulawayo tiene pozos, pocas casas, menos autos y un cartel gigante: "Circuncisión masculina: una de las protecciones más efectivas contra el VIH". Después del cartel está la ciudad. Es baja, descascarada, extrañamente silenciosa. A veces hay agua, a veces hay electricidad, a veces los teléfonos funcionan y hay dos tipos de tiendas: cerradas y abandonadas, o abiertas pero vacías.

Médicos Sin Fronteras tiene oficinas lejos del centro, en una zona perfectamente resguardada con perfectos rollos de alambres de púas y perfectas alarmas. Allí, Carlos Carbonell, ecuatoriano e integrante de la misión de MSF en Bulawayo, donde la ONG trabaja en un proyecto de VIH, dice que Zimbabwe es uno de los países con más alta prevalencia del mundo y que los hospitales de la ciudad están colapsados: que solo en el Mpilo Oi atienden a más de 3.500 chicos infectados -y 4.000 adultos- y llegan cinco chicos nuevos al día. Que en una población de 734.000 personas hay 32.000 con VIH, y que en algunas clínicas la lista de espera para el acceso al tratamiento con antirretrovirales -la terapia que desde 1996 permite hablar de cronificación de la enfermedad- es de un año. Y que, así y todo, ahora están mejor porque la prevalencia en los noventa era del 33%.

"De todos modos, la prevalencia es altísima, entre el 18% y 20%. Hay niños criados por personas que no son sus padres, y esos niños no van a la escuela, no tienen alimentos, y el contexto sexual es complejo. Está arraigada la idea de que un hombre infectado de VIH se cura teniendo sexo con una virgen o con un niño. Es una conducta usual. Por otra parte, la prevalencia en las embarazadas es muy alta, del 30%, y el contagio de madres a hijos, también".

La explicación es simple: según la Unicef, los recién nacidos amamantados por madres infectadas tienen entre un 10% y un 20% de probabilidades de contraer el virus, de modo que una forma eficaz de prevenir sería no amamantar. Pero en Zimbabwe no se desaconseja -no puede desaconsejarse- la lactancia materna.

"No hay ningún plan que sustituya a la leche materna. Entonces, si no lo amamantan, quizá el niño no adquiere el VIH, pero se muere por desnutrición".

Claro que, si la epidemia mató a muchos, también dejó su rastro en los que quedan: en el país hay 1,3 millones de huérfanos cuya orfandad es gentileza del VIH.

En el **Unity Village** de Bulawayo hay poca gente, y los pocos que hay son vendedores: nadie compra. El Unity Village es un predio cerrado, con varios puestos que venden zapatos y ropa. Los vestidos cuestan 50 dólares; las botas, 40: el ingreso mensual de una familia afortunada. El Unity Village es el resultado de algo que en 2005 llevó a cabo el presidente Mugabe bajo el nombre de Operación Murambatsvina, una palabra shona que significa "sacar la basura" y que consistió en derrumbar las casas y los puestos de ventas de 700.000 negros pobres en todo el país. La excusa fue ordenar el comercio informal y la promesa de construir 1,2 millones de viviendas. Se construyeron sólo 3.325, y Amnistía Internacional denunció en mayo pasado que la gente desplazada continúa viviendo en campamentos sin agua, cloacas ni electricidad. Pero a algunos comerciantes les fue bien y

los encerraron en sitios como el Unity Village, donde los pobres venden cosas para pobres que los pobres no pueden comprar.

La cama ocupa casi toda la casa, y la casa es una habitación de tres metros por tres, con un televisor, una radio reloj, un potus, una repisa con cacerolas. Lesley Moyo tiene 44 años y vive ahí con tres hijos y una cuñada que tose. Sentada al borde de la cama en la que duermen todos -ella, los tres hijos, la cuñada-, acaricia la cabeza de Nkulumane, su hija de 12 años.

"Mi marido murió hace seis años, de VIH. En 2008 yo me hice el test y dio positivo. Y mis dos hijos chicos también dieron positivo. Ahora estamos tomando antirretrovirales. Los dan gratis, en el hospital, pero el día que tengo que ir a buscar los medicamentos es un día de trabajo perdido. Igual ahora lo que más me preocupa son las enfermedades oportunistas. Ahora ella tiene un hongo, ¿ve?".

En la cabeza de Nkulumane se ve un hongo grande y saludable.

-El médico me hace una receta, pero yo no puedo comprar el medicamento.

-¿Y qué haces?

-Nada. Espero que se le pase.

Nkulumane tiene un hermano de 16 años que, desde que sabe que ella y su otro hermano están infectados, les dice "Sidosos, tendrían que estar muertos". Nkulumane parece estar de acuerdo porque escribió en su cuaderno del colegio: "Mejor me muero como mi papá".

La cuñada, ahora, tose. Acaba de enterarse de que tiene VIH, pero la tos, dice, es por la tuberculosis.

"Humutso es muy disciplinada, toma su medicación por la mañana y por la tarde. Y tiene tantos muñecos... ¿No quieres mostrar tus muñecos a nuestros invitados?".

Mariam Pita usa falda celeste, camisa blanca. Su nieta Humutso, de nueve años, lleva un vestido a cuadros verdes y va al rape. Viven en un barrio de casas con jardines al frente y buzones para la correspondencia, y cuyas calles de tierra parecen bombardeadas. Mariam Pita fue maestra toda su vida y vino desde Qwanda, una zona rural, a esta casa donde vivió con su único hijo, Thabani Nkada.

"Mi marido peleó en la guerra de la liberación. Cuando dos elefantes se embisten, siempre hay alguien que sale lastimado y los civiles estábamos entre dos fuegos. Él se fue, hizo su vida, y yo decidí venir a Bulawayo con mi hijo. Ahora tengo 74 años, y vivo de mi jubilación. Son 56 dólares, y sólo de electricidad pago 48. De todos modos cortan la luz ocho horas al día".

Hace muchos años, el hijo de Mariam se mudó a Harare, donde conoció a una mujer y tuvo un empleo -técnico en un estudio de radio- y una hija: Humutso.

"Pero Humutso tenía dos años cuando su madre murió. Apenas un año después enfermó mi hijo. No sé si él creía que se iba a morir, porque les decía a sus amigos: 'Recen por mí, para que tenga una vida larga'. Yo lo cuidé mucho. Cuando murió le cerré los ojos, le puse las manos a los lados del cuerpo. Después vino alguien. Un doctor. O una enfermera, no recuerdo. Y dijo la hora de la muerte".

Mariam tuvo que esperar cuatro días para enterrarlo, porque eso no cuesta menos de 100 o 200 dólares y hay que tener paciencia hasta juntar la plata.

"Nos ayudamos entre los vecinos. Nos hacemos donaciones. ¿Quiere ver el certificado de defunción?".

El certificado dice: Thabani Nkada. Cédula de identidad: 63432292S28. Sexo: masculino. Edad: 42 años. Nacido en: Zimbabue. Fecha de la muerte: 19 de julio de 2003. Lugar de cremación: Ezigodine. Causa de la muerte: diabetes melitus. Duración de la última enfermedad conocida: dos meses.

En todas las casas, en todas las historias, solo hay mujeres. Los hombres están en los relatos, o en las fotos que a veces los recuerdan. Todos los hombres que hubo alguna vez han muerto.

Margaritte Moyo cría a ocho nietos: siete de una hija que se los dejó para casarse con alguien que no quería tanta cría, y uno de otra que murió de VIH. Ese chico se llama Ayanda Moyo, tiene cuatro años, VIH, parálisis, retraso del crecimiento y está sentado en una silla a la entrada del rancho sin luz en el que viven. Es el atardecer, medio del campo, y el chico grita de felicidad intentando cazar un rayo de sol con las manos deformadas por nudos de carne en los nudillos.

"Es que camina con las manos", dice Margartitte Moyo.

Alleta Mhalansa, de 21 años, es una de sus nietas mayores: "Yo quiero estudiar trabajo social en la universidad. Primero tengo que terminar el colegio. Es difícil, porque tardo una hora caminando para ir y volver. Y como no tenemos electricidad, no se puede estudiar más allá de la caída del sol.

-¿A tu madre la ves?

-No. No sé dónde está. Mi abuela me dice que no cometa los errores de mi madre, que no me case joven, que primero viene la educación y después todo lo demás. Aquí en Zimbabue todo es duro. No tenemos ninguna fuente de ingresos. La única que traía dinero era mi tía, Rose Mayo. Se murió acá, en esta casa. Yo la adoraba. Hasta el último momento, ella iba a la frontera con Sudáfrica, compraba cosas y las vendía. Por eso quiero

irme a Inglaterra. No es que yo odie este país. Pero aquí puedes buscar trabajo durante años y no conseguirlo nunca.

-¿Ustedes de qué viven?

-Mi abuela vende tomates y trae unos 30 rands a la semana. Si a ella le pasa algo, tendré que trabajar yo. No es justo, porque no podría ir a la universidad, pero jamás abandonaría a mi familia. Por eso yo odio el VIH. Por lo que nos hizo.

Afuera el sol cae con toda pompa y deja una estela de luz tierna y sucia. El camino de regreso a Bulawayo es lento. No hay electricidad y la ruta está inundada por un ejército de gente que camina, mansa, como si no hubiera rumbo, o como si no importara.

-Querida, ya estoy vieja. Solo salir de la cama me toma diez minutos cada mañana.

Katherine Carter se ríe y se tapa la cara con las manos como si tuviera 15, pero tiene 67. En la sala de su casa, una lámina reza "Jesucristo, el Pacificador", y otra dice "Stop al sida".

-Mi marido murió en 1985. De cáncer. Y nunca más pensé en estar con un hombre. Por un lado es mejor estar sola. No es bueno decirlo, pero si yo hubiera estado con mi marido, mucha de la ayuda que recibí no la habría tenido. Y además, él tuvo la suerte de no ver morir a nuestros hijos. Todos mis hijos están muertos por VIH. Eran tres. El último murió en 2009, y yo crío a mis tres nietos. El único que está infectado es él, Tatenda, que tiene 11.

Tatenda, a su lado, mastica maníes, y no dice nada.

-Yo me despierto a las cuatro y media, rezo y me voy a vender maníes, a un rand la bolsa, hasta las cinco de la tarde. Camino tres horas, todos los días, para ir y venir del mercado.

-¿Cuántas bolsas vende?

-Poco, muy poco. A veces viene la policía, porque no se puede vender en la calle, y nos llevan detenidos hasta que uno les da el dinero y lo dejan ir.

-¿Qué dice cuando reza?

-Le hablo a Dios, le digo que todo mi sustento viene de Él. Pero me preocupa el futuro de Tatenda. Si yo falto, quién lo va a llevar a buscar su tratamiento. Pero Dios sabe por qué hace las cosas. Ojalá Tatenda pueda ser piloto de avión. Y vuele alto, y se vaya lejos.

-¿Dónde?

-Lejos de Zimbabue. A cualquier lugar elegido por Dios.

La mujer tiene una camisa blanca, un suéter rosa y uno de esos postizos de pelo de plástico que son el lujo imperial de las cabezas africanas. Se llama Simdiso P. Dube y es la

coordinadora del área urbana del Simbabene AIDS Programme, un programa de la archidiócesis de Bulawayo que da apoyo psicológico y educación a los niños y adolescentes huérfanos, con hincapié en los cambios necesarios en la conducta sexual para prevenir el contagio de VIH.

-Hay anuncios que promueven la circuncisión como método de prevención. ¿No sería más efectiva la promoción del uso de condones?

La mujer dice que ellos son cristianos, y que por tanto están agresivamente en contra de los condones. No dice nada acerca de estar agresivamente a favor de la circuncisión.

-Nuestro plan es ABC, que sería abstente, *be faithful* (sé fiel), condón. Si fallas en las dos primeras, usa condón.

-Entonces, ¿qué métodos de prevención les enseñan a los adolescentes?

-Promovemos A y B: abstenerse y ser fieles. En realidad, tratamos de promover sobre todo A, hasta que se casen.

El programa se ocupa, sólo en Bulawayo, de 18.000 huérfanos niños y adolescentes. En la pared de la sala hay una lámina que dice: "La comida saludable es una combinación de todos estos grupos: aceite de cocina, manteca, miel, espinacas, zanahorias, bananas, lechugas, mango, maíz, batata, pan, carne, pescado". No usen condones. Coman saludable. Dos formas del sarcasmo, o una falta absoluta de fe en las evidencias.

En el orfanato de Bulawayo hay 52 huérfanos. Ocho tienen VIH. Había nueve, pero uno se murió en abril. Los cuartos tienen piso de cemento, camas marineras, rejas en las ventanas, armarios con pocas cosas. El comedor está vacío, excepto por un varón de 15: "Llegué aquí a los 10 años. Mi padre murió y mi madre no sé dónde está. No tengo a nadie que se ocupe de mí. Aquí al menos me mandan al colegio y me dan de comer".

A 20 kilómetros de la ciudad hay un orfanato de animales. Se llama Chipangali y es una reserva privada. Los carteles advierten de que no es un zoológico, sino un santuario para huérfanos que no pueden ser devueltos a la naturaleza. En las jaulas, espaciosas, limpias, hay jabalíes, chacales, hienas, monos. El área de carnívoros está auspiciada por The Cattleman, un restaurante que, dice, basa su reputación en estupendos bifes. Sobre la foto de un cachorro de león, esta leyenda: "Querido visitante: ¿por qué no adoptar a uno de nuestros huerfanitos? Ellos necesitan nuestra ayuda". La adopción se basa en un aporte económico a distancia. Desde una placa de bronce, el Rotary Club se enorgullece de prestar apoyo al orfanato animal.

Marilyn Gibonda y Nozipho Mukabeta son amigas. Marilyn tiene 19 años, y Nozipho, 17. Están sentadas en el patio del hospital Mpilo Oi. Es sábado, poco después del mediodía.

"Mi madre murió de VIH en 1999", dice Marilyn. "Vivo con mi abuela, mi tía y dos primas, y estoy bien porque estoy tomando el tratamiento, pero cuando llegué al hospital, en

2005, me estaba muriendo. Yo creo que no vamos a ver en muchos años una generación libre de VIH. Este país es muy difícil. La gente que tiene el virus necesita más comida. Y aquí no hay comida. La gente se muere de hambre".

Nozipho tiene tres hermanos, y uno de ellos vive en Inglaterra. Su padre también, pero no lo conoce.

-Vivo con mi madre, mi tía, mi abuela y dos primos. Estoy terminando el colegio secundario y después quisiera estudiar periodismo.

-Acá puede ser difícil ser periodista.

-Sí, pero, perdóname, yo de política no puedo hablar. Te puedo hablar de mi infancia. No disfruté mucho porque mi mamá enfermó cuando yo iba a tercer grado. Ella es seropositiva, y yo tenía que limpiar la casa, cuidarla. A los 11 años me hicieron el test. Me dio positivo, pero sólo a los 13 empecé a preguntarme si me iba a poder casar, tener hijos. Y traté de matarme. La primera vez tomé tres paquetes de tabletas de mi tratamiento. La segunda me arrojé bajo un auto, pero el auto frenó. El chófer se quedó como paralizado. Me miró y dijo: "Nena, la vida sigue, no se detiene". Y puso el auto en marcha y se fue. Fue tan increíble. Desde entonces no lo intenté más. Sé que Dios no quiere que me muera, por ahora. Yo tengo VIH por una muy buena razón. Algún día sabré por qué. Por eso, para mí lo peor del mundo no sería morirme. Sería perder a Dios. Sin Dios, esta sería una tierra de corazones rotos.

Nadie habla del presidente Mugabe, de la crisis de 2008, del porqué de la ausencia de blancos en las ciudades, de la toma de granjas, de la falta de luz y de alimentos. Un día, uno, generoso, anónimo, dice una cosa que podría ser también mentira: "Aquí nadie te va a hablar de eso. Cualquier desconocido, incluso un blanco, puede ser informante del Gobierno. Y si la policía se entera de que dijiste algo, te dispara sin preguntar".

La ruta a Tsholotsho, un poblado a tres horas de Bulawayo, es un hilo de cemento de dos metros de ancho, y eso quiere decir que es una ruta buena. Lo demás: monte, tierra roja, el cielo azul como si hiciera alarde. El pueblo tiene cuatro calles y algo que llaman ampulosamente el centro: tres supermercados, una tienda que vende frazadas, zapatillas.

La noche, aquí, cae hasta el centro de la Tierra. A un kilómetro del pueblo hay un bar de cervezas donde suelen juntarse los que pueden pagar una Lion más o menos fría. No son muchos. Hay olor a nafta, a sudor encebollado, a asfalto. El bar tiene un adentro impenetrable por el rugido de la música y un afuera de luz floja y bancos de madera. Un hombre tambaleante dice: disculpe, ¿le puedo hacer una pregunta?

-Claro.

-Mi mujer tiene VIH y tenemos un hijo de un año y cinco meses también infectado, pero yo no, y quiero tener otro hijo. ¿Cómo hago para que mi hijo no nazca con VIH?

El hombre está borracho hasta las muelas, pero pregunta como quien de verdad quiere saber. Su mundo es esto: el bar, una letrina de aromas incendiarios, su cerveza, su mujer, su niño enfermo. Y esas ganas, nada vulgares, de seguir.

Angeline Sibanda, de 33 años, vive en Jimila, cerca de Tsholotsho. Angeline, como casi todos, sólo habla ndebele y el traductor dice que Angeline dice que vivió en una familia poligámica y compartió marido con dos o tres mujeres, pero que un día el marido se murió y ella decidió cargar a sus cinco hijos y regresar a casa de su madre: a esta casa. Angeline tiene VIH, y Fortunate, su hija de 16, también, y nadie tiene en esta casa ningún ingreso, nadie va al colegio y nadie, excepto Angeline, sabe leer o escribir. Y sin embargo, si se le pregunta qué cosas la desvelan, el traductor dice que Angeline dice que no la desvela nada porque así está bien: tranquila. Y si se le pregunta si pensó alguna vez en buscar otro marido, el traductor dice que Angeline dice que no pensó porque así está bien: tranquila. Y si se le pregunta cómo se siente ahora que está tomando los antirretrovirales, el traductor dice que Angeline dice que ahora se siente bien: tranquila. Y cuando se le pregunta qué come, Angeline levanta el brazo con ostentación, despliega una sonrisa que es toda sarcasmo, y señala una parihuela de un metro por un metro donde una parva rubia y modesta de maíz se seca al sol y el traductor dice que Angeline dice esto: "Esa es la comida que tenemos para todo el año".

Y esa chispa de sarcasmo, ese gesto de finísima ironía, dejan claro que uno no entiende. Que uno no está entendiendo nada de todo esto.

Se acumulan: los kilómetros y los muertos. Jeannette Sibanda, viuda, sin ingresos, a cargo de su nieto Mandla, de cinco años, huérfano de ambos padres, seropositivo, en tratamiento. Enfari Makaza, de 79 años, viuda, pensionada, a cargo de su nieto Knowledge Tshuma, de 11 años, huérfano de madre, de padre desconocido, en tratamiento. Editha Phiri, de 45 años, viuda dos veces, vendedora de leña, seropositiva, en lista de espera por el tratamiento desde hace un año, a cargo de un sobrino huérfano y de dos hijos, uno de ellos -Robert, de siete años- seropositivo, en tratamiento. MaMoyo, viuda, sin ingresos, de edad desconocida, ocho hijos muertos, a cargo de tres nietos, uno de ellos -Mxolishi, de seis años- seropositivo, en tratamiento. Milandra Sithole, de 17 años, huérfana de madre, de padre desconocido, seropositiva, vive en un orfanato, en tratamiento. Dexter Tshawe, de 20 años, huérfano de madre, seropositivo, en tratamiento. Brian Nkomo, de 20 años, huérfano de padre, seropositivo, en tratamiento. Focus D. Dube, de 19 años, huérfano de madre, seropositivo, en tratamiento. Se acumulan: los kilómetros, los vivos y los muertos.

En el poblado de Nkunzi, a una hora y media de Tsholotsho, a la vera de un camino de árboles espinosos, bajo un cielo de reptiles, viven MaNgwengya y su nieta Nkaniyso, de 17 años que parecen nueve. Están sentadas sobre una estera, bajo un árbol. MaNgwenya mira la tierra yerma y dice que este año la cosecha fue mala porque no llovió y que habrá menos comida de la que usualmente hay. Por ahora comen tres veces al día, dos de ellas maní tostado. Nkaniyso vivía en Harare, pero cuando su madre enfermó vinieron aquí, a este sitio, donde no hay agua ni electricidad, pero donde al menos está la abuela.

-Mi madre murió el año pasado. Murió allí, en esa casita donde yo duermo ahora. Ella no quería que yo fuera a hacerme el test. Tenía miedo. Pero después, cuando dio positivo, no dijo nada. Antes de morir se me pidió que no dejara de estudiar.

-¿Y estás estudiando?

-No. No tengo cómo pagar las cuotas. Quisiera estudiar y después irme a Sudáfrica, pero no quiero estar lejos de mi abuela. Soy su única nieta, su única ayuda. Todos los hijos de mi abuela están muertos. Eran cuatro. Todos se murieron de VIH y están enterrados acá.

MaNgwenya hace un gesto, dice algo. Se pone de pie, se interna por un sendero que avanza entre eucaliptos. Camina cien, doscientos metros. En un recodo se detiene y señala los túmulos sombríos. Los cuatro túmulos donde -bajo los árboles, bajo la tierra, bajo las piedras- yacen los huesos de aquellos que alguna vez parió.

Y eso es todo.

Todo lo demás es sol.

Historia de un buen brahmín (1761)¹

Voltaire

Al través de mis viajes me encontré con un viejo brahmín, hombre razonable, lleno de ingenio y muy sabio; además, era rico, y, por tanto, aún más razonable: pues, al no faltarle de nada, no tenía necesidad de engañar a nadie. Su familia estaba muy bien gobernada por tres hermosas mujeres que se esmeraban por complacerle; y, cuando no se divertía con sus mujeres, se ocupaba en filosofar.

Cerca de su casa, que era hermosa, adornada y acompañada de encantadores jardines, habitaba una vieja india, beata, imbécil, y bastante pobre.

El brahmín me dijo un día: <<Quisiera no haber nacido nunca>>. Le pregunté por qué. Él me respondió: <<Llevo cuarenta años estudiando, y son cuarenta años perdidos; enseño a los otros, y lo ignoro todo: esta situación postra mi alma en tal humillación y tal asco que la vida me resulta insoportable. He nacido, vivo en el tiempo y no sé lo que es el tiempo; me encuentro en un punto entre dos eternidades, como dicen nuestros sabios, y no tengo la menor idea de la eternidad. Estoy compuesto de materia; pienso, pero jamás he podido instruirme acerca de lo que produce el pensamiento; ignoro si mi entendimiento es en mí una simple facultad, como la de andar o la de digerir, y si pienso con mi cabeza del mismo modo que agarro con mis manos. No solamente me es desconocido el principio de mis pensamientos, sino que el principio de mis movimientos me resulta igualmente escondido: no sé por qué existo. Sin embargo, todos los días se me hacen preguntas acerca de todos estos puntos: y hay que responderlas; no tengo nada bueno que decir; hablo mucho, y siempre me quedo confuso y avergonzado de mi mismo después de haber hablado.

Y resulta peor aún cuando me preguntan si Brahma ha sido producido por Visnú o si los dos son eternos. Dios es testigo de que no sé una sola palabra de ello, y bien se nota en mis respuestas. <<Ah! mi reverendo padre, -me dicen-, explicadnos cómo es que el mal inunda toda la tierra>>. Yo estoy tan absorto como los que me formulan esa pregunta: a veces les digo que en el mundo todo es de la mejor manera posible; pero aquellos que se han arruinado o que han quedado mutilados por la guerra no me creen en absoluto, ni yo tampoco; me retiro a mi casa abrumado de mi curiosidad y mi ignorancia. Leo nuestros antiguos libros, y ellos redoblan mis tinieblas. Hablo con mis compañeros: los unos me responden que hay que disfrutar de la vida, y burlarse de los hombres; los otros creen saber algo, y se pierden en ideas extravagantes; todo ello aumenta el sentimiento

¹ (Candide et autres contes. Librairie Générale Française Tome I. Paris 1983. <Histoire d'un bon bramin>, pp.361-363. Traducción del 20-8-98 por Simón Royo Hernández: <siroyo@rocketmail.com>).

doloroso que experimento. Estoy cerca muchas veces de caer en la desesperación, cuando me doy cuenta de que tras todas mis investigaciones no sé ni de dónde vengo, ni lo que soy, ni adónde iré, ni en lo que me convertiré>>.

El estado de este buen hombre me produjo una verdadera lástima: nadie era más razonable ni tenía más buena fe que él. Comprendí que cuantas más luces tuviese en su cabeza y más sensibilidad en su corazón, más desgraciado sería.

Ese mismo día vi a la vieja mujer que habitaba en su vecindad: le pregunté si alguna vez había estado afligida por no saber cómo estaba hecha su alma. Ella simplemente no comprendió la cuestión: jamás había reflexionado ni un solo instante de su vida acerca de uno solo de los puntos que atormentaban al brahmín; ella creía en las metamorfosis de Visnú de todo corazón, y con tal de que pudiese tener de vez en cuando agua del Ganges para lavarse, se creía la más feliz de las mujeres.

Impresionado por la felicidad de aquella pobre criatura, retorné junto a mi filósofo, y le dije: <<¿No os avergüenza ser desgraciado, al mismo tiempo que a vuestra puerta hay una vieja autómata que no piensa en nada, y que vive contenta?>>. <<Tenéis razón, -me respondió-; me he dicho cientos de veces que yo sería feliz si fuese tan estúpido como mi vecina, y sin embargo yo no quisiera una felicidad semejante>>. Esta respuesta de mi brahmín me produjo una mayor impresión que todo lo demás; me examiné a mí mismo, y vi que en efecto yo no hubiese querido ser feliz a condición de ser imbécil.

Propuse la misma cosa a los filósofos, y fueron de mi misma opinión. <<Hay por tanto -dije yo-, una escandalosa contradicción en esta manera de pensar: ¿puesto que en definitiva de qué se trata? De ser feliz. ¿Qué más da tener luces o ser estúpido? Y aún hay mucho más: los que están contentos de cómo son están muy seguros de estar satisfechos; sin embargo los que razonan no están tan seguros de razonar bien. Luego está claro, -decía yo-, que habría que escoger no tener sentido común, a poco que tal sentido común contribuya a nuestro malestar>>. Todo el mundo estuvo de acuerdo conmigo, y sin embargo no encontré a nadie que quisiera aceptar el trato de convertirse en imbécil para estar contento. De ahí que yo concluyese, que si bien nos importa la felicidad, aún nos importa más la razón.

Pero, después de haber reflexionado, parece que preferir la razón a la felicidad, es ser muy insensato. ¿Cómo puede entonces explicarse tal contradicción? Como todas las otras. Aquí hay algo de lo que hablar mucho.

Peñasco, C. (n.d./2010) Si nuestra ropa pudiera hablar ¿qué nos contaría? En *Somos lo que vestimos. Manual para el consumo responsable de ropa y complementos*. (15-26).España. Gobiernos de Aragón y Ecología y Desarrollo. www.ecodes.org/documentos/archivo/moda_sostenible.pdf

Si nuestra ropa pudiera hablar, ¿qué nos contaría?

Carlos Peñasco

Llevamos con nosotros las historias de las personas que hacen nuestra ropa.
Ally Hewson, EDUN

A todos nos gusta la ropa, todos utilizamos la ropa. Todos los días del año...Para resguardarnos del frío, para vernos y sentirnos bien, para estar cómodos, o para crear nuestra propia imagen y pronunciarnos sobre algo.

Sin embargo, nuestra ropa tiene un valor más alto del que pagamos en la tienda. Cada prenda ha llegado hasta nuestras manos después de un largo proceso de producción que tiene implicaciones ambientales y sociales muy significativas. Vamos a preguntar al pantalón que llevamos puesto su historia...

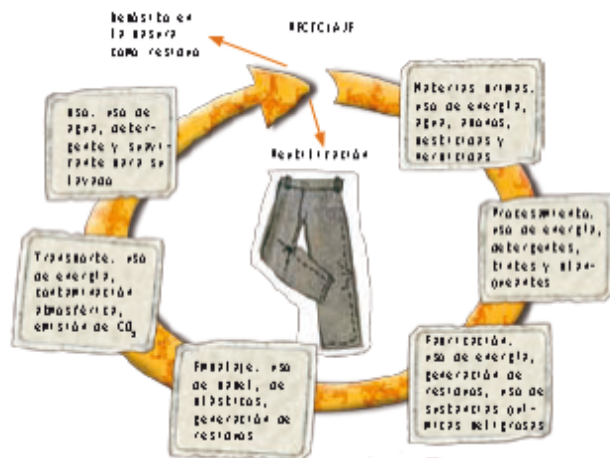
La materia prima del pantalón es el algodón (este producto cubre aproximadamente el 47% de las necesidades de materias primas del sector textil). En el cultivo intensivo es habitual la utilización de pesticidas y herbicidas peligrosos y contaminantes que envenenan a los agricultores, la tierra, el agua. También se necesitan importantes cantidades de agua.

En el procesamiento del algodón y producción del tejido se usan tintes y blanqueantes que pueden ser muy contaminantes y tóxicos para el medio físico y los trabajadores del sector.

En la fabricación del pantalón también se pueden generar impactos. Además de los consumos de energía y de recursos naturales propios de la fabricación, junto con la generación de residuos, un gran porcentaje de los trabajadores de la industria textil (se estima en un 80%) cobran salarios muy bajos, sufren discriminación y trabajan en condiciones laborales indignas.

Pero el pantalón, antes de llegar a las manos del usuario, ha sido embalado y transportado hasta la tienda donde fue comprado generando a su vez diversos impactos ambientales: generación de residuos, emisiones de gases de efecto invernadero por el transporte, consumo de energía, etc.

Por último, y cuando la prenda ya no nos sirva, la tiraremos junto con la basura convencional (quizás la reutilicemos o la reciclemos).



El consumo europeo de textil es de unos 20 kg. por persona y año, muy por encima de la media internacional, que es de unos 8 kg.

Fuente: El Sector del Algodón y la Industria Textil, Boletín nº 8, IDEAS- Iniciativas de Economía Alternativa y Solidaria, 2005.

El textil es un sector muy importante dentro de la economía europea. Emplea a unos 2,2 millones de personas (datos de 2005 para la Europa de los 27), representando aproximadamente un 4% del valor añadido de la manufactura y un 7% del empleo en el sector industrial.

Más información: <http://ec.europa.eu>

En definitiva, podemos comprobar cómo nuestro pantalón ha podido generar diversos impactos ambientales y sociales antes de ponérselo e, incluso, una vez que deja de sernos útil.

Vamos a comprobar en detalle lo que nos cuenta una prenda de vestir sobre el medio ambiente, teniendo en cuenta la materia prima utilizada habitualmente y los impactos asociados a su producción, y sobre las personas que trabajan en la producción de estas prendas. En resumen, el motivo por el que tenemos que seguir exigiendo cambios a nuestras marcas de referencia para que cada vez sean más las empresas

que practiquen los valores del desarrollo sostenible.

Sobre el medio ambiente.

El gran volumen de ropa que se produce anualmente conlleva una explotación de los recursos naturales que, en su mayoría, no se van a recuperar mediante el reciclaje.

El algodón, principal materia prima utilizada en el sector, es un cultivo intensivo que requiere el uso de abonos, herbicidas y pesticidas químicos. Además, los tintes, lavados y demás productos que dan a la prenda el toque final, son potenciales contaminantes de las aguas, los suelos y la atmósfera conteniendo incluso, en algunos casos, sustancias tóxicas para la salud de las personas.

Por otra parte, y aunque tradicionalmente la ropa sólo se producía con fibras textiles naturales, hoy en día, se utilizan cada vez más las fibras artificiales, que se obtienen mediante síntesis química de materias primas naturales, y las fibras sintéticas, que se obtienen a partir de derivados del petróleo y que generan en su procesamiento un gran impacto ambiental.

Paralelamente, la industria textil ha comenzado a realizar esfuerzos para adecuar su producción a las exigencias del desarrollo sostenible. La producción de algodón ecológico crece cada año, se investiga sobre fibras menos peligrosas para el medio ambiente y la exigencia de sistemas de gestión ambiental en las fábricas es cada vez mayor, mejorando así el uso de los recursos naturales y reduciendo la contaminación.

El algodón.

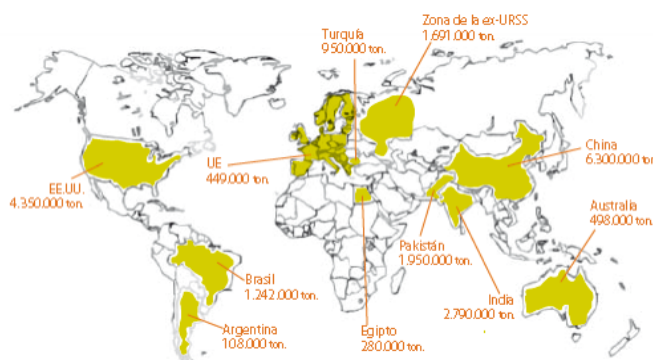
El consumo mundial de algodón alcanzó en el periodo 2004/2005 una cifra de 21,6 millones de toneladas, unas 400.000 toneladas más que en la campaña anterior (un incremento de un 2%). Esto es debido en gran medida a que entre un 40% y un 47% de los textiles están elaborados con algodón, que en el año 2004 supuso un comercio de 334.000 millones de dólares.

El algodón es una fibra altamente apreciada que se cultiva en 74 millones de hectáreas en todo el mundo, el 2,5% de la tierra cultivable mundial. Son más de 100 países en el mundo los que producen algodón, lo cual representa la actividad de 50 millones de agricultores a nivel global.

El algodón certificado como orgánico (ecológico o biológico) actualmente representa un 0,1% del total de algodón producido en el mundo.

El algodón es el cultivo del que dependen numerosos países en desarrollo. Es un producto fundamental para países como India, Pakistán, los países del África Occidental, Uganda, China, y las ex-repúblicas soviéticas de Uzbekistán y Kazajistán. También se produce de manera significativa en Estados Unidos, Brasil y Turquía.

La mayoría del algodón se cultiva en tierras de regadío (el 53% de los campos de algodón) y más del 90% del algodón se produce utilizando agroquímicos, de los cuales, alrededor de un 20% se refiere a prácticas de bajo consumo.



La agricultura convencional ligada al algodón está basada en el monocultivo, el cultivo de una misma planta durante años en la misma parcela y en parcelas contiguas en grandes extensiones de tierra, por ser muy eficaz económicamente, tanto en la gestión del terreno como en la distribución de los productos.

Sin embargo, el monocultivo facilita que los seres vivos que viven del algodón se instalen en el territorio y acaben convirtiéndose en plagas, ya sean de insectos, hongos, bacterias o de malas hierbas. Por este motivo, en las últimas décadas conforme han crecido las extensiones de monocultivo de algodón, las plagas y enfermedades han aumentado a niveles difíciles de controlar. Es decir, en gran medida, las plagas son producidas directamente por las propias prácticas de cultivo.

Y éstas sólo se pueden controlar con productos químicos como plaguicidas, herbicidas y fertilizantes. Por tanto, el sistema de producción convencional de algodón es altamente dependiente de estos productos químicos. La utilización de grandes cantidades de productos químicos ha incrementado el rendimiento de la producción de todo el mundo pero ha supuesto un enorme impacto en el territorio en el que se han utilizado y en las personas expuestas a los mismos.

Datos actuales de la agencia estadounidense para la agricultura (USDA) indican que se utilizan casi 6 libras de pesticidas por hectárea de algodón (alrededor de 2,7 kilogramos).

Más información: www.usda.gov

No sólo se trata de la cantidad de pesticidas que se utilizan, sino también del tipo de impactos. Los pesticidas no se acaban en la valla de la explotación agrícola, sino que afectan al suelo, el agua y el aire que todos compartimos. Sólo el 1% de los pesticidas se quedan en la planta, mientras que el 99% restante contamina el medio físico en el que viven las comunidades rurales y puede llegar a la cadena alimentaria humana a través de diferentes vías, por ejemplo, con la utilización de las semillas del algodón para producción de aceite de consumo humano que se aprovecha para la producción de algunos snacks o por el consumo de agua por la cabaña ganadera.

Datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS)¹ indican que al año se intoxican dos millones de personas por exposición directa o indirecta a plaguicidas, muchos en países en desarrollo. Para paliar esta situación, en el año 1985, se adoptó el Código Internacional de Conducta para la Distribución y Utilización de Plaguicidas, estableciendo normas de conducta de carácter voluntario para todas las entidades públicas y privadas que intervienen en la distribución y uso de plaguicidas o tienen alguna relación. Posteriormente, el Convenio de Róterdam sobre Consentimiento y Fundamentado Previo (CFP), aplicable a ciertos plaguicidas y productos químicos peligrosos objeto de comercio internacional, introduce una lista de sustancias peligrosas que incluye 22 plaguicidas peligrosos como clorodimeform, clorobencilato, diclorido de etileno y compuestos de mercurio. También incluye fórmulas de pesticidas en polvo con una mezcla de benomilo al

1 Más información sobre este tema en: www.who.int/es/ y www.fao.org/DOCREP/006/Y4544S/Y4544S00.HTM

7% o a concentraciones superiores, carbofurano al 10% o a concentraciones superiores y tiram al 15%.

Precisamente, los plaguicidas alta y extremadamente peligrosos de la lista de OMS (Clase IA, extremadamente tóxicos, e IB, altamente tóxicos) son ampliamente utilizados en el

El cuerpo de un estadounidense medio contiene residuos de 13 pesticidas químicos. Dos de ellos, los usados en el cultivo de algodón, exceden la cantidad recomendada por razones de salud.

Fuente: www.epa.gov

algodón. Además, hay que tener en cuenta que en los países en desarrollo, que suponen un alto porcentaje de la producción de algodón, se aplican incluso productos químicos que han sido prohibidos en Europa y Estados Unidos por su alta peligrosidad para la salud humana. Los problemas de salud por intoxicaciones son comunes en el caso de la producción del algodón, sobre todo en zonas donde los cultivadores no son conscientes del peligro, no se dispone del equipamiento adecuado o no pueden permitírselo, zonas con escasez de agua potable o sin atención médica. Un peligro asociado es el de la

utilización de los envases de pesticidas como instrumento de transporte y almacenaje de alimentos y agua destinada al consumo humano.

Por otro lado, la necesidad de ser competitivos en el mercado ha generado un interés por el aumento de la productividad, que ha fomentado también la utilización de cultivos transgénicos que se caracterizan por niveles peligrosamente altos de homogeneidad genética (poniendo en riesgo la biodiversidad). Los cultivos modificados genéticamente pueden llegar a contaminar los cultivos ecológicos, poniendo en riesgo su viabilidad frente a la agricultura convencional (como, de hecho, ya ha ocurrido con otros productos como el maíz).

En el caso del algodón que se genera en España, en gran medida, se cultiva en la provincia de Sevilla, con unas cifras de producción de unas 90.000 toneladas anuales. Como en el conjunto de la Unión Europea, la legislación comunitaria está generando cambios en el modelo productivo siguiendo los criterios de la producción agrícola integrada² que, sin llegar a los estándares del certificado ecológico, limita el uso de pesticidas y fertilizantes químicos y hace una gestión más sostenible del cultivo que la convencional.

Para tener en cuenta:

- El algodón usa el 22,5% de los insecticidas mundiales y el 10% de los pesticidas, pero supone sólo el 2,5% de la superficie cultivable.
- En el mercado norteamericano, 7 de los 15 químicos más utilizados son 'posible', 'probable' o 'conocidos' cancerígenos.
- Sustancias químicas peligrosas como los Chlorpyrifos se usan en la producción del algodón en los países del oeste de África.
- Los agricultores de algodón de países en desarrollo que utilizan pesticidas, habitualmente, presentan síntomas de fatiga, tensión muscular, garganta seca, mareos, insomnio, visión borrosa, dolor de cabeza, náuseas y picores en la piel.
- En el país africano de Benin, los pesticidas utilizados en la producción del algodón fueron la causa de la muerte de, al menos, 61 personas entre los años 1999 y 2000.
- Se estima que alrededor de 25 millones de agricultores sufren problemas de salud por pesticidas al año.
- China reconoce entre 30.000 y 40.000 casos de envenenamiento cada año.

Fuente: Dress sense, a consumer guide to shopping for organic clothing and textiles. PAN UK.

www.pan-uk.org/Projects/Cotton/ConsumerGuide/index.html

² Más información en: www.mapa.es/es/agricultura/pags/ProduccionIntegrada/Int.htm

El textil y el agua.

Otro impacto significativo ligado al cultivo de algodón es la necesidad de grandes cantidades de agua que se requieren para el crecimiento de las plantaciones de regadío (el 53% respecto del total).

Existen diversas estimaciones sobre la necesidad de agua en todo el ciclo de vida de una prenda, desde que se cultiva el algodón hasta que nos la ponemos después de comprarla.

Teniendo en cuenta las estimaciones realizadas por la Universidad de Twente (Holanda) en colaboración con Unesco- IHE (Institute for Water Education), en todo el proceso productivo de una camiseta se utilizan alrededor de 2.700 litros de agua. Y para producir un kilogramo de tela de algodón 11.000 litros³.

Además de la producción agrícola, el procesamiento del algodón requiere grandes cantidades de agua. En el proceso de lavado para quitar las impurezas se generan importantes cantidades de residuos grasos que pueden originar episodios de contaminación orgánica generando la disminución de oxígeno del agua.

*Según la empresa pública de desarrollo agrario y pesquero de la Junta de Andalucía (DAP), en el mejor de los casos, son necesarios 1.200 litros de agua por kilogramo de algodón producido.
Más información: www.dap.es*

Asimismo, en el proceso de blanqueo, la industria textil utiliza a menudo sustancias cloradas que, convertidas en compuestos órganoclorados, son vertidos en algunos casos sin ninguna medida de control.

*La necesidad de recursos hídricos ha generado en algunos países productores de algodón verdaderos problemas ambientales y sociales. Una consecuencia extrema de esta situación la encontramos en el modelo productivo de algodón en la URSS, que ahora ha continuado en las repúblicas independientes de Asia Central. La producción de algodón requiere el 85% del agua disponible. Resultado: el Mar de Aral se ha reducido en la actualidad a sólo el 15% de su volumen original, secando 40.000 km² (una superficie mayor que la de Suiza). El Programa de Naciones Unidas para el medio Ambiente (PNUMA) describió en 1991 la situación del Mar de Aral como "uno de los más espantosos desastres del siglo XX".
Más información: Revista Ecología Política, número 33, 2007.
www.ecologiapolitica.info*

Para tener en cuenta:

- El algodón modificado genéticamente (Bt) necesita más agua que otras variedades.
- Se estima que el algodón modificado genéticamente se cultiva en un 20% de las hectáreas destinadas a esta producción y, en el caso de EEUU, supone más de un 70%.

³ ¿Quieres conocer el uso de agua asociado a tu consumo? Tienes más información en: www.waterfootprint.org



Imágenes del Mar de Aral tomadas desde satélite en 1986 y septiembre de 2004 respectivamente
Fuente: UNEP www.unep.org

Sustancias tóxicas.

En los procesos industriales del sector textil se utilizan habitualmente sustancias químicas peligrosas, fundamentalmente en los tratamientos de blanqueo y tintado de los tejidos. En algunos casos, estas sustancias pueden resultar tóxicas para la salud de los trabajadores y para los consumidores, así como potenciales contaminantes del medio ambiente.

Sólo en el mercado europeo existen unas 100.000 sustancias químicas diferentes, que se mezclan para formar millones de productos o preparados comerciales. Sin embargo, nunca se han analizado los efectos para la salud y el medio ambiente de más del 90% de todas las sustancias químicas que se comercializan hoy en Europa.

Muchos productos textiles contienen algunas sustancias químicas peligrosas que, incluso aunque estén perfectamente integradas en los productos que las contienen, pueden liberarse a lo largo del tiempo como consecuencia del uso, originando daños en nuestra salud. También se pueden liberar al medio ambiente durante su proceso de producción y al final de su vida útil (cuando se convierten en residuos), teniendo la capacidad de generar daños en la naturaleza.

Como consumidores, deberíamos informarnos sobre algunas sustancias utilizadas por la industria textil, y evitarlas:

- Plomo, níquel y cromo VI: se usan en tintes, pigmentos, pinturas y plásticos de vinilo. Estas sustancias se relacionan con procesos alérgicos, intoxicaciones del sistema nervioso central y con el cáncer (potenciales sustancias carcinogénicas).
- Arilaminas: son productos de degradación de los tintes azoicos. Son sustancias carcinogénicas.
- Ftalatos: se usan con el PVC como base para estampar. Algunos ftalatos son tóxicos para el sistema reproductor, tienen impactos negativos en el desarrollo y son disruptores endocrinos.

- Compuestos perfluorados (PFC): se usan como impermeabilizantes y en acabados anti-mancha. Estas sustancias persisten en el medio ambiente y son bioacumulativas. También pueden aumentar la absorción y toxicidad de otras sustancias tóxicas presentes.
- Alquifenoles: están en algunos detergentes industriales. Son disruptores endocrinos, persistentes, bioacumulativos y tóxicos para la vida acuática.
- Formaldehído: muy utilizado para acabados easy care o de mantenimiento fácil. Es una sustancia corrosiva para los ojos, la piel y el tracto respiratorio. El contacto repetido o prolongado puede producir sensibilización cutánea y respiratoria. La sustancia es probablemente carcinógena para los humanos y puede causar daño genético.
- Pirorretardantes bromados PRBs (éteres difenil polibromados o EDPBs, hexabromociclododecano o HBCD y tetrabromobisfenol A o TBBPA): usados en tejidos de decoración (alfombras), muebles tapizados y plásticos para contrarrestar la propagación de incendios. La mayoría de los PRBs son persistentes y bioacumulativos, y varios de ellos han sido identificados como disruptores endocrinos.
- Compuestos organoestánicos: Son usados en agentes antibacterianos y catalizadores en la producción de plásticos.

Son persistentes, bioacumulativos y se cree que interfieren con el sistema endocrino. El tributilestano (TBE), usado como tratamiento contra los ácaros y el moho en algunas moquetas y pavimentos de PVC, está clasificado como “perjudicial en contacto con la piel, tóxico si se ingiere, irritante para los ojos y la piel” y representa un “peligro de dañar gravemente la salud por exposición prolongada mediante inhalación o ingestión”.

Para ordenar en parte el uso de sustancias químicas en Europa, el 1 de junio de 2007 entró en vigor el Reglamento (CE) 1907/2006 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, relativo al registro, la evaluación, la autorización y la restricción de las sustancias y preparados químicos, conocido como REACH. La norma introduce el

El Reglamento REACH reconoce que los consumidores y consumidoras tienen el derecho a la información de una mayor variedad de sustancias químicas peligrosas, y de exigir la introducción o la supresión de sustancias químicas del marco legislativo. REACH obliga a las empresas a contestar en 45 días las solicitudes de información sobre si un determinado producto de consumo contiene alguna “sustancia extremadamente preocupante”.

La UE publicará su primer listado de “sustancias extremadamente preocupantes” (un proceso que empezará en junio de 2009), de tal forma que alguien que compre un producto en el mercado de la UE podrá contactar con los distribuidores y los fabricantes y solicitar información sobre la presencia de las sustancias problemáticas en productos de consumo que figuran en el listado.

La Agencia Europea de Productos Químicos (Annankatu 18, 00120 Helsinki, Finlandia) administrará todos los aspectos técnicos, científicos y administrativos del sistema REACH a nivel comunitario, con la intención de asegurarse de su buen funcionamiento y credibilidad entre todos los implicados.

principio de precaución y establece un marco para la sustitución de las sustancias más peligrosas en el caso de existir alternativas viables más seguras en el mercado.

A partir de ahora serán los productores de las sustancias químicas, y no las administraciones públicas, quienes tendrán que demostrar que una sustancia no es peligrosa ni supone una amenaza para la salud o el medio ambiente antes de ponerla en el mercado. Las empresas que quieran producir o importar alguna de las sustancias presentes en el mercado europeo en cantidades superiores a las diez toneladas (en la actualidad, unas 12.500 sustancias) tendrán que realizar una evaluación de los riesgos para la salud y el medio ambiente, lo que implica la obligación de incluir un informe de seguridad química que presentarán a la hora de registrar la sustancia.

Sobre las personas.

Actualmente, el sector del algodón y la industria textil dan trabajo a más de 100 millones de personas en el Planeta, entre agricultores y obreros, siendo uno de los sectores industriales de mayor importancia en cuanto a la utilización de mano de obra, sobre todo en países en vías de desarrollo.

El modelo de cultivo intensivo en mano de obra tiene sus detractores y sus defensores. Estos últimos lo consideran positivo para las comunidades rurales ya que se crean puestos de trabajo en zonas que, de otra forma, tendrían altas tasas de desempleo o simplemente quedarían desiertas produciendo migraciones hacia las ya masificadas ciudades, con las consiguientes consecuencias para el desarrollo rural.

La sostenibilidad económica debe ser también parte de la ecuación. Normalmente se calcula el rendimiento de las tierras poniendo en relación la producción con el número de hectáreas. Sin embargo, este cálculo no tiene en cuenta los resultados netos reales para las economías y el desarrollo rural, puesto que no valora el impacto sobre la salud, el medio ambiente (biodiversidad, agua, aire, calidad de la tierra) y el valor que la actividad agrícola proporciona a las economías locales a través de los servicios y estructuras ligados a la producción. Los impactos positivos o negativos sobre la población rural y las migraciones deben ser considerados también en el cálculo de la sostenibilidad económica.

Una de las dificultades más acuciantes en el sector viene dada por la fuerte crisis en los precios causada por la sobreproducción de algodón y los subsidios a la exportación de los Estados Unidos y la Unión Europea, que afecta directamente a los agricultores de países como India, Pakistán o Uganda, puesto que son altamente dependientes del algodón como materia prima de exportación.

Unido a este problema, el fenómeno de la deslocalización ha tenido como consecuencia el traslado de la industria a países con costes de producción más bajos: China, Tailandia, Bangladesh, Marruecos, Guatemala, etc. Las empresas transnacionales aprovechan las

limitaciones que existen en estos países en materia de legislación ambiental, laboral y fiscal, así como la falta de control sobre las condiciones de producción, para reducir los costes derivados de la protección de las personas y el medio ambiente.

Como resultado, se producen violaciones de los derechos fundamentales de las personas mediante la imposición de largas jornadas laborales, sueldos bajos y retraso en los pagos, ausencia del derecho de asociación y sindicación, trabajo infantil, ausencia de derechos sanitarios, etc. Se estima que la situación de precariedad laboral o de ausencia de derechos humanos en este sector afecta al 80% de los trabajadores de la industria textil que produce para las grandes cadenas multinacionales.

De los más de 25 millones de trabajadores y trabajadoras de la industria textil mundial, el 90% son mujeres jóvenes y tres de cada cinco no tienen contrato ni ningún tipo de prestación social. Sus salarios constituyen, a lo sumo, el 5% del precio final de la ropa,

Khadija Mensaouri, 35 años, soltera, obrera en la fábrica el Clinic Dress. “Cobro una media de 1.700 dirhams (unos 151 euros) por mes y llego a 2.000 cuando hago horas extra. Me retiran un impuesto de celibato y nunca entendí por qué. Yo pagoun alquiler de 500 dirhams, más una media de 300 dirhams en agua y electricidad”.

Nadia El Melih, 33 años, divorciada, dos niños, obrera en la fábrica el Clinic Dress. “Gano 1.700 dirhams (unos 151 euros) al mes. Vivo en la casa de mi madre y no pago alquiler, pero gran parte de mi dinero lo gasto en las farmacias, porque mis dos niños tienen graves problemas de salud. Además tengo su carga escolar. Mi sueldo nunca nos llega hasta fin del mes, siempre tengo deudas y debo pedir prestado a mis vecinos y a mi tendero cada mes”.

Fuente: *Mujeres encadenas: Relatos, testimonios y análisis de las condiciones de trabajo de las mujeres obreras del textil en Tánger. Asociación Attawassoul, Tánger, Marruecos, Febrero 2004, para SETEM Catalunya.*

calzado o complementos que se venden en las tiendas y grandes superficies de los países desarrollados.

Vamos a preguntar a nuestra ropa y profundizar en alguna de estas cuestiones.

Relaciones Norte - Sur.

La industria de la moda, del calzado y del material deportivo es una actividad que se encuentra concentrada en manos de unas pocas empresas multinacionales, la mayoría de ellas europeas y norteamericanas.

A pesar de ello, su producción está concentrada en determinadas zonas del planeta donde se localizan las grandes bolsas de mano de obra barata y con escasos derechos laborales.

La producción de ropa para estas grandes transnacionales está controlada por otras empresas intermediarias, desconocidas para la inmensa mayoría de consumidores y consumidoras, que se encargan de servir los pedidos a las firmas europeas y norteamericanas. En su gestión empresarial trasladan los riesgos y las presiones derivadas

de la producción a las trabajadoras y trabajadores. Son estos últimos los que sufren la espiral de reducción de costes de producción y de los plazos de entrega que imponen las firmas de moda, asumiendo horarios extensos, salarios de miseria, inexistencia de contratos y total flexibilidad y disponibilidad.

Estas prácticas llevan a que la producción textil desaparezca paulatinamente de los países del norte y se desplace a países empobrecidos del Sur. Las dinámicas de concentración de tierras, la expulsión del campesinado hacia las ciudades y la precarización de las condiciones de vida de los pueblos indígenas, facilitan una mano de obra barata y disponible. Además, las políticas comerciales y los planes de ajuste estructural impuestos por los organismos fuerzan a los países en vías de desarrollo a ser permisivos con la legislación ambiental y con la presión impositiva. En este contexto surgen las:

- Zonas Francas: territorios delimitados en los que existen beneficios tributarios como la exención de derechos de importación de mercancías o de algunos impuestos que se promocionan para atraer inversiones y capital extranjeros. En la práctica, en estas zonas no existe el suficiente control gubernamental e, incluso, se dan situaciones de complicidad por parte de las autoridades locales con las empresas instaladas en cuanto al cumplimiento de la legalidad, por ejemplo, en cuanto a derechos laborales.
- Maquilas: son fábricas destinadas a la producción de manufacturas textiles para la exportación, donde se realizan trabajos mecánicos y con pocos requerimientos tecnológicos. Estas instalaciones se suelen ubicar en zonas francas, donde disfrutan de las ventajas apuntadas.

“Cerca de 84.000 niños trabajan en horrendas condiciones en campos de cultivo de semilla de algodón en el Estado indio de Andhra Pradesh, al servicio de empresas locales o de filiales de multinacionales como Monsanto, Bayer y Unilever. Un 70% de los niños trabajan para pagar adelantos o deudas contraídas por sus padres, algunos son víctimas del tráfico de personas desde otras localidades y viven en los propios campos de cultivo”. “En los Estados de Gujarat y Karnataka, unos 117.000 menores de quince años se encuentran en la misma situación”.

Fuente: “Trabajo infantil en la producción de algodón híbrido en Andhra Pradesh”, 2004. Comité Indio de Países Bajos (ICN) y Fondo Internacional por los Derechos Laborales.

Más información: www.laborrights.org/

Condiciones laborales.

Lejos de ser un motor de desarrollo, la industria textil se ha convertido en una fuente de precariedad en muchos países. La presión de las grandes marcas por conseguir unos precios competitivos en el mercado y unas condiciones de entrega de las manufacturas cada vez más ventajosas, provocan que los propietarios de las maquilas trasladen la

Los principales convenios de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) son:

Convenio sobre el trabajo forzoso, 1930.

Convenio sobre la libertad sindical y la protección del derecho de sindicación, 1948.

Convenio sobre el derecho de sindicación y de negociación colectiva, 1949.

Convenio sobre la igualdad de remuneración, 1951.

Convenio sobre la abolición del trabajo forzoso, 1957.

Convenio sobre la discriminación (empleo y ocupación), 1958.

Convenio sobre la edad mínima, 1973.

Convenio sobre las peores formas de trabajo infantil, 1999.

Más información:

www.ilo.org/global/lang-es/index.htm

inestabilidad, la inseguridad y la explotación al eslabón más débil de la cadena, las trabajadoras y los trabajadores.

Las condiciones de trabajo en las maquilas son difíciles. La mayoría de las trabajadoras del sector textil son mujeres que cobran unos sueldos que no llegan a cubrir sus necesidades. La edad en la que se comienza a trabajar es temprana, y es habitual encontrar niñas de entre 12 y 14 años en las fábricas y talleres de América Central, el norte de África o el Sudeste Asiático. Como resultado, es habitual que se deba abandonar el trabajo en las maquilas entre los 25 y los 30 años debido al desgaste y cansancio crónico que sufren en sus puestos de trabajo.

Muchas veces no existen contratos formales de trabajo, por lo que el empleador puede despedir a sus trabajadoras sin ningún tipo de indemnización. Las jornadas de trabajo suelen ser de entre 12 y 14 horas, con un día de descanso semanal o una semana de vacaciones al año. Se exigen cuotas diarias de

producción muy altas, obligando a las trabajadoras a hacer un gran número de horas extras, que normalmente no se contabilizan ni se pagan.

Soumeiya El Alaoui, 19 años, obrera en Fadatex.

“Siempre hacemos horas extras, 2 ó 3 horas al día, y nos pagan la proporción normal. Entro en la fábrica a las 7 de la mañana y no salgo hasta las 19:30 h. Nos obligan a hacer horas suplementarias. Si no, corro el riesgo de ser despedida al día siguiente”.

Lamia Saoudi, 32 años, soltera, obrera en Marocstar.

“Durante las fiestas y el verano, el jefe intenta recuperar el tiempo perdido de los días de vacaciones. Nuestras horas extras se multiplican. Durante este periodo, sufrimos más presión verbal y más insultos”.

Fuente: Mujeres encadenas: Relatos, testimonios y análisis de las condiciones de trabajo de las mujeres obreras del textil en Tánger. Asociación Attawassoul, Tánger, Marruecos, Febrero 2004, para SETEM Catalunya

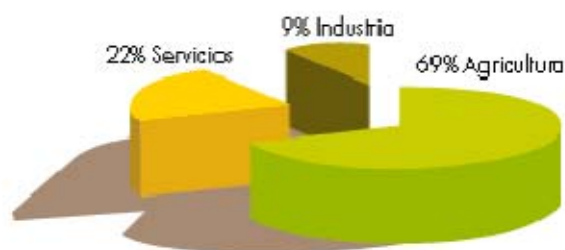
Los sindicatos suelen estar prohibidos o no están consolidados ya que estas formas de empleo desincentivan la organización sindical por el temor que no les renueven sus contratos si se afilian a un sindicato.

Las maquilas no están tan lejos de nosotros, la mayoría de la ropa que usamos está producida en países del Sur.

Y algunas firmas españolas fabrican sus prendas utilizando este tipo de prácticas. En un estudio realizado por la organización no gubernamental Setem en el marco de la Campaña Ropa Limpia se denunciaba que determinadas firmas españolas subcontratan su producción en talleres que no tienen en cuenta los derechos humanos y los derechos laborales.

Las maquiladoras se organizan. La organización COMUN trabaja en la promoción de los derechos laborales desde el año 2000. Inicialmente fue un grupo que editaba la revista “Vida en La Maquila” dedicada específicamente a la realidad de las maquiladoras, concentrándose en el Valle de Sula donde se ubican el 85% de las maquilas de Honduras. Desde 2005, organiza la Escuela de Comunicación “Graciela García” para la capacitación de líderes comunitarios y obreros y obreras de la maquila. Más información: <http://www.honduraslaboral.org/>

Otra práctica laboral inhumana se vincula a la producción textil. En la década de los 90 se hicieron públicas las denuncias a conocidas empresas de ropa deportiva por la utilización de mano de obra infantil en los talleres en los que fabricaban sus productos. Muchas de estas empresas reaccionaron y optaron por elaborar códigos de conducta con el fin de asegurar el cumplimiento de unas condiciones laborales dignas y evitar el trabajo infantil. Esta situación hizo pública una realidad, el trabajo infantil en el sector textil. Por un lado, en la agricultura y en el cultivo del algodón y, por otro, en las fabricas textiles.



Aunque la OIT ha observado un descenso del 11% a escala mundial del número de niños y niñas que trabajan entre 2000 y 2004, todavía son más de 218 millones.

Cerca del 70% lo hacen en la agricultura de subsistencia, los niños y niñas trabajan durante muchas horas, se exponen a cambios climáticos, realizan trabajos pesados, operan maquinaria sin preparación ni protección, y están expuestos a riesgos para su salud por la manipulación de pesticidas, por lo general, sin contar con protección.

Ante la explotación infantil, la responsabilidad debe ser asumida por las fábricas locales contratadas por las empresas transnacionales, por las autoridades de los países productores y por las marcas que se benefician a costa de las paupérrimas condiciones de salud y trabajo.

No obstante, el trabajo infantil no afecta en exclusiva a los países del Sur. Según un informe realizado en el año 2000 por UNICEF, a petición del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, en España trabajaban alrededor de 170.000 niños y niñas (incluyendo sólo los que trabajaban 3 ó más horas al día durante 5 días a la semana). El resultado fue que, entre los niños y niñas escolarizadas, alrededor de 100.000 se dedicaban a las tareas domésticas, 15.000 trabajaban en negocios familiares, unos 10.000 en la agricultura y ganadería, 4.600 en talleres o fábricas y 2.000 en la venta ambulante.

Por último hay que destacar que, unido a lo anterior, la salud laboral no siempre es la prioridad. Además de los riesgos para la salud de los agricultores y productores del algodón, la larga cadena que nos permite tener en nuestro armario diferentes prendas textiles entraña otros peligros para la salud de los trabajadores.

Por ejemplo, la utilización de sustancias cloradas para el blanqueamiento del algodón puede entrañar riesgos para la salud de las personas que manipulan estos productos (irritación de los ojos, vías respiratorias, de la piel e, incluso, a niveles más elevados quemaduras). En los centros de teñido se utilizan disolventes, fijadores y tintes sintéticos potencialmente peligrosos para la salud. Aunque algunas de estas sustancias químicas ya no se usan en EE.UU. o en Europa, o se hace con las medidas correctas de seguridad, algunas industrias textiles que se han trasladado a Asia, donde se ha producido una rápida expansión del uso de tintes sintéticos en los talleres de confección, las siguen utilizando.

Sectores de actividad del trabajo infantil.

Fuente: Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC):

www.oit.org.pe/ipec/

En cuanto a las maquilas, las principales afecciones que se producen en la salud de las trabajadoras son dolencias renales, ya que suele estar restringido y vigilado el uso de los lavabos, y problemas psicológicos. Otros factores de riesgo son las elevadas temperaturas, la mala iluminación y la ausencia de salidas de emergencia en caso de incendio o accidente.

En 1996 los sindicatos contribuyeron a dar a conocer la incidencia del trabajo infantil en el sector de la producción de balones de fútbol de Pakistán. A partir de 1997, la OIT por intermedio del IPEC, colaboró con el Gobierno de Pakistán, la FIFA, la Federación Mundial de la Industria de Artículos Deportivos (WESG), los sindicatos, los fabricantes, la organización Save the Children, UNICEF y otras organizaciones no gubernamentales para eliminar el trabajo infantil del sector de la producción de balones de fútbol en el distrito de Sialkot, Pakistán.

En 1996, se calculaba que 7.000 niños trabajaban cosiendo balones de fútbol. Se procedió a trasladar la producción desde los hogares a centros de cosido y, a partir de marzo de 1999, los supervisores del IPEC no volvieron a encontrar casos de trabajo infantil en los centros de cosido de los fabricantes que participaban en el proyecto.

Fuente: From stitching to school: Combating child labour in the soccer ball industry in Pakistan, IPEC, 2005.

III. CRISIS Y DETERIORO AMBIENTAL

Lo que está detrás de la ropa sólo es un ejemplo de lo que no sabemos, no vemos o no queremos averiguar, como anota Voltaire, ¿es mejor no saberlo?

Cuando no conocemos, no percibimos o no sabemos, ¿las cosas dejan de suceder? En realidad no.

No fue hace mucho que empezamos a saber que el medio ambiente y por lo tanto nosotros, estábamos en problemas. Reconocerlo nos ha tomado mucho tiempo, casi 40 años.

Hay quien incluso ahora, niega por ejemplo que el cambio climático esté siendo originado por nuestras acciones. ¿Cuánto tiempo tomará entonces detener y revertir los daños? ¿Lo podremos hacer con las decisiones que ahora venimos tomando? ¿Cuál es el origen del problema?

Enrique Leff nos ofrece sus respuestas a esta pregunta en muchos de sus escritos, y nos dice que la crisis ambiental es el signo de una nueva era histórica, que expresa no sólo problemas en el mundo -aparentemente aparte y distante- natural, sino también en el mundo social, lo cual dice, nos muestra una crisis civilizatoria y ante todo, una crisis del conocimiento.

Los cuatro artículos que componen este capítulo, discuten e identifican al deterioro ambiental como un problema complejo, es decir con múltiples interconexiones, cuyos orígenes y soluciones se encuentran en nuestra forma de pensar y concebir el mundo y nuestra relación con él, nuestra forma de relacionarnos con todos los otros que lo conforman.

Para encontrar y practicar nuevas formas de relacionarnos con la naturaleza y otros seres humanos, la incorporación de la dimensión ambiental es indispensable. Para comenzar, García y Priotto en su capítulo *Crisis ambiental y emergencia del concepto ambiente*, apoyan la tesis de que la crisis ambiental es el reflejo de una crisis mayor y para comprenderla es necesario entender el concepto de ambiente. Así, nos introducen en el concepto de ambiente identificando los componentes del mundo de lo social y lo natural que lo integran. Reconocen que la problemática ambiental es una problemática social, donde conocer y entender las distintas concepciones de lo natural, se vuelve de la mayor relevancia.

Por su parte, Nicolo Gligo en *Cambio cultural, desarrollo y sustentabilidad ambiental*, discute sobre el cambio cultural requerido para aspirar a otro tipo de desarrollo, donde la sustentabilidad implica una verdadera transformación de la manera en que las sociedades cubren sus necesidades, distribuyen y usan sus recursos. Hace una revisión de los diversos

desafíos que plantea la dimensión ambiental y nos dice que “el medio ambiente heredó de la naturaleza su complejidad” por lo que al enfrentar los retos de la problemática ambiental actual “es necesario tener cuidado para que las ramas no impidan ver el bosque”.

En *Comprender el “impasse” climático*, Jeffrey Sachs, analiza el fenómeno de cambio climático, el gran reto o la máxima expresión del impacto de la humanidad sobre el planeta. Identifica que, combatir sus efectos implica una transformación profunda en la esencia del desarrollo.

El cambio en la dependencia y funcionamiento energético y junto a ello las fuerzas económicas más poderosas que controlan el mundo, no es una labor sencilla. ¿Tendremos posibilidades y valor para atrevernos a ello?, plantea tras sus líneas. Sin un liderazgo global será difícil. Quién puede asumirlo no parece claro. La disputa y falta de posición de los grandes dirigentes políticos actuales eso parecen dejar ver.

Por último, María Novo bajo una mirada diferente, en *Cambiar es posible (y necesario...)*, después de una breve revisión sobre las causas de la problemática ambiental, centrada en nuestras formas de ver, entender y relacionarnos con el mundo, cierra el capítulo con una perspectiva optimista, donde apuesta a la imaginación y la creatividad humana como salida a esta encrucijada. Y a pesar de que la sensación de distancia y dimensión del problema hace sentir demasiado breve nuestra influencia, María insiste en que cambiar se aprende cambiando y que la única posibilidad de gestar un cambio mayor es cambiando nuestra propia vida.

Si tu sentir es que “el mundo está muy mal, ya no hay nada que hacer y es preferible seguir sin saber..., recuerda a Voltaire, la felicidad, particularmente para un actor tan central como tú, está justamente en el conocimiento. Por otra parte, más adelante verás que no todo está perdido y que afortunadamente existen personas que como tú, están interesadas en transformarse para ayudar a mejorar el mundo...

Lecturas del capítulo:

1. García, D. y Priotto, G. (2009). Crisis ambiental y emergencia del concepto ambiente. En *Educación Ambiental: aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la educación ambiental*. (22-34). Buenos Aires: Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable. <http://www.scribd.com/doc/33104270/Aportes-Politicos-y-Pedagogicos-en-la-construccion-del-campo-de-la-Educacion-Ambiental>.
2. Gligo, N., (2001). Cambio cultural, desarrollo y sustentabilidad ambiental. En *La dimensión ambiental en el desarrollo de América Latina*. (23-31) Chile: CEPAL. http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/7140/lcg2110e_l.pdf

3. Sachs, J.D., (2010). Comprender el 'impasse' climático. *Tribuna. Laboratorio de ideas*.
http://www.elpais.com/articulo/primer/plano/Comprender/impasse/climatico/elpepueconeg/20100822elpneglse_5/Tes
4. Novo, M. (n.d./2010) Cambiar es posible (y necesario).
http://www.conama9.org/bo/bancorecursos/banco_imagenes/conama9/Informe%202020/cambiar%20es%20posible%20y%20necesario.pdf.

Preguntas orientadoras:

- ¿Estamos verdaderamente en crisis?
- ¿Qué tiene de malo la época que estamos viviendo?
- ¿Qué pasa si no hacemos nada?
- ¿Hacia dónde nos dirigimos?
- ¿Podemos y debemos salir de la crisis?
- ¿Qué es la dimensión ambiental?
- ¿Cuál es el verdadero problema?
- ¿Podemos enfrentarlo?
- ¿Cómo mi mirada sobre los otros y mi relación con ellos tiene que ver con la crisis y con el deterioro ambiental?

García, D. y Priotto, G. (2009). Crisis ambiental y emergencia del concepto ambiente. En *Educación Ambiental: aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la educación ambiental*. (22-34). Buenos Aires: Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable.
<http://www.scribd.com/doc/33104270/Aportes-Politicos-y-Pedagogicos-en-la-construccion-del-campo-de-la-Educacion-Ambiental>.

Capítulo 1: Crisis ambiental y emergencia del concepto ambiente (FRAGMENTO)

Daniela García y Guillermo Priotto

La crisis ambiental como crisis social

Dado estos antecedentes, es propio de nuestro tiempo el reconocimiento de múltiples y diversos problemas ambientales, que van de la escala global (cambio climático, pérdida de biodiversidad, capa de ozono, aguas internacionales, entre otros) a la local (contaminación, desertificación, pérdida de flora y fauna nativa, falta de espacios verdes, hacinamiento poblacional, entre muchos otros).

Estos múltiples problemas “cuyas manifestaciones han rebasado fronteras nacionales y muestran impactos de dimensiones planetarias”¹ no surgen de manera aislada sino que se articulan como emergentes de un sistema de desarrollo humano a nivel planetario que nos pone ante problemáticas de tal complejidad que resultan inéditas en la historia de la humanidad. Podemos caracterizar nuestro tiempo por los profundos cambios en el campo de las telecomunicaciones, la expansión del mercado (como ideología) y su impacto en la organización social (profundas modificaciones en los hábitos de consumo).

“... la comprensión de esta crisis solo es posible si se ubica en el marco de una crisis de mayor amplitud, que afecta a los pilares básicos del proyecto civilizador de la modernidad: un proyecto en el que al tiempo que se constituye en una de sus principales manifestaciones, introduce importantes dosis de perplejidad (...) Esta desorientación en un contexto más amplio, nos lleva a ... la sensación que muchos de nosotros tenemos de haber sido atrapados en un universo de acontecimientos que no logramos entender del todo y que, en gran medida parecen escapar a nuestro control. En esta perspectiva, la crisis contemporánea es también una crisis de inteligibilidad. Crisis en definitiva que hace cada vez más visible la creciente distancia que existe entre lo que sería esencial comprender y las herramientas intelectuales y conceptuales necesarias para tal comprensión”.² Por ello, “(...) en sociedades complejas, sometidas a la inestabilidad generada por cambios cada vez más rápidos, las crisis no son simples disfunciones temporales o espaciales de un sistema en evolución; más que eso, constituyen en el sentido radical del término, perturbaciones o

¹ González Gaudiano (1998) “Centro y periferia de la Educación Ambiental” pp5

² Caride y Meira (2000) “Educación Ambiental y Desarrollo Humano” Editorial Ariel, Madrid

desequilibrios que ha hecho del riesgo una de las categorías centrales de la experiencia contemporánea”.³

En este sentido, coincidimos con la claridad del Principio 2 del Manifiesto por la Vida⁴ donde se asume que “La crisis ambiental es la crisis de nuestro tiempo. No es una crisis ecológica, sino social. Es el resultado de una visión mecanicista del mundo que, ignorando los límites biofísicos de la naturaleza y los estilos de vida de las diferentes culturas, está acelerando el calentamiento global del planeta. Este es un hecho antrópico y no natural. La crisis ambiental es una crisis moral de instituciones políticas, de aparatos jurídicos de dominación, de relaciones sociales injustas y de una racionalidad instrumental en conflicto con la trama de la vida”.

2- La construcción del concepto de ambiente

En el reconocimiento de la crisis ambiental, emerge un nuevo objeto de estudio “el ambiente”. Hoy en día, coexisten múltiples concepciones respecto de este concepto según el marco filosófico y epistemológico de los autores. No obstante, a partir de los aportes efectuados en las últimas décadas, en general se ha transitado desde una concepción basada fundamentalmente en una sumatoria de elementos físicos, químicos y biológicos, a una concepción más amplia donde entra en juego la dimensión sociocultural con sus diversos aspectos (políticos, económicos, históricos, territoriales) y en la cual se destacan las interacciones e influencias mutuas entre todos estos componentes.

Entendemos el ambiente como un sistema dinámico y complejo resultante de la interacción entre los sistemas socioculturales y los ecosistemas.

Entender el ambiente como sistema complejo implica atender la heterogeneidad de sus componentes, pero fundamentalmente requiere trabajar sobre las relaciones entre estos componentes. Según García, “...la característica determinante de un sistema complejo es la interdefinibilidad y mutua dependencia de sus funciones...”.⁵

Para comprender estas diversas relaciones, es necesario abordar los estudios ambientales desde una perspectiva sistémica, en la cual es posible reconocer componentes, interrelaciones, organizaciones y emergentes particulares.

En otro plano de análisis, el de las representaciones sociales, podemos considerar que la forma de pensar y saber sobre el ambiente es la resultante de un conjunto de

³ Beck, U (1998). “La sociedad del riesgo”. Paidós, Barcelona.

⁴El Manifiesto por la vida es un documento elaborado previo a la cumbre de Johannesburgo, por importantes referentes latinoamericanos. Es un texto de ética ambiental. El mismo puede verse en <http://www.pnuma.org/educamb>

⁵ García, R. (1999) Interdisciplinariedad y sistemas complejos. En: Educación en Ambiente para el Desarrollo Sustentable. CTERA- EMV.

significaciones, normas, valores, intereses y acciones socioculturales. La percepción sobre el ambiente se construye en el seno de una sociedad y se concreta y modifica en una interrelación permanente entre los procesos simbólicos y las prácticas cotidianas.

En este sentido, la visión de mundo juega un rol fundamental en los significados que las comunidades otorgan a la naturaleza, ya que está vinculada con las formas de concebirla, clasificarla, jerarquizarla y de relacionarse con ella de modo tal que...“Los elementos de la clasificación social que integran el rubro naturaleza varían no sólo de sociedad en sociedad sino también en relación con las diferentes coyunturas propias del devenir histórico de una determinada sociedad. En tanto asumimos que las sociedades no son homogéneas, debemos pensar en la posibilidad de encontrar en el seno de cada una de ellas, concepciones diferentes de lo natural, con significados también diferentes”.⁶ A modo de ejemplo citamos dos concepciones diferentes:

- una visión predominante en nuestro tiempo concibe al ambiente como una canasta de recursos externa a la sociedad humana y se conjuga con un conjunto de valores y criterios económicos para su explotación.
- una concepción alternativa proyecta sobre el ambiente un valor patrimonial en el sentido de bien común de un grupo o comunidad. Desde esta concepción el ambiente presenta un valor en sí mismo ya que otorga identidad al tiempo que constituye el sustrato que posibilita la vida de la comunidad.

Desde esta perspectiva, en la interpretación de la relación sociedad-naturaleza, los ecosistemas naturales dejan de interpretarse como determinantes en los problemas ambientales y cobran relevancia las particulares visiones de mundo del sistema sociocultural que interactúa en ese ecosistema.

Por ello, al decir de Leff “... en la percepción de esta crisis ecológica, se fue configurando un concepto de ambiente como una nueva visión del desarrollo humano, que reintegra los valores y potenciales de la naturaleza, las externalidades sociales, los saberes subyugados y la complejidad del mundo negados por la racionalidad mecanicista, simplificadora, unidimensional, fraccionadora que ha conducido el proceso de modernización. El ambiente emerge como un saber reintegrador de la diversidad, de nuevos valores éticos y estéticos, de los potenciales sinérgicos que genera la articulación de procesos ecológicos, tecnológicos y culturales”.⁷

Veamos de forma detallada esta definición:

1. La noción de ambiente surge del reconocimiento de la crisis ambiental, reconocer dicha crisis es un punto de partida que determina la posición crítica de la EA, a la vez que abre las posibilidades de futuro en término de cambios profundos;

⁶ Tamagno Liliana. El Medio Ambiente y sus significados. Un enfoque desde la diversidad. En Elementos de Política Ambiental. Cámara de Diputados de la Prov BsAs Editores Goñi y Goin. 1993: 604

⁷Leff E. (1998) “Saber Ambiental, Sustentabilidad, Racionalidad, Complejidad y Poder” Ed. Siglo XXI. México.

2. (...) nueva visión del desarrollo humano, como veremos en el capítulo 2 cuando discutamos el concepto de sustentabilidad, el desarrollo ha estado ligado y en muchas acepciones lo sigue estando, a otros términos prácticamente como sinónimos, estos son **progreso y crecimiento**. Nociones discutibles desde el pensamiento ambiental ya que el ideal de progreso construido en la modernidad implica dominio y control, no solo de naturaleza sino también de las culturas y sociedades hacia un horizonte desprovisto de límites. Y crecimiento, en el mismo sentido que lo anterior, plantea el crecimiento ilimitado en un sistema-mundo (nave-tierra) finito. Esto es un contrasentido lógico que entra en crisis con los estudios científicos y los movimientos sociales a los que hicimos referencia en el comienzo del capítulo.

3. (...) desarrollo humano que reintegra los valores y potencialidades de la naturaleza, lo que nos pone como humanos ya no en un lugar de privilegio sobre los demás seres (antropocentrismo) sino como parte de la naturaleza, reconociendo sus valores (biocentrismo) como propios. Y las potencialidades de la naturaleza como sistema complejo, lo que lleva a superar la idea de recurso como único interés de valor en los ecosistemas. Esto es, podemos considerar a los sistemas naturales como integrados y con sus propiedades irreducibles a los componentes que lo conforman o, simplemente, como una canasta de recursos, una simple sumatoria de elementos que utilizamos a discreción según intereses humanos particulares.

4. (...) externalidades sociales, saberes subyugados, ¿cuáles son los costos sociales del desarrollo como sinónimo del crecimiento económico?; ¿cuáles son las externalidades sociales y naturales (lo no incluido en las decisiones políticas-económicas) del crecimiento?, ¿cómo ciertos beneficios para determinados grupos sociales condiciona negativamente a otros?

Complementario a este planteo, es la referencia a los saberes, conocimientos no reconocidos como legítimos, que son en general los no-científicos, es decir, el conocimiento popular, de culturas originarias o incluso conocimientos científicos que cuestionan profundamente los paradigmas vigentes.

5. (...) complejidad del mundo negados por la racionalidad mecanicista, simplificadora, unidimensional, fraccionadora que ha conducido el proceso de modernización. Aquí Leff introduce – desde la definición de ambiente – la crítica epistemológica del paradigma de conocimiento construido e instituido durante la etapa histórica denominada Modernidad. Un conocimiento con pretensiones universalistas (la búsqueda de la leyes universales), invariable en el tiempo (leyes eternas) y válido para todos, es decir, conocimiento hegemónico que niega la diversidad cultural. Claramente, desde esta visión simplificadora (Mundo-máquina) el concepto de ambiente critica y subvierte la fragmentación del conocimiento hiperespecializado en disciplinas.

Esta definición incluye varios aspectos con los que puede caracterizarse la complejidad ambiental con el necesario cambio de paradigma. Veremos ahora por qué hablar en

términos de paradigma, qué es lo que debe cambiar y cómo esto impacta tanto a nivel de conocimiento como de desarrollo humano.

Para ello comencemos por una pregunta necesaria para orientar nuestras prácticas en EA: ¿Qué entendemos por ambiente? Si hiciéramos el ejercicio grupal de compartir lo que cada uno percibe y define por ambiente seguramente nos encontraríamos con diferentes proposiciones. Otro camino posible es el de intentar inferir cuál es la concepción de ambiente implícita en una determinada práctica de EA. Plantearnos esta pregunta supone reconocer la **coexistencia de diferentes conceptos** para un mismo término, estamos entonces ante una noción polisémica.

Esta no es solo una disquisición académica o semiótica ya que el concepto de ambiente cuenta con la potencialidad de condicionar, y muchas veces determinar la orientación de las prácticas en EA. En este sentido, autores tales como González Gaudiano y Sauvé sostienen que la diversidad en EA radica en que no terminamos de ponernos de acuerdo sobre los significados de dos términos fundamentales: ambiente y sustentabilidad. Utilizaremos aquí dos fuentes de referencia que profundizan e investigan sobre la diversidad de sentidos y significados que se le han otorgado al concepto de ambiente y que conllevan la discusión sobre su potencialidad ética, epistemológica y metodológica:

a- E. García en su trabajo “Fundamentos Teóricos de la Educación Ambiental: una reflexión desde la perspectiva del constructivismo y de la complejidad”⁸ que permite comprender la transición de una concepción simple de ambiente hacia una compleja.

b- El estudio realizado por Sauvé citado en este caso por González Gaudiano⁹ donde la autora sistematizó diferentes definiciones de ambiente y su correlato con diferentes estrategias pedagógicas en educación ambiental.¹⁰

a- De una concepción simple de ambiente hacia una compleja:

“La concepción simple del medio”¹¹ aparece en el conocimiento cotidiano y también, en determinadas formas de conocimiento científico. Una primera forma de manifestarse de dicha concepción sería la comprensión parcelada y dispersa de la organización del medio. El medio se considera, bien un medio-escenario, es decir, el medio percibido como un fondo homogéneo e indiferenciado donde todo se entremezcla sin una organización aparente;

⁸García, E. en AA.VV. (2000) “20 reflexiones de Educación Ambiental”. Editado por el Centro Nacional de Educación Ambiental de España.

⁹ González Gaudiano, E. (1998) “Centro y Periferia de la Educación Ambiental” Editorial Mundi Prensa México S.A.

¹⁰ La autora aporta teoría desde la investigación y en torno a una pregunta fundamental que es: ¿por qué existen tantas y tan diferentes experiencias educativas denominadas de igual manera, es decir, educación ambiental?. En González Gaudiano, http://www.mma.es/portal/secciones/formacion_educacion_ambiental/

¹¹ discutible dicha homologación, nos parece útil el texto en términos de lo que aquí pretendemos mostrar en torno al concepto de ambiente.

bien un medio-aditivo en el que éste se entiende como la mera suma de sus elementos componentes”.¹²

“Se muestra una **concepción aditiva** del medio cuando se alude a un inventario de lo que hay en él y cuando se realiza una descripción de dichos elementos. Esta perspectiva consiste, en definitiva, en una aproximación al mundo íntimamente ligada a la categorización que los individuos realizan del mismo. La concepción aditiva no solo se refiere a los componentes del medio, sino también a las relaciones sencillas que se establecen entre ellos, como la localización espacial y temporal de las cosas o sus semejanzas y diferencias. El que se manifiesten algunas ideas sobre organización aditiva del medio no significa, sin embargo, que se comprenda todo el medio según esa perspectiva; lo que ocurre, más bien, es que se caracterizan sólo los elementos y relaciones presentes en contextos concretos”.¹³

Siguiendo al autor, este tipo de concepción simple del ambiente se deriva en una serie de explicaciones causales del siguiente tipo:

- Causalidad intencional: “la interpretación de hechos concretos del medio va ligada a componentes ideológicos y afectivos”. En esta se tiende a atribuir una intencionalidad o unas motivaciones propias de los humanos a entes no humanos. Se generan así intereses particulares en función de calificaciones como “lindo”, “feo”, “bueno”, “malo” y si no preguntémosnos por qué la campaña en defensa de los osos panda ha tenido una repercusión a nivel mundial o los documentales de cazadores “disfrutando” de sus presas.
- Causalidad lineal y mecánica, en términos de relaciones causa – efecto sin observar la reciprocidad que pueden darse entre los elementos del medio. Un ejemplo simple de ver en ciencias naturales, las relaciones alimentarias como cadena (“el pez grande se come al chico”) y no como redes tróficas. Otro ejemplo “la causa de la contaminación existente en un determinado lugar es debida a la desidia de ciertos políticos (y no a la conjunción de muy diversos factores)”.¹⁴
- Causalidad mítica: en la que “el mundo se componen según un orden absoluto, estático y predeterminado” Noción que dice que cada cosa ocupa un lugar fijo en el mundo, “siempre fue así”, “no hay nada nuevo bajo el sol”, algo así como decir “siempre hubo pobres”.

Mudar hacia **concepciones complejas** del ambiente implica:

1. elaborar la noción de interacción;
2. y manejar “lo no evidente, de lo lejano en el tiempo y en el espacio y de lo posible”.

¹² García, E. (2000) op. cit.

¹³ García, E. (2000) op. cit.

¹⁴ García, E. (2000) op. cit.

“La transición de la visión simple a la compleja supone, por tanto, la construcción de la idea de interacción, pues entender el mundo como un conjunto de sistemas requiere que se comprenda que las interacciones existentes entre los elementos componentes del medio son las que organizan esos sistemas”.¹⁵

El autor se basa aquí en la noción de sistema y sus propiedades como irreducibles a sus componentes, dicho de otra manera “el todo es más que la suma de sus partes”; son las denominadas propiedades emergentes las que caracterizan determinado sistema. Por ejemplo, la tasa de natalidad no es una atribución de los individuos que conforman a la sociedad sino que es una propiedad de esta como totalidad.

Es importante reconocer aquí, que nada existe en sí mismo, sino como parte de una totalidad de mayor complejidad. Se puede entender como sistemas dentro de sistemas mayores.

“La organización del medio es una organización sistémica, en la que las interacciones constituyen una red que conectan los distintos componentes en conjunto de sistemas jerarquizados (en términos de complejidad, de menos a más complejos)”.¹⁶

Desde esta concepción compleja se planifica a largo plazo, se asumen múltiples enfoques para un mismo problema, se “recorta” parte de la realidad para su estudio o intervención, sin por ello dejar de reconocer que el recorte es arbitrario (sujeto a nuestros intereses) y que este es parte de un contexto más amplio y complejo al que pertenecemos.

Es fundamental entonces, trabajar la noción de interacción, que podemos ampliar al de interrelación e interdependencia. Si esto lo incorporamos como parte de nuestro pensamiento, avanzaríamos en lo que Morín llama “pensamiento ecologizado” es decir, “un pensamiento capaz de establecer vínculos”.

b- El concepto de ambiente y las prácticas educativo ambientales:

Sauvé¹⁷ sostiene que la concepción de ambiente presenta diversas expresiones, cada una de las cuales implica el desarrollo de determinadas estrategias y competencias pedagógicas:

- **El medio ambiente naturaleza:** Esta concepción remite a la necesaria actitud de **apreciación, respeto y conservación** del medio físico natural. Aquí el concepto de ambiente alude al entorno original, puro, del cual la especie humana se ha distanciado, lo que queda de manifiesto por las actividades antrópicas que han provocado su deterioro. Esta concepción, dice Sauvé, se maneja de distintas formas entre los autores. Para unos se trata de una naturaleza-útero en la que se debe entrar para renacer; para otros, como naturaleza-catedral para admirar. De este modo han surgido las actividades

¹⁵ García, E. (2000) op. cit.

¹⁶ García, E. (2000) op. cit.

¹⁷ Sauvé, L. (2000) “La transversalidad de la educación ambiental en el currículum de la enseñanza básica”.

naturalistas en parques nacionales para estar en contacto con esa naturaleza que puede renovar nuestro espíritu.

- **El medio ambiente recurso:** Es la concepción que ve el ambiente como base material de los procesos de desarrollo. Es aquel patrimonio biofísico que se agota sobre todo cuando no se respetan sus límites de aprovechamiento o ciclos de regeneración, por lo que se requieren estrategias para saber cómo manejarlo, cómo reutilizar, cómo reciclar, como reducir.
- **El medio ambiente problema:** En esta concepción el ambiente está amenazado, deteriorado por la contaminación, la erosión, el uso excesivo. Ello implica que se precisa del desarrollo de competencias y técnicas para preservar y restaurar su calidad. En lo pedagógico se asocia a la necesidad de adquirir habilidades para resolver problemas.
- **El medio ambiente medio de vida:** Se trata del ambiente en la vida cotidiana, en la escuela, el hogar, el trabajo. Incorpora por tanto, elementos socioculturales, tecnológicos, históricos. El ambiente es propio, por lo que debemos desarrollar un sentimiento de pertenencia. De aquí surgen las diferentes estrategias pedagógicas basadas en la vida cotidiana, para convertirnos en creadores y transformadores de nuestro medio de vida. **Conocer el ambiente para construirlo** podría ser la frase que resume esta concepción.
- **El medio ambiente biosfera:** Esta concepción remite a la idea de la nave espacial Planeta Tierra, así como al concepto de Gaia (Lovelock), que parten de **la toma de conciencia de la finitud del ecosistema planetario** y como nuestro lugar de origen en el cual encuentran unidad los seres y las cosas. Se trata de una concepción global que invoca intervenciones de orden más filosófico, ético, humanista y que, por supuesto, incluye las diferentes cosmovisiones de los grupos indígenas.
- **El medio ambiente, proyecto comunitario:** Concibe al ambiente como entorno de una colectividad humana, medio de vida compartido con sus componentes naturales y antrópicos. Es un espacio de solidaridad, de vida democrática. Esta concepción implica una **participación más sociológica y política**, donde la vía de la investigación-acción para la resolución de nuestros problemas comunitarios, dice Sauvé, se manifiesta como muy pertinente.



Fuente: SAUVÉ, Lucie. 2004.

http://www.mma.es/portal/secciones/formacion_educacion/reflexiones/2004_11sauve.pdf

Queda manifiesta entonces la importancia de aclarar y definir el concepto de ambiente desde el cual estamos posicionados, para desarrollar cualquier experiencia y programa de Educación Ambiental, ya que cada concepción va a remitir a diferentes posicionamientos pedagógicos.

Nuestro concepto

Entendemos que trabajar la dimensión ambiental implica pensar y abordar lo ambiental como un sistema complejo que tenga permanentemente en cuenta el resguardo de los equilibrios biológicos, el pleno desarrollo del hombre y sus instituciones sociales, la búsqueda de una mejor calidad de vida y el desarrollo de las potencialidades productivas en una perspectiva sustentable y respetando las características culturales que las diferentes poblaciones quieran mantener como fundamento y sentido de su vida. Lo anterior llevará a incluir dentro de los programas de EA, las interacciones e interdependencias entre los aspectos naturales, sociales, económicos, culturales, políticos, tecnológicos, éticos y estéticos de los distintos fenómenos estudiados, siempre en una perspectiva histórica.¹⁸

Desde esta perspectiva compleja y sistémica, los problemas ambientales ya no pueden situarse por fuera de la dimensión sociocultural. Esto tiene implicancias tanto en la definición de los problemas ambientales como en su tratamiento así como en los procesos educativos ambientales que emprendamos. En su análisis, se multiplican y diversifican los factores y procesos que llevan a que se produzcan determinadas manifestaciones, incorporándose variables ligadas a las dimensiones sociales, culturales, tecnológicas, económicas, relacionadas en definitiva a los distintos sistemas de valores y creencias desde los cuales se sostienen, justifican o legitiman modos particulares de producción.

¹⁸ Este concepto de ambiente está directamente relacionado con la noción de sustentabilidad que abordaremos en el capítulo 2.

Desde una perspectiva crítica consideramos que, según profundizaremos en el capítulo 6, los problemas ambientales son emergentes de los modos de producción y consumo que sostenemos actualmente y del sistema de valores que sustenta dicho modelo.

Desde los marcos conceptuales expuestos precedentemente la crisis ambiental contemporánea es interpretada como producto del impacto del estilo de desarrollo hegemónico con emergentes a diferentes escalas: globales, regionales y locales.

Así, el concepto de ambiente aparece como irreducible a disciplinas de conocimiento particulares, incluso a los grandes campos como los de las ciencias naturales y/o sociales. Aun- que se asocia normalmente lo ambiental a las ciencias naturales, como sostiene Leff (1988), los problemas ambientales son eminentemente sociales, dados por la crítica relación entre sociedad y naturaleza.¹⁹ Entonces la dimensión ambiental emerge como un sistema complejo a ser abordado a partir de las interacciones entre diversas disciplinas científicas, saberes populares y culturales.

¹⁹ Leff, E. (1998) "Saber Ambiental, Sustentabilidad, Racionalidad, Complejidad y Poder" Ed. XXI México

I. Cambio cultural, desarrollo y sustentabilidad ambiental

Nicolo Gligo

A. DESARROLLO DE UNA CULTURA SOBRE EL USO DE LOS RECURSOS NATURALES Y LA CALIDAD DE VIDA ¹

1. Hacia nuevos paradigmas del desarrollo

Se debe reconocer que para mejorar la situación ambiental, se necesita construir nuevos paradigmas que contribuyan a redefinir el desarrollo, adoptando una modalidad distinta, cuyo estilo esté conciliado con la naturaleza. Parece de toda lógica rechazar la sola simpleza de agregar el adjetivo de sustentable al desarrollo. Al plantear la necesidad de un desarrollo sustentable, sin que éste vaya acompañado de cambios estructurales profundos, se está sugiriendo en el fondo que se perpetúe el actual desarrollo. Ello permitiría mantener viva una noción y sus prácticas, que debían haber sido condenadas por sus efectos devastadores para el medio ambiente.

Sin un cambio cultural que vaya desde el hombre mismo hasta sus comunidades y formas superiores de organización, no se puede lograr que el desarrollo sea diferente de lo que ha sido hasta ahora. Es posible declararlo como deseo; se puede plantear el cambio, el florecimiento de una nueva era, etc., pero ello no garantiza poner fin a la causalidad de la tendencia actual. Frente a los tropiezos de “este desarrollo”, la actitud básica ha consistido en transformar el medio en lugar de cambiar al hombre. Esta atávica actitud nace de una cultura tecnocrática y economicista que necesariamente debe ser superada para encauzarse hacia otro tipo de desarrollo.

Sin un cambio cultural, el actual enfoque simplista y planetario del desarrollo sustentable hace que se tenga por objeto y sujeto a la humanidad y a todos los ciudadanos del mundo. Se puede hablar en su nombre, ya que ninguno posee identidad propia, social o cultural. De esta forma, suele plantearse un discurso en extremo normativo, pero sumamente irreal, que por absolutizarse, produce el efecto contrario, esto es, una mayor insustentabilidad.

¹ Sobre la base de los documentos de Nicolo Gligo “Rol del Estado y de los sectores privados frente al desarrollo de una cultura en el uso de recursos naturales de la calidad de vida del hombre”, presentado en el Primer Congreso Mundial de Profesionales de la Agronomía. Santiago de Chile, 1994, y “¿El fin de la historia o la historia sin fin?”, presentado en la conferencia internacional “¿Hacia dónde va el mundo?”, organizada por la Fundación para la Democracia y el Medio Ambiente de la República Federal de Alemania, Berlín, 1992

¿Cuáles son, entonces, las simientes que se necesita hacer germinar y cultivar para provocar este difícil cambio?

2. Vías para el cambio cultural

Para acercarnos a un cambio cultural profundo que permita revertir la creciente insustentabilidad ambiental de la modalidad de desarrollo prevaleciente en el mundo, es necesario transitar a través de un cambio valórico en que nuestros fines de desarrollo se identifiquen con las necesidades axiomáticas fundamentales del ser humano.

Ello supone que germine un sentido de solidaridad más amplio, a nivel no sólo de la especie humana, sino de toda la tierra como ente viviente y de sus componentes específicos. Es necesario desarrollar un nuevo sentido de pertenencia que abarque todo el planeta. Este sentido de solidaridad deberá necesariamente crecer en función de las necesidades de los propios seres humanos, la erradicación de la miseria y la pobreza, cuya existencia constituyen una de las causas fundamentales de la insustentabilidad ambiental.

Supone, además, desarrollar un sentido de enfoque integral, holístico, que permita comprender la totalidad, la interacción, que supere las fragmentaciones, es decir, las visiones parcializadas. Esto permitirá insertar y transformar los nuevos conocimientos en sabiduría.

Con estos enfoques de solidaridad y globalidad, se podrán elaborar las jerarquías necesarias en los planteamientos filosóficos, éticos, ideológicos, políticos y científico-tecnológicos, para evitar sesgos economicistas, politicistas, ideologistas, tecnocráticos y cientificistas.

Hay que reconocer que para abordar el problema de los roles y conflictos ambientales, no basta la típica división entre el Estado y el sector privado. Están involucrados muchos otros actores sociales que constituyen una trama difícil de entender debido a las distintas racionalidades en juego. Está meridianamente claro que, incluso en un mismo sector de la economía, coexisten distintos actores sociales cuya relación con los recursos naturales es generado por múltiples factores, como son la necesidad de supervivencia, la rentabilidad de su explotación, los sistemas de propiedad y de tenencia, la estabilidad y la vulnerabilidad ecosistémica, las incertidumbres y los riesgos, etc. Así, en la agricultura —aunque es tarea difícil—, podemos acercarnos a una tipología de actores sociales de heterogénea conformación y de diferentes racionalidades, no exentas, muchas veces de conflictos entre sí.

Por las razones expuestas, la creación de una nueva cultura en el uso de los recursos naturales y en la calidad de vida de los seres humanos, presupone entender profundamente a los actores sociales: sus racionalidades, sus relaciones estructurales, sus conflictos y sus armonías. De esta forma se pueden plantear algunos roles fundamentales para el cambio, pero bajo la premisa del ejercicio de la participación activa, en que se discutan y resuelvan los conflictos sociales y donde, entonces, se diriman los roles del Estado como depositario del sentir ciudadano. Ello equivale a transitar por el camino político en función de la dictación de leyes, reglamentos y normas generadas de las instancias de concertación.

3. Cambio cultural y desarrollo científico

La rápida evolución de la ciencia y sobre todo de la tecnología abren una serie de interrogantes para el futuro. Se vive en una etapa del desarrollo de la humanidad que ha sido llamada de civilización tecnógena. Esta última pone en peligro la supervivencia de la especie, pues lleva implícita la desestabilización planetaria, conjuntamente con la incomunicación de los seres humanos, la manipulación de las conciencias y, en general, la deshumanización. Todo lo anterior pone en tela de juicio los valores de la ciencia y del progreso científico. Ello plantea, en consecuencia, el desafío de humanizar las ciencias, lo cual necesariamente obliga a preguntarse cómo poder incorporar al conocimiento científico nuevas orientaciones axiológicas que son extrínsecas a éste, y luego, cómo llevar a cabo estas intromisiones sin deformar la verdad.

La respuesta supone definir la cognición científica como actividad históricamente dinámica, sobre la base de establecer la condición social inherente a cada etapa histórica. La respuesta transita, en consecuencia, por el cambio cultural. Es indudable que las definiciones de ideales y normas científicas, bloque básico de los fundamentos de las ciencias, dependen de la cultura de la época. Por otra parte, el cuadro científico del mundo, que define la evolución de las ciencias, no sólo debe configurarse sobre la base del análisis y las propuestas intracientíficas, sino en función de su interacción con la cultura. En otras palabras, la evolución de las ciencias está signada por el cambio cultural. Las ciencias, en consecuencia, se tendrán que ir readecuando en función de las bases filosóficas que llevan a la reflexión de los fundamentos de toda la cultura, la que indudablemente deberá analizar el sentido de la vida humana. En este punto de inflexión, el cambio de la cultura ambiental debería ser capaz de modificar los paradigmas científicos para signar las ciencias en función de la supervivencia del planeta como ente viviente.

B. NATURALEZA Y CRECIMIENTO, AMBIENTE Y DESARROLLO: EL SALTO CUALITATIVO²

La creciente complejidad de la temática del medio ambiente, el dinamismo conceptual que posee el tema, las notorias diferencias en las definiciones de él, y sobre todo su aporte cada vez más importante en las estrategias de desarrollo, conducen a una reflexión en torno a la evolución y utilización de esta dimensión.

El tema del medio ambiente no es nuevo, sino que ha estado implícito en todas las acciones del hombre desde que empezó a artificializar la naturaleza, a realizar cultivos agrícolas, a configurar sus culturas. Naturaleza y medio ambiente no se consideraban sinónimos; el medio ambiente era la parte cercana; la naturaleza era el resto. En forma gradual, determinados recursos de la naturaleza empezaron a escasear y, en consecuencia, a constituirse en objetos de apropiación. Apareció entonces el medio ambiente como algo claramente distinguible, con significado, cuantificable, mensurable. El medio ambiente, concebido así, se configuró como la síntesis de elementos concretos resultantes de la desagregación de determinados recursos de la naturaleza.

La discusión sobre el concepto del desarrollo ha transitado desde posiciones reduccionistas que lo identificaban con el crecimiento económico hasta definiciones mucho más integrales en torno a lograr que los miembros de la sociedad tengan acceso a la subsistencia, la protección, la creación, la participación, la identidad y la libertad. Obviamente que este tránsito ha significado un gran salto cualitativo fundamental para el desafío de tratar de sacar de esta situación a los países latinoamericanos.

En este desafío la incorporación de la dimensión ambiental presupone que el proceso de desarrollo sea sustentable en el largo plazo y logre para las distintas sociedades un medio ambiente adecuado. Pero, ¿qué significa crear un medio ambiente adecuado? Si la sociedad presiona para ello, ¿no pasa a constituir un tema político de primera magnitud? ¿Por qué el medio ambiente como dimensión se empezó a plantear en forma explícita sólo hace unas décadas?

Las diversas estrategias de desarrollo se han basado, unas más otras menos, en artificializar la naturaleza, lo que necesariamente ha implicado costos ecológicos. El desarrollo de las fuerzas productivas se fundamenta en el uso intensivo de insumos y en la generación de residuos. En la medida que estos procesos impactan a la sociedad agotándose los recursos, perdiéndose la capacidad natural de recuperación ecosistémica, o superando la capacidad de asimilación de residuos, el costo se convierte en un factor de

² Versión revisada del artículo de Nicolo Gligo "Naturaleza y crecimiento, ambiente y desarrollo: el salto cualitativo", publicado en la sección editorial de *Ambiente y desarrollo*, vol. II, No 1, Santiago de Chile, 1986, pp. 9 a 14.

presión política. En las últimas décadas, esta presión se ha incrementado por la creciente dimensión del costo ambiental y por la desigual distribución social de los afectados.

No es sino frente a esta presión política que la temática del medio ambiente ha tomado relevancia y que los gobiernos de varios países han tratado de direccionar la cuestión ambiental, tanto a nivel de las relaciones entre los países como internamente.

Obviamente que los países llamados desarrollados, en función de sus propios problemas, de la necesidad de contar con las materias primas de los demás países y de su preocupación por los problemas ambientales mundiales han tratado de conducir la problemática ambiental e influir en el resto de los países para que éstos adopten estrategias coherentes con sus intereses. Así, entre otros temas, surgen los de la contaminación, de la conservación de bancos genéticos y del mantenimiento de los bosques tropicales como reguladores del clima mundial.

La problemática ambiental de los países pobres es otra, ya que no se orienta a mejorar la calidad de vida sino a la supervivencia; es la vida misma la que está en juego. Sus conflictos dicen relación preferentemente con la conservación de su patrimonio; se exporta el suelo y el subsuelo para generar divisas y el campesino fagocita su tierra. La preocupación por la problemática mundial no tiene prioridad dado las dificultades del presente. El desafío fundamental es de hoy; la atención por la supervivencia de esta generación eclipsa cualquier preocupación por lo que pasará en el futuro.

¿Hasta dónde se ha avanzado para hacer claridad sobre la problemática ambiental en nuestros países? ¿Por qué esta problemática ha sido en muchas ocasiones manipulada pese a los esfuerzos e intenciones tanto a nivel regional como interno?

La respuesta hay que buscarla en las reales implicancias de la crisis ambiental y en el peligro de que esta crisis influya en la reestructuración de los grupos sociales. Por esta razón es que la temática ambiental transita entre dos extremos claramente diferenciados, universalidad y particularización, que si se dan, posibilitan la manipulación aludida.

La **universalidad** se ha dirigido hacia una visión unitaria del planeta sobre la conciencia social de la degradación. El lugar común de este planteamiento, es que la tierra es la que está en peligro; es ella la nave espacial, en la cual todos estamos incluidos, que debe ser salvada. La solución hay que buscarla, en lo individual, en la modificación de la ética ciudadana y, en lo global, en la cooperación integradora de todos los países para detener la autodestrucción mediante acciones mancomunadas y, además para muchos, a través de la congelación del crecimiento económico.

No cabe duda que, no obstante reconocer la gravedad de la situación planetaria, el tratar de circunscribir el problema a una cuestión de ética y de solidaridad mundial encubre el

manejo que logra hacerse con la opinión pública. Hay una tendencia moralizante en los que propician el cambio de actitud ambientalista. Sin embargo, lo ambiental no es un problema de este tipo sino hay que colocarlo en su dimensión filosófica, social y política. La realidad objetiva hace que las relaciones del hombre con el medio natural sean cada vez más complejas; por ello lo que es necesario transformar no es la ética ciudadana sino las estructuras y relaciones sociales que condicionan los comportamientos de los miembros de la sociedad en relación a la naturaleza.

Por otra parte, la cooperación integradora de todos los países para detener la autodestrucción no debe encubrir estas estructuras y relaciones sociales, ni desconocer que las actitudes y comportamientos humanos son generados por las reacciones de distintas formaciones sociales. Los comportamientos van desde aquellos que tratan de sobrevivir, aunque sea a costa de la sobreexplotación de sus recursos, hasta los que maximizan el uso de su capital, “cosechando” patrimonios o a costa de la plusvalía de bienes sociales privatizados.

En el otro extremo, el enfoque de la **particularización** tiende a reducir la dimensión ambiental a un problema meramente técnico. No cabe discusión que el mayor interés de los grupos sociales dominantes es la preservación del sistema que les permita mantener su condición. Sin embargo, en todo sistema existen conflictos entre los intereses de largo plazo de las elites y los intereses particulares de determinados grupos de la misma. El medio ambiente es uno de los factores en que es frecuente encontrar este tipo de conflictos. Por esta razón es que los grupos dominantes presionan para que el Estado tome a su cargo la estrategia de direccionar la problemática ambiental, tratando de que ésta sea analizada como una cuestión meramente técnica. Sin dejar de desconocer la utilidad y necesidad de los estudios técnicos, no cabe duda que la problemática ambiental es mucho más que eso.

Se ha afirmado que el problema ambiental es una dimensión donde confluye lo natural y lo social, a través del esfuerzo de las sociedades por desarrollarse. No obstante usarse reiteradamente esta dicotomía, cabe advertir que ella no es real ya que tiende a hacer aparecer al ser humano como algo externo a la naturaleza. La dimensión social es parte de la evolución de la propia naturaleza; la humanidad es la consecuencia de infinitos procesos de adaptación y creciente complejidad de las estructuras bioenergéticas. El problema ambiental es el resultado de la modalidad específica que ha adoptado la especie humana. No es un problema metafísico, no es el destino previamente fijado, sino que es una crisis producida por la propia adopción de formas de “desarrollo” que generan la situación ambiental.

Los planteamientos aquí expuestos podrían hacer deducir que se está propiciando una posición inmovilista, en espera de cambios políticos- estructurales de magnitud que

deberían influir para establecer una relación armónica con el medio ambiente. Adoptar esa posición traería consecuencias negativas, ya que se estaría aceptando la continuación de determinados procesos de crecimiento que provocan cambios y deterioros irreversibles. Además, cuestión que es fundamental, se estaría desconociendo o subestimando el peso de la dimensión ambiental como factor de modificación o cambio de los modelos asumidos.

Por estas razones, es que la problemática ambiental tiene que tratar de incorporarse en las distintas estrategias de desarrollo, ya sea globales, sectoriales y regionales y a distintos niveles. La real comprensión de lo que el medio ambiente significa y, sobre todo, de cómo se le está utilizando, permitirá hacer proposiciones correctas y efectivas para hacer más eficiente y menos manipulada esta incorporación.

Sin embargo, las contradicciones que tiene por lo común tiene la temática ambiental en relación a la mayoría de los modelos adoptados, no hace pronosticar una adecuada inserción de esta dimensión en las estrategias de desarrollo. No obstante, se estima que la agudización de los graves problemas de deterioro ambiental, el incremento de grandes catástrofes y la influencia de ambos en los problemas de supervivencia de la población, harán que se le dé un mayor peso al tema, y en consecuencia, se posibilitará algunas vías para incorporarlo. En este sentido, es mucho lo que se puede hacer a través de las organizaciones de la comunidad; es la sociedad la que debe sufrir diariamente por la agudización de los problemas ambientales y es ella, en consecuencia, la que debe expresarse y hacerse sentir para que éstos se solucionen. Por ello es que a futuro la educación ambiental toma especial relevancia para que la sociedad pueda, con conocimiento de causa, hacer los balances de su situación y, de esta forma, hacerse sentir en los organismos de expresión ciudadana.

Son varios los desafíos que la inserción de la temática plantea. Uno es el recién expuesto: el cabal conocimiento de los que significa el medio ambiente, no sólo a través de complicados parámetros científicos manejados por técnicas, sino que, además a través del conocimiento simple y popular de lo que significan estos parámetros en la salud humana, en el bienestar de la población, etc. Los otros desafíos son más complejos y hacen remitirse a las necesarias definiciones sobre desarrollo y a los modelos políticos adoptados.

El primero de ellos dice relación con la dicotomía actual de supervivencia versus conservación. Sin duda que, dado los modelos adoptados, la lucha por la supervivencia se traduce en la actualidad en un costo ecológico que repercutirá indudablemente en las futuras generaciones. ¿Cómo ir acercando paulatinamente estos dos desafíos? ¿Cómo convertir la supervivencia en un arma de conservación y recreación del patrimonio para

que quede al servicio de las futuras generaciones? ¿Cuáles son los pasos actuales para tender a la armonía? ¿Cuáles son los horizontes de planificación que se deben utilizar?

Otro gran problema es profundizar cómo se valoriza socialmente el ambiente. Aquí surgen varias interrogantes que dicen relación con la complejidad del valor del patrimonio cuyos elementos pueden o no estar en el circuito económico. ¿Cuáles serán los criterios para valorizar socialmente estos elementos? ¿Cuáles son los esfuerzos para evaluar económicamente los recursos? ¿Qué programas se adoptarán para confeccionar inventarios patrimoniales? ¿Cómo contribuirá al tema la elaboración de cuentas patrimoniales? ¿Cuál es el valor social de recursos potenciales futuros en especial de bancos genéticos?

Un tercer desafío es entender la relación entre los actores sociales y los procesos ambientales. Cada actor social responde a su propia racionalidad sea ésta precapitalista, capitalista o de formas comunitarias y socializadas. ¿Cuáles son las racionalidades de ellos para el tratamiento de sus recursos? ¿Qué costos ambientales se consideran “externalidades”? ¿Cómo se puede influir para internalizar costo y modificar el trato de los recursos? ¿Cómo se agregan las diversas racionalidades en espacios mayores como cuencas, ecosistemas, etc.?

Por último, cabe plantear un desafío coyuntural nacido de las modalidades de desarrollo asumidas en la región. Todo esfuerzo es poco para producir más y sobre todo, para generar divisas, aunque se sobreexploten los recursos renovables. ¿Cómo mostrar que el medio ambiente no sólo preocupa por su deterioro sino porque posee recursos que pueden incorporarse como factor de crecimiento? ¿Cómo demostrar que la interacción ecosistemática se puede traducir en el uso más eficiente del ambiente?

Muchas preguntas surgen si se exploran los múltiples desafíos de la dimensión ambiental. El medio ambiente heredó de la naturaleza su complejidad. Es necesario tener cuidado para que las ramas no impidan ver el bosque.

Sachs, J. D., (2010). Comprender el 'impasse' climático. *Tribuna. Laboratorio de ideas*. http://www.elpais.com/articulo/primer/plano/Comprender/impasse/climatico/elpepueconeg/20100822elpneglse_5/Tes

Comprender el “impasse” climático

Jeffrey D. Sachs¹

Todas las señales sugieren que el planeta sigue dirigiéndose en línea recta al desastre climático. La Administración Nacional Oceanográfica y Atmosférica de Estados Unidos ha publicado su Informe del estado del clima, que cubre de enero a mayo. Los primeros cinco meses de este año fueron los más cálidos de los que se tiene registro desde 1880. Este mayo fue el más cálido de la historia. En la actualidad, varias partes del mundo están siendo afectadas por intensas olas de calor. Y, sin embargo, todavía no tomamos medidas eficaces.

Hay varias razones para ello y tenemos que comprenderlas para salir del punto muerto en que nos encontramos. En primer lugar, el reto económico del cambio climático causado por las actividades humanas es verdaderamente complejo. Este cambio surge de dos fuentes principales de emisiones de gases de efecto invernadero [principalmente dióxido de carbono, metano y óxido nitroso]: el uso de combustibles fósiles para generar energía y las actividades agrícolas, lo que incluye la deforestación para crear nuevas tierras de cultivo y pastoreo.

No es tarea pequeña cambiar los sistemas energéticos y agrícolas del mundo. No basta con agitar los brazos y declarar que el cambio climático es una emergencia. Necesitamos contar con una estrategia práctica para reestructurar dos sectores económicos centrales para la economía global y que involucran a la población de todo el mundo.

El segundo desafío importante al abordar el cambio climático es la complejidad de la ciencia misma. La comprensión actual del clima de la Tierra y del componente causado por el hombre es resultado de un trabajo científico extremadamente complejo del que forman parte miles de científicos de todo el mundo. Esta comprensión científica es incompleta y sigue habiendo incertidumbres significativas acerca de las magnitudes, los marcos temporales y los peligros precisos del cambio climático.

Naturalmente, a la opinión pública le resulta difícil entender y digerir toda esta complejidad e incertidumbre, especialmente porque los cambios en el clima están ocurriendo en un marco de décadas y siglos, más que meses y años. Más aún, de año en

¹ Jeffrey D. Sachs es profesor de Economía y director del Earth Institute en la Universidad de Columbia. Además es asesor especial del secretario general de las Naciones Unidas sobre las metas de desarrollo del milenio. © Project Syndicate, 2010. Traducido del inglés por David Meléndez Tormen.

año e incluso de década en década las variaciones naturales en el clima se mezclan con el cambio climático causado por el hombre, lo que hace todavía más difícil determinar específicamente el daño que generamos.

Esto ha dado origen a un tercer problema al abordar el cambio climático, que procede de una combinación de importantes implicancias económicas del problema y la incertidumbre que lo rodea: la brutal y destructiva campaña contra la ciencia por parte de poderosos intereses creados e ideologías, que al parecer apuntan a crear una atmósfera de ignorancia y confusión.

The Wall Street Journal, por ejemplo, el más importante periódico de negocios de Estados Unidos, ha emprendido desde hace décadas una virulenta campaña contra la ciencia del clima. Quienes participan de ella no solo están mal informados en lo científico, sino que no muestran interés alguno por mejorar la manera en que se informan. Han declinado repetidos ofrecimientos de climatólogos para reunirse y debatir seriamente los temas.

Las grandes compañías petroleras y otros grandes intereses corporativos también forman parte de este juego y han financiado campañas de descrédito de la ciencia del clima. Su método general ha sido exagerar sus incertidumbres y dejar la impresión de que los climatólogos son una pieza de una especie de conspiración para asustar a la opinión pública. Se trata de una acusación absurda, y las acusaciones absurdas pueden concitar apoyo público si se presentan en un formato hábil y bien financiado.

Si sumamos estos tres factores -el enorme reto económico de reducir los gases de efecto invernadero, la complejidad de la ciencia del clima y las campañas deliberadas por confundir al público y desacreditar la ciencia-, llegamos a un cuarto problema que abarca a todo el resto: la falta de voluntad o incapacidad de los políticos estadounidenses para formular una política sensata acerca del cambio climático.

Estados Unidos tiene una responsabilidad desproporcionada por la inacción sobre el cambio climático, ya que durante mucho tiempo ha sido el mayor emisor de gases de efecto invernadero... hasta el año pasado, cuando China pasó a ocupar ese lugar. Incluso hoy, las emisiones estadounidenses per cápita son cuatro veces las de China. No obstante, y a pesar del papel central de EE UU en las emisiones globales, el Senado estadounidense no ha hecho nada al respecto desde la ratificación del tratado de las Naciones Unidas sobre el cambio climático hace 16 años.

Cuando Barack Obama fue elegido presidente de Estados Unidos hubo un cierto espacio para la esperanza. Sin embargo, si bien parece claro que Obama quisiera avanzar sobre el asunto, hasta ahora ha seguido una estrategia fallida de negociar con senadores y sectores clave de la industria para intentar generar un acuerdo. Pero los grupos de intereses creados han dominado el proceso y Obama no ha podido dar pasos en la dirección necesaria.

La Administración Obama debería haber intentado -y todavía debería hacerlo- un enfoque alternativo. En lugar de negociar con intereses creados en la trastienda de la Casa Blanca y el Congreso, Obama debería presentar un plan coherente al pueblo estadounidense, proponiendo una sólida estrategia para los próximos 20 años tendente a reducir la dependencia de EE UU de los combustibles fósiles, realizar la conversión a vehículos eléctricos y expandir las fuentes de energía no basadas en el carbono, como la energía eólica y la solar. Tras ello, debería presentar un coste estimado para la implementación de estos tres cambios en fases a lo largo del tiempo y demostrar que los costes serían modestos en comparación con los enormes beneficios.

Extrañamente, a pesar de ser un candidato del cambio, Obama no ha optado por presentar planes reales de acción para un cambio. Su Administración está cada vez más enredada en la paralizante trampa de los grupos de intereses creados. Es difícil decir si se trata de un resultado intencional, de manera que Obama y su partido puedan seguir movilizando grandes contribuciones de campaña, o consecuencia de una mala toma de decisiones. Es posible que refleje un poco de ambos.

Lo que es claro es que, como resultado, estamos acercándonos peligrosamente al desastre. Y la naturaleza nos está diciendo que nuestro actual modelo económico es peligroso y suicida. A menos que encontremos un verdadero liderazgo global en los próximos años, aprenderemos la lección de las maneras más duras posibles.

Novo, M. (n.d.,/2010) Cambiar es posible (y necesario).
http://www.conama9.org/bo/bancorecursos/banco_imagenes/conama9/Informe%202020/cambiar%20es%20posible%20y%20necesario.pdf.

Cambiar es posible (y necesario...)

María Novo¹

Interpretar el fenómeno de cambio global y avanzar hacia la comprensión de un nuevo paradigma de desarrollo son dos retos urgentes que se relacionan íntimamente. Nuestro planeta se está desplazando fuera del rango de variabilidad natural que ha exhibido durante el último medio millón de años, y nosotros somos, precisamente, la mayor fuerza evolutiva que está condicionando los cambios, hasta el punto de que hoy se habla ya de una nueva era: el Antropoceno.

Pero no parece fácil alcanzar una comprensión profunda y compleja de estas cuestiones si no es reflexionando sobre el pasado, sobre los modelos y concepciones que nos han conducido a la crisis. Una mirada sobre los valores de la Modernidad, sobre sus errores y excesos, puede ponernos en la pista de los cambios necesarios, que son verdaderos giros copernicanos en nuestros enfoques ecológicos, económicos, éticos y sociales.

Id y dominad la Tierra...

Cuando buscamos el origen de los graves impactos humanos sobre el medio ambiente, lo primero que advertimos es la responsabilidad de los criterios economicistas que guiaron el progreso desde una lamentable confusión entre crecimiento económico y desarrollo. Pero junto a ellos, otorgándoles sentido, ha fracasado toda una concepción de la vida que fue utilizada por muchos economistas, políticos e ideólogos (sin olvidar los medios de comunicación) para difundir y aplicar un sistema basado en el dominio incontrolado del ser humano sobre el mundo natural como el mejor modelo posible de uso de los bienes de la Tierra.

Hay que distinguir esta praxis de dominio irreflexivo de lo que habría sido un aceptable uso y explotación de los recursos naturales producido dentro de los márgenes y potencialidades de los ecosistemas. El dominio del hombre moderno se produjo fuera de todo control, alimentado por una técnica poderosa, y sin someterse a criterios de racionalidad ni a las advertencias de muchos científicos y expertos sobre sus consecuencias. Hoy, el reto, como señala Edgar Morin, es precisamente dominar el dominio.

La mirada dual y el reduccionismo

¹ Titular de la Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible de la UNED

El pensamiento moderno ha proyectado una mirada dual sobre el mundo, mirada que refleja la influencia del modelo cartesiano que divide a la realidad en pares de opuestos: persona / naturaleza; razón / sentimientos; cuerpo / mente; masculino / femenino... Esa visión se prolonga todavía en nuestros días más de lo que sería deseable, y ha estado en el trasfondo de todas las crisis porque, si el sujeto de la Modernidad se identifica con la mente, la persona, lo racional, lo masculino..., entonces todo “lo otro” (el cuerpo, la naturaleza, los sentimientos, lo femenino...) se convierte en “invisible”.

Desde esa perspectiva, el impulso que anima a las sociedades modernas a crecer es una especie de religión del progreso en la que no importa si los avances se construyen sin estos “invisibles” o incluso a costa de ellos. Al mismo tiempo, esta mirada se refuerza con una visión reduccionista sobre la naturaleza, que conduce a una parcelación (teórica y efectiva) de la realidad, ignorando sus interdependencias, las realimentaciones, flujos y sinergias que se dan en el mundo de lo vivo. Ello ha desencadenado graves problemas, al estar ausente una verdadera visión sistémica en las políticas económicas, ambientales y tecnológicas.

La ignorancia (o el desprecio) de los límites

Al mismo tiempo, el mundo moderno asentó sus estructuras apoyado en una tecnociencia cuya característica fundamental fue la ignorancia o el desprecio de los límites. Límites de la biosfera, pero también límites de las ciudades, de las posibilidades de producción y consumo, de la capacidad de los seres humanos para sobrevivir dignamente en ciertas condiciones ambientales.

Estos límites no son sólo demográficos. Afectan gravemente a la capacidad de los ecosistemas para neutralizar los efectos negativos de la acción humana sin desestabilizarse. Subestimar los límites nos ha conducido a la destrucción de hábitats, a procesos de deforestación y desertificación, a la pérdida acelerada de diversidad ecológica y cultural..., así como también ha dado lugar a fenómenos territoriales de ocupación del suelo de un elevado impacto ecológico, al uso desorbitado del agua, de las fuentes fósiles de energía, etc. En realidad, todo el modelo ha ignorado los efectos de umbral que son propios de los sistemas vivos y que suponen que, superados ciertos puntos críticos en la acumulación de impactos, estos sistemas experimentan cambios no sólo cuantitativos sino cualitativos (y, en ocasiones, se pone en peligro su propia supervivencia).

Del “¿esto es bueno?” al “¿esto funciona?”

Lamentablemente, en el devenir del mundo moderno, la tecnociencia y la conciencia no crecieron al mismo ritmo ni se miraron cara a cara todo lo deseable. La primera avanzó como un tren de alta velocidad, en manos de una economía liberal que se fue adueñando del mundo. La segunda, la conciencia individual y colectiva, en su necesaria vinculación con la ética, encontró escaso caldo de cultivo entre los gestores de la riqueza, que se ocuparon poco o nada por confrontar las consecuencias de sus políticas públicas y privadas con preguntas de orden moral.

Y así se fue abandonando la pregunta renacentista de “¿esto es bueno?” para evolucionar con rapidez y contundencia hacia el “¿esto funciona?”. Ya no importaba crear obras bellas alcanzando la verdad, fundiendo la vida en la de la naturaleza.

En palabras de Lyotard, la “razón verdadera” fue desplazada por “la razón del más fuerte”, una razón meramente instrumental que dejaría fuera cualquier argumento ético que interfiriese en la idea de utilidad y beneficio económico.

El poder de las corporaciones transnacionales

En la Modernidad tardía que se estamos viviendo, especialmente durante las últimas décadas, el fenómeno de globalización de la economía ha dado cada vez más poder a las corporaciones transnacionales, generando un panorama mundial en el que, como señaló Nelson Mandela, unos son los globalizadores y otros lo globalizados. Las brechas Norte-Sur se han hecho mayores, la esperanza de vida ha disminuido sensiblemente en algunas partes del mundo empobrecido, y el mercado –los mercados- ha dejado de ser una parte más de la organización social para convertirse en el centro y eje articulador de la vida.

Hay que decir en alto que el poder de estas grandes corporaciones es, en estos momentos, posiblemente el mayor elemento de desestabilización no sólo de las economías, sino también de la biosfera y de la sociedad. Con sus deslocalizaciones, con sus políticas agresivas y descarnadas de criterios éticos, ellas han pasado incluso por encima de la soberanía de los Estados, para generar un panorama de arrasamiento ecológico y social nunca antes conocido.

¿Cómo operar el cambio? Los caminos hacia un nuevo paradigma

Abandonar los errores y excesos del pensamiento economicista y reduccionista moderno no es tarea sencilla. Sin embargo, resulta esencial en momentos como el presente. El cambio global es un desafío que, en mi opinión, nos enseña algo fundamental: no es posible salir de las crisis con los viejos modelos que nos han conducido a ellas.

Necesitamos, en primer lugar, estrenar una nueva mirada sobre el mundo. Una mirada que abandone los dualismos, las dicotomías, las visiones enfrentadas y reduccionistas. Es necesario que, en todos los órdenes de la vida (científico, económico, sociocultural, personal...), avancemos hacia visiones complejas e integradas, que nos permitan comprender el mundo y comprendernos en él en términos de relaciones y no de objetos o sujetos aislados. Esta nueva visión, que representa un auténtico cambio de paradigma, tiene que nacer ya en las escuelas, prolongarse en las universidades, y empapar todo el tejido social. La educación tiene ahí una difícil y comprometida tarea.

Para problemas complejos, soluciones complejas

Escamotear la complejidad de los ecosistemas físicos y sociales no nos servirá en el camino hacia la sostenibilidad. Asumirla nos conduce a una idea central: la de cambio. Entender que los sistemas complejos son abiertos y disipativos, es comprender que

permanecen cambiando, en un difícil orden por fluctuaciones que da lugar a formas de equilibrio dinámico. En este contexto, el papel del azar y la incertidumbre son fundamentales. La naturaleza y la sociedad se nos aparecen entonces como realidades muy alejadas del modelo mecanicista newtoniano.

Una nueva lógica de lo vivo se abre paso. De hecho, está ya presente en toda la nueva ciencia del siglo XX, desde Max Plank y Einstein hasta nuestros días. ¿Por qué no ha calado más en la sociedad?

En cuanto a las crisis ecológicas y sociales que padece el planeta, hay que decir que el problema no es el cambio (la dinámica de cambio es la que garantiza la continuidad de la vida; un sistema que no cambia es un sistema muerto), sino la aceleración de los cambios.

Avanzar hacia un nuevo paradigma nos exige reconocer que, en el corazón del cambio global, y como uno de sus impulsores fundamentales, se esconde el problema del tiempo. Hemos impactado sobre los recursos y los hemos consumido a mayor velocidad de la que la naturaleza desarrolla para regenerarlos, y hemos arrojado desechos a la atmósfera, los mares, los ríos, el suelo, en un proceso acelerado que sobrepasa los límites naturales de absorción y degradación. Aceptar esta premisa, que está en la base de la insostenibilidad de nuestro actual modelo de crecimiento, significa asumir que necesitamos adecuar nuestro tiempo, nuestros ritmos, a la lógica de la naturaleza.

El cambio hacia una vida más lenta, más basada en el estar que en el producir, no es fácil, ni para las sociedades ni para las personas, en un mundo donde la competitividad se ha convertido en regla de oro y la escasez amenaza con dejarnos sin recursos o sin empleo si llegamos tarde al reparto de unos bienes colectivos que se perciben como escasos.

Sin embargo, ¿podríamos reclamar un desarrollo verdaderamente sostenible si no logramos que sean sostenibles nuestras propias pautas de vida?

Resistentes y resilientes

El cambio global es un fenómeno planetario, pero no sería malo reconocer que la crisis arde también en el comedor de nuestra casa. En los grandes y pequeños gestos de los habitantes de la Tierra se esconde la potencialidad de la resistencia, la capacidad para negarse a ser cómplices de algunos modos de hacer y de pensar que conducen a la destrucción. Tanto el pensamiento ecológico como el pacifista, los movimientos interculturales, las reivindicaciones para acabar con la feminización de la pobreza..., todos ellos y muchos más movimientos, nos enseñan que una resistencia personal y colectiva es posible, que el actual modelo exige disenso si no queremos perpetuarlo.

Pero, junto a esa resistencia, es fundamental desarrollar la resiliencia, la capacidad de convertir los retos en oportunidades, utilizando a nuestro favor eventos o circunstancias que inicialmente se presentan como negativos.

Los seres humanos, como el resto de los sistemas complejos adaptativos, somos resilientes. Y es sabido que, manteniendo o aumentando la resiliencia, se disminuye la vulnerabilidad frente a las perturbaciones. La cuestión del cambio global es, por ello, y hoy más que nunca, la de saber gestionar la resiliencia en contextos de incertidumbre.

El efecto mariposa de la imaginación

Las soluciones no están diseñadas, aunque ya sabemos mucho, porque conocemos razonablemente bien cuáles han sido los impulsores del cambio global y disponemos de un elenco de ideas y prácticas cuya nocividad para la naturaleza y para una deseable equidad social han quedado demostradas. El golpe de timón tiene que ser, por tanto, decidido y firme, pero asentado en nuevos principios (aceptación de la complejidad; recuperación del concepto radical de sostenibilidad; biomímesis; restauración de la ética como guía de vida individual y colectiva; nuevos y distintos usos del tiempo...).

Nada de ello podremos hacerlo sin imaginación y creatividad. Necesitamos imaginar mundos posibles en los que sea posible una vida armónica sobre la Tierra. Como nos recordaba una frase de Albert Einstein que presidía los encuentros de Río 92, “es preciso que la imaginación, en tiempos de crisis, sea más importante que el conocimiento”. Y, al mismo tiempo, esa inteligencia creativa tiene que superar el que Federico Mayor ha denominado déficit de alma de nuestras sociedades, esa carencia de un sentido profundo de la vida que nos permita distinguir lo fundamental de lo accesorio, las necesidades de los simples deseos, el conocimiento del dominio.

La tarea no es sencilla, pero sabemos que, en los sistemas complejos, pequeñas variaciones en las condiciones iniciales del sistema pueden amplificarse y conducir a estados finales muy distintos. Este “efecto mariposa” de la imaginación es un acicate para la acción ciudadana. Los cambios tienen que afectar a la gestión política, socioeconómica y ambiental, indudablemente, y hemos de exigir a nuestros dirigentes que los aborden con decisión. Pero nosotros, las personas y los grupos sociales, disponemos también de una enorme fuerza para cambiar, para ir modelando formas de vida más humanas, más amables con la naturaleza, basadas en otra concepción de las necesidades y del bienestar, abiertas a una mejor distribución de la riqueza.

Por esta vía, cuando abordamos decididamente estos cambios, descubrimos que lo personal es político. Ello nos hace conscientes de una verdad esencial: a cambiar se aprende cambiando. No se cambia la vida sin cambiar la propia vida.

IV. NUESTRA RELACIÓN CON LOS OTROS: CONSUMO Y RECURSOS NATURALES

Una vez que revisamos algunas evidencias de la crisis y deterioro ambiental y que hablamos que esto está determinado por la forma en que nos relacionamos con los otros, es inevitable pensar que ‘algo’ no está muy bien y que ‘algo’ debería cambiar. Pero ¿qué? ¿Y en qué debemos cambiar? ¿Cuál es la relación directa entre mi actuar cotidiano y lo que está sucediendo en el mundo?

Con las lecturas de esta sección, seguiremos reflexionando sobre nuestra relación con los otros, en este caso, los bienes y servicios que consumimos. ¿Qué tan importantes son para nosotros los bienes que adquirimos? ¿Qué lugar les damos en nuestra vida? ¿Sabemos de dónde vienen? ¿Cómo llegaron a nuestras manos? ¿Qué efectos tuvo su producción? Al contestar estas preguntas, entenderemos el título de este capítulo y el binomio inseparable que plantea de consumo y recursos naturales.

Es frecuente que al preguntarnos lo que somos, respondamos a partir de describir lo que tenemos... Nuestras sociedades se han encargado de valorar nuestra vida conforme a nuestras posesiones. El modelo de desarrollo actual, regido por el mercado, se ha encargado de exaltar nuestras necesidades materiales utilizando en especial a los medios de comunicación como instrumentos para hacernos creer que el deslumbrante mundo de las cosas es lo único que tiene sentido.

Por otra parte, la ansiedad consumista y la desapropiación del mundo en que vivimos, nos distancian cada vez más del origen de las cosas. Son todas tan lustrosas y coloridas que no se parecen al agua, a la energía o a los troncos y hojas opacas que, muy de vez en vez, logramos ver a través de la ventana. Así, el celofán que rodea el producto, o el producto mismo, nunca se identifican con el recurso del que provienen y mucho menos con lo que luego se convertirán.

En este capítulo elegimos lecturas con posturas aparentemente distintas, pero que en el fondo comparten una crítica a las formas de ser y estar en el mundo actualmente, así como a las formas de consumir. Al hacernos evidentes los efectos de nuestras acciones cotidianas, nos provocan revisar nuestros consumos para descubrir nuestra corresponsabilidad en la situación actual de nuestro planeta.

En el primer artículo, Leonarda García, al reseñarnos el libro de Vicente Verdú, *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*, nos pone en la mesa que para Verdú, la marca de nuestro tiempo es el encanto por lo ficticio, lo ‘chic’, el consumo de grandes dosis de artificialidad para escaparse de lo real. Nos dice que vivimos en un mundo abrigado por lo que aparece en los medios de comunicación. El consumo basado en la idea de una vida que no es la nuestra, sino la que aparece en la foto, en el video; en eso que nos hace aparecer como debe ser el mundo, como una película. ¿Será que lo que existe hoy no nos gusta y preferimos no verlo o no saberlo para ser felices? La inacabable carrera del consumo es una cortina de humo para engañarnos con la esperanza de un mundo mejor

pero en realidad el consumo sólo beneficia a unos cuantos. Verdú plantea que incluso nuestras formas de educar han caído en la trampa: el salón de clases, la clase en si misma necesita convertirse casi en un escenario y el profesor en un bufón para que la educación resulte efectiva, los alumnos se rían, el mundo se divierta y la vida sea una fiesta.

Por otro lado, Bernabé Sarabia, quien también hace una reseña pero en este caso sobre el libro *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo de Lipovsky*, propone que si bien la globalización y la sociedad de mercado ha dejado huellas profundas en las formas de pobreza y marginación; no ha logrado la aniquilación de los valores y, propone que, por el contrario, la forma tomada por la individualización permite la identificación con el otro llevándolo a ser más sensible con el sufrimiento y por lo tanto a la defensa de los derechos humanos. En esta línea de optimismo, Lipovsky plantea entonces que este hiperconsumidor en que nos hemos convertido, parecería, a diferencia de lo que dice Verdú, un ser hastiado del consumo que sólo ansia armonía y felicidad. En este punto la pregunta obligada es, ¿cómo imaginamos esa armonía y esa felicidad?

Olga Conde en *Educación del consumidor y educación ambiental* analiza los efectos del distanciamiento entre consumo, producción y origen del producto, incluso cuestiona la enajenación que lleva a desconocer y por lo tanto a hacernos sentir impolutos al no saber que nuestra eventual inversión bancaria, toma destinos como la producción de armamento o la gestación de guerras en distintos lugares. Así, coloca como importante reflexión, el desconocimiento del destino de la riqueza que genera nuestro consumo.

En ese sentido reflexiona, sobre cómo la condición actual nos ofrece una sensación de impotencia, donde todo lo que está sucediendo, parece tan grande y lejano que cualquier cosa que hagamos parece inútil. ¿Qué hacer entonces?, ¿Cómo animarnos a actuar, a dar un primer paso que nos haga sentir que dejamos huella?

El artículo *Consumo* del Cederrón Didáctico, nos permite hacer una revisión de algunos de los principales problemas ambientales, en especial el cambio climático, y cómo están directamente relacionados con el consumo de bienes y servicios, muchos de ellos adquiridos para satisfacer necesidades que muchas ocasiones son creadas. ¿Qué tanto de lo que consumes cotidianamente verdaderamente es indispensable?

Para seguir reflexionando al respecto, Carlos Peñasco se pregunta *¿Es sostenible nuestro consumo?* y nos da elementos de análisis para responder. Después de mostrarnos el agotamiento de los recursos y la producción de residuos causados por la producción de bienes, nos invita a buscar patrones de consumo más sostenibles. Para ello nos ofrece una serie de criterios ambientales, sociales y éticos que podemos considerar como primer paso al elegir lo que compraremos. ¿Alguna vez te has detenido a pensar en este tipo de criterios cuando vas a elegir un producto? ¿Has dejado de comprar algo por el impacto ambiental o social que representa?

Para terminar este capítulo, Vicente Manzano nos hace una polémica propuesta y nos invita a decrecer. En su artículo *Decrecimiento y poder*, nos invita a dejar de pensar en

crecer, que ha sido la idea dominante en las últimas décadas. Con el planteamiento de 10 puntos sobre decrecimiento sostenible, justifica y confirma la necesidad de hacerlo. Hemos vivido –dice- durante toda nuestra vida aspirando a una mejor condición de vida, suponiendo que ésta se logra con el crecimiento de nuestros países, por lo que pensar en una posibilidad diferente provoca angustia. Sin embargo ante la obligación de hacerlo, Manzano plantea que el desafío está en el cómo. Revisa y revela que el consumo, como eje del crecimiento, mantiene la fantasía de la libertad, cuando realmente sostiene su sentido, en la alimentación de la dependencia que éste crea, al hacer sentir que consumiendo somos felices y estamos completos, sustentados en la lógica hedonista adquirida y en la invisibilidad y ceguera que hemos construido para no ver el origen y el destino de las cosas que adquirimos. Hacia el final de su artículo, nos recuerda que el poder como verbo y no como sustantivo, es el que logrará el cambio. Poder hacer, poder decidir, poder elegir está en nuestras manos. Pero solo el poder en colectivo logrará definir el destino del planeta. Debemos ejercer nuestro poder como consumidores individuales, pero también como ciudadanos y como habitantes del planeta, esto es, en acuerdo y armonía con los otros.

Lecturas del capítulo:

1. García, L. (2004). Reseña de El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción. de Vicente Verdú. *Sphera Pública* (4), 259-265.
2. Sarabia, B. (2008). Reseña del libro: La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo de Gilles Lipovesky.
<http://www.ojosdepapel.com/Index.aspx?article=2718>
3. Conde, O. (2006). Educación del consumidor y educación ambiental. Reflexiones en un mismo camino. En: *Reflexiones sobre Educación Ambiental II. Artículos publicados en la carpeta informativa del CENEAM 2000-2006*. (67-75). Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.
http://www.mma.es/portal/secciones/formacion_educacion/reflexiones/2002_08conde.pdf
4. El Cederrón Didáctico. (2007). El Consumo. Medio Ambiente.
www.consumehastamorir.org
5. Peñasco, C. (n.d./2010). ¿Es sostenible nuestro consumo?. En *Somos lo que vestimos. Manual para el consumo responsable de ropa y complementos*. (7-12). España. Gobiernos de Aragón y Ecología y Desarrollo.
http://www.ecodes.org/documentos/archivo/moda_sostenible.pdf
6. Manzano, V. (2009). Decrecimiento y poder. *Revista Sustentabilidad(es)* 1(2).
<http://sustentabilidad.siderpco.org/revista/publicacion-02/decrecimiento-y-poder>.

Preguntas orientadoras:

- ¿Qué tiene de malo consumir?
- ¿Debemos aspirar a que todo mundo tenga lo que desee?
- ¿Existen recursos suficientes para cubrir las necesidades de todos?
- ¿Alcanzan a regenerarse los recursos que utilizamos?
- ¿Podemos evitar consumir recursos naturales?
- ¿Existen otras formas de satisfacer necesidades?
- ¿Todo lo que hacemos tiene un efecto sobre la naturaleza?
- ¿Qué sentimientos, creencias, valores me hacen consumir ciertos bienes y servicios?
- ¿Tienes todo lo que necesitas?
- ¿Tienes más de lo que necesitas?
- ¿Qué es el consumo responsable?
- ¿Son suficientes las acciones individuales para transformar la realidad?
- ¿Es ético que los que más consumen tengan un gran impacto sobre los recursos de los que menos consumen?

Reseña de “El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción” de Vicente Verdú

Leonarda García

¿Cómo son nuestras vidas en un emergente capitalismo, acaso hoy más que nunca, de ficción? Ardua tarea responder en una sola obra a tan magnánima pregunta. Vicente Verdú lo consigue, y lo hace de una forma magistral, con un estilo fresco, dinámico, directo...

El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción, es un ensayo en el que el autor describe cuál es el estado en el que se encuentra el sistema capitalista, una vez superadas las etapas anteriores de producción y consumo. En este sentido, el capitalismo en sus primeras fases (finales del siglo XVIII hasta mediados de la década de 1950) era un sistema “hijo del mundo de la esclavitud, que sometía hasta amargos niveles de subsistencia (...) que trataba de exprimir nuestras fuerzas sin importarle el dolor (...) era en su raíz un capitalismo fálico y autoritario: el cuerpo del patrón” (2003: 130 y 283). Tras la producción, desde la década de los 50 hasta los años 90 del siglo XX, el capitalismo se materializó predominantemente en el consumismo, que moderaba la presión inicial de la producción para succionar un plus dulce en el momento del consumo” (ibid).

En esta clasificación inicial, Verdú coincide con autores clásicos que ya han teorizado sobre estos supuestos (Bell, 1987), si bien la principal aportación de la obra reseñada es la denominación de la última etapa del sistema que articula a las sociedades desarrolladas occidentales. Porque Verdú denomina de ficción a una época que para otros (Rifkin, 2000) es una “era de acceso”¹.

El autor acentúa el carácter ficticio del sistema, porque finalmente éste ha roto con la realidad: “Trata con la realidad para desprenderla de la peste de lo real, compone una realidad formateada, controlada y chic, desprovista del olor de la edad, libre del pringue histórico” (Verdú, 2003:39). De esta forma, la vida está compuesta de importantes dosis artificiales dado que el sistema, en un intento por emanciparse de lo real, se vuelca en la floreciente explotación de lo ficticio. Pero Verdú (2003: 228) llega más allá puesto que apunta hacia un “mundo de ficciones donde no ha quedado prácticamente ninguna verdad”.

¹ Rifkin (2000) ponía un especial énfasis en la economía que está basada en el acceso, en la que los proveedores sustituyen a los vendedores y los usuarios a los compradores, en la que ya no se intercambian bienes sino que se ceden y en donde la propiedad intelectual cobra una mayor importancia que la física.

Ficción dado que el individuo posmoderno² opta por vivir la existencia de los otros³, antes que la suya propia. Por ello, mediante la televisión, “las mujeres cambian su realidad por las peripecias de los personajes de la prensa del corazón, mientras los hombres se trasladan a la realidad del partido” (2003: 64). En este caso, la realidad mediática, que es espectacular (más adelante veremos que éste es otro rasgo del sistema que describimos), termina sustituyendo a la real; la gente prefiere vivir una vida que no le corresponde, aunque sea ficcional, antes que la propia, mucho más rutinaria y tediosa, con las consiguientes preocupaciones, deberes y obligaciones. Llega un momento en que los ciudadanos de este mundo, sin auténticas verdades, hartos de todo lo fingido, reaccionan contra el abrumador dominio de lo mediatizado: “Todo aquello que exhibe la etiqueta de lo real o basado en lo real resulta ahora más cautivador que nunca, precisamente porque acaso pertenece, como nunca antes, al orden de lo fantástico. Pedimos realidad hartos de ficción, como antes se demandaba ficción para escapar de lo real” (Verdú, 2003: 229).

Una sociedad que está caracterizada por su naturaleza ficcional, artificial y sobre todo espectacular, con un enorme potencial para entretener al individuo: “El ciudadano se entretiene, por lo que no protesta” (2003: 52). En esta capacidad de diversión que caracteriza al sistema reside además su principal baza económica. De hecho, señala Rifkin (2000) que la economía contemporánea se basa en el acceso, puesto que ya no se trata tanto de poseer, como de disfrutar la mayor cantidad de experiencias posibles. En esta misma dirección apunta Verdú (2003: 50), cuando indica que la economía estadounidense está basada en el ocio y el entretenimiento, dos realidades que son las principales fuentes especializadas dedicadas a tal efecto, sino que “las fronteras entre el entretenimiento y cualquier otra cosa se confunden cada vez más (2003: 52)”. Es decir, el ocio y la diversión llega a todos y cada uno de los ámbitos de nuestras vidas: desde una tienda de calzado deportivo, a las técnicas pedagógicas en las que los niños aprenden jugando. “Hoy en día triunfa lo que entretiene, si algo no es divertido está llamado a fracasar de manera estrepitosa” (ibid). El show business, el negocio-espectáculo, ha llegado también a la religión, a la educación, a la guerra⁴ a través de este espectáculo que todo lo invade, los ciudadanos aspiran a “no aburrirse nunca y a no morir jamás, porque mientras nos divertimos logramos mediante la atracción del espectáculo, escapar también del tiempo”. Muerte que hoy se ha convertido en un mal absurdo, adquiriendo así una representación antitragica y banal: “Nada muere en el capitalismo de ficción, todo se rehace, se recicla” (2003: 55 y 245).

² El autor opera abiertamente en este ámbito: “Lo posmoderno es la alienación deliberada, el posible disfrute de lo más común, el gusto por la película más chusca, los dibujos animados o el film venenosamente malo” (2003: 65).

³ Mediante la denominada experiencia tecnológicamente mediada (Giddens, 1997; Thompson, 1998), es decir, la experiencia vivida mediante la tecnología y que por lo tanto el individuo no experimenta de manera directa y sin intermediación de ningún tipo. En este caso, dicha experiencia es mediada a través de los medios de comunicación.

⁴ Señala Lyon (2002) que en EEUU las Iglesias Protestantes utilizan Disneylandia para predicar su mensaje; con respecto a la guerra uno de los últimos ejemplos espectaculares es el caso de la aparición de George W. Bush (Diciembre de 2003) en territorio irakí por el día de acción de gracias. Puesta en escena que incluía un pavo artificial. Finalmente la forma gana la partida al contenido (importa más la apariencia que la esencia).

En este sentido, Verdú señala la proliferación y fomento de los deportes de riesgo, dado que estos permiten a sus practicantes experimentar vivencias extremas, ubicar a la vida en el límite con la muerte (controlada). Son unos auténticos test de estar vivo a través del vértigo de morir.

Sentimientos al límite, porque la vida cotidiana en sí es *X-treme*. Ahora el principal objetivo, debido a la multitud de amenazas que asolan nuestra existencia, es salvar la vida a cada instante. Para el autor, el capitalismo de ficción se abastece de pánico, y de ahí también que para paliar ese miedo (hoy nacido principalmente de la amenaza terrorista) hayamos entrado en la política del “todo vale” en materia de seguridad. “El terror transmuta la demanda de libertad en demanda de seguridad, hasta llegar a un punto en el que la una se confunde con la otra” (2003: 257).

En el *Estilo del mundo* se pone de manifiesto cómo la sociedad (principalmente norteamericana) ha renunciado a su intimidad en pos de una mayor seguridad frente a las amenazas. Intimidad que prácticamente ha dejado de existir dado que nuestros datos están recogidos en múltiples ficheros (fiestas infantiles, hospitales, agencias de viajes, clubes de fútbol, centros comerciales, Internet...), “sin que sepamos a dónde van a parar y cómo podrán utilizarse” (2003:166).

Además se trata de un sistema en el que resulta determinante su carácter público (2003: 163). Todo en las sociedades contemporáneas puede ser publicado, incluso temas que tradicionalmente habían pertenecido al espacio privado y que por ende no tenían los rasgos ni las cualidades necesarias para adquirir una dimensión pública. Todo merece ostentar este rango: la intimidad, las historias personales de la gente corriente, el carácter dramático de la enfermedad... “el SIDA, la homosexualidad, la violencia doméstica, la pedofilia del clero, los cambios de sexo, los implantes mamarios han obtenido una publicidad total” (2003: 162). De esta forma, el espacio público se expande e incluye dentro de su área al privado: el individuo ansía obtener publicidad y conquistar con ello su minuto de gloria. Buena fe de ello la da toda la proliferación de programas en los que se concede la posibilidad al ciudadano de a pie de obtener su particular porción de fama, porque lo que valora el capitalismo de ficción es precisamente la gloria, que “sólo puede ser pública” y denosta el anonimato de quienes se exilian en sus particulares templos de privacidad.

Así, asistimos al curioso fenómeno de las webcams. Internet se ha convertido en el expositor de este tipo de artilugios, que son colocados por sus propietarios en salones, cocinas, cuartos de baño... para exhibir de una manera impúdica su intimidad. Este es el más claro ejemplo de cómo la privacidad casi sagrada de otro tiempo, ha sido profanada en aras de conquistar el espacio público, otrora reservado a un reducido número de personalidades y que hoy ha abierto su espectro a todo tipo de individuos, a todo tipo de acontecimientos, a todo tipo, en definitiva, de realidades humanas.

Un capitalismo que muestra su cara más amigable, que no avasalla, sino que “hace amigos” (2003: 31). Se trataría pues de una dominación blanda, cautivadora y eficiente,

que no deja mancha, que es limpia y transparente. Esta faceta queda ratificada con una práctica generalizada en los últimos años: el marketing con causa (la unión de una firma con una causa honrada), que presenta el ejercicio de la compraventa o incluso de la guerra, en la ocasión de hacer el bien, que transmuta el interés del comercio, por el desinterés de la filantropía⁵: “Ahora es posible salvar a un niño comprando una lámpara, proteger el planeta con un desodorante, dar limosna pagando un precio “justo”, ser humanitarios a la vez que criminales” (2003: 277).

Además, a la hora de esbozar una aproximación al sistema que impera en nuestros días, es una referencia obligada el papel que juega Estados Unidos como país líder. Una influencia que comenzó con la fascinación por las industrias, por la cremallera, el chicle, el cine, la música, el teléfono, los coches, la televisión, pero junto a ello sobrevino la influencia social y moral: los divorcios, la competencia feroz, los derechos civiles, el feminismo, el superindividualismo, el estrés, el ecologismo, el neoliberalismo, el voluntariado, lo gay, el shopping” (2003: 27).

Por otra parte, la vida se ha convertido en el escenario donde el superindividualismo ha triunfado frente al fracaso de las grandes referencias comunes. Por ello, una de las principales misiones del capitalismo de ficción es crear la ilusión de que somos únicos, de tal manera que el sistema intenta eliminar “la tortura de la igualdad” (2003: 196). El ser humano evita la homogeneidad, en una continua búsqueda por la diferenciación con respecto al otro.

El siglo XXI es el del triunfo del yo, que adquiere una sobredimensión sin igual. La consecuencia directa de ello, es que se pierden las grandes referencias comunes: “Hasta los años 80 del siglo XX a los niños les valía la autoridad del padre para obtener el reconocimiento o descalificación, pero hoy jubilan a los progenitores por adelantado (...) ¿y Dios? Dios es un ídolo del pasado, un súper héroe de la vieja ciencia-ficción. ¿El compromiso político? Tampoco. Ninguno de estos pilares pervive para otorgar su sanción y evitar el vértigo del desamparo” (2003:202). Porque si yo soy mi entero dueño, mi propio padre, mi código moral, también soy mi único juez y el culpable absoluto. Por ser el yo tan importante, es también la víctima más expuesta a todo.

En este sistema no existe la lucha de clases⁶ sino la pugna por el afán de ser uno mismo. El capitalismo de consumo procuraba un simulacro de felicidad a través de la compra, sin embargo, el sistema se ocupa ahora, no de hacernos gastar mucho, sino de hacernos creer “cuanto valemós” (2003: 207).

Época en la que “el lema de la posmodernidad hace a la mujer el canon de la mejor referencia” (2003: 177), una vez que el individuo de este siglo es cada vez más un modelo mestizo, rico en identidades y de pertenencias múltiples, que accede a similares

⁵ Esta es la principal diferencia del consumismo en el capitalismo de ficción y en el de consumo: ahora adquirir bienes materiales es un poco “menos malo” puesto que la acción implica unos fines solidarios.

⁶ En la nueva era no nos identificamos con ninguna ideología, “todo en nuestra vida es provisional” (Verdú, 2003:266).

producciones a lo largo y ancho del planeta, desaparecido ese más allá exótico, borradas “las distancias doblemente: a través del tiempo instantáneo y por abolición de los espacios distintos” (2003: 24).

A modo de conclusión, el autor indica que el sistema procura sin tregua ir fundando una realidad virtual y prometedora como su obra maestra, “porque lo central de esta nueva etapa capitalista no es, como se ve, tanto la producción de bienes (buenos y malos), como la producción de realidad (verdadera o falsa)” (2003: 41), hasta las creencias que han fundamentado a lo largo de la historia de la existencia humana.

Un último apunte, quizá un tanto pesimista, es que a pesar de que el capitalismo como tal no ha conseguido aglutinar una simpatía generalizada, sí que ha irradiado profundamente, hasta tal punto que “nos abraza plenamente como un todo y nadie puede sacudirse esa efusión” (2003: 281).

En definitiva, *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*, se trata de una obra en la que queda descrita de una manera hábil, brillante e ilustrativa, las luces y sombras de los modos de vida consolidados por el ser humano en el siglo XXI.

Bibliografía

BELL, D. (1987): *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Alianza Universidad, Madrid.

GIDDENS, A. (1998): *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península, Barcelona.

LYON, D. (2002): *Jesús en disneylandia*. Catedra, Madrid.

RIFKIN, J. (2000): *La era del acceso*. Paidós, Barcelona.

THOMPSON, J.B. (1998): *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona, Paidós.

Reseña de “La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo” de Gilles Lipovetsky

Bernabé Sarabia

El eje central de la obra de Gilles Lipovetsky (1944) es el análisis del paso de la modernidad a la hipermodernidad en las sociedades desarrolladas. Francés de origen polaco, es profesor agregado de filosofía en la Universidad de Grenoble. En 1983 publicó *La era del vacío*, un texto en el que ya están puestos los cimientos de su visión de la sociedad actual. En él articula los grandes conceptos que le han proporcionado una reputación intelectual bien ganada: proceso de personalización, destrucción de las estructuras colectivas de sentido, hedonismo, consumismo, tensiones paradójicas en los individuos y en la sociedad civil, la seducción como forma de regulación social, rechazo de la violencia política y aumento de la consideración ciudadana de los valores esenciales de la democracia. La aparición en 1987 de *El imperio de lo efímero* convirtió a Lipovetsky en un intelectual globalizado con una inmensa capacidad de convocatoria.

Cuando Lyotard acuña el concepto de ‘postmodernidad’ a finales de los años setenta y escribe que ya “se han acabado los grandes relatos”, se palpa en las sociedades desarrolladas de todo el mundo una potente sensación de liberación. El “narciso” cool, individualista y consumista que tan bien retrata Lipovetsky en *La era del vacío* y *El imperio de lo efímero* es un ser optimista en su gozo, un individuo que vive el presente, olvidado del pasado y sin preocupación por el futuro. Veinte años después, esa euforia de los años postmodernos ya no es la misma. En *Los tiempos hipermodernos*, Lipovetsky advierte al lector del fin de la euforia. El hedonismo del presente que caracterizó los años ochenta –la movida madrileña constituye una magnífica ilustración- ya no existe. En la hipermodernidad, el desempleo, la preocupación por la salud, las crisis económicas y un largo sinfín de virus que provocan ansiedad individual y colectiva se han introducido en el cuerpo social.

Para Lipovetsky el desarrollo de la globalización y de la sociedad de mercado ha producido en estos años nuevas formas de pobreza, marginación, precarización del trabajo y un considerable aumento de temores e inquietudes de todo tipo. Sin embargo, la sociedad hipermoderna no ha supuesto la aniquilación de los valores. Al contrario, el hedonismo ya no estimula tanto, la extrema derecha no ha tomado el poder y el conjunto de la sociedad no ha caído en desviaciones xenófobas y nacionalistas. La dinámica de la individualización personal no ha supuesto que la democracia pierda firmeza o se aleje de sus principios humanistas y plurales. Los derechos humanos siguen constituyendo uno de los principios morales básicos de la democracia. La dinámica del individualismo refuerza, en opinión de

Lipovetsky, la identificación con el otro. El culto al bienestar conduce, aunque parezca paradójico, a que los individuos sean más sensibles al sufrimiento.

La producción de bienes se centra en las personas, como es el caso del teléfono móvil. Las culturas de clase se erosionan, se hacen menos legibles y la pertenencia a un grupo social no determina ya los modos de consumo

En la sociedad hipermoderna el peligro no viene por algo que precisamente la caracteriza, lo que Lipovetsky denomina hiperconsumo. “Cuanto más se impone la comercialización de la vida, más celebramos los derechos humanos. Al mismo tiempo, el voluntariado, el amor y la amistad son valores que se perpetúan e incluso se fortalecen”. El peligro viene para Lipovetsky de otra parte. Procede de lo que él denomina una inquietante fragilización y desestabilización emocional de los individuos. La debilidad de cada uno de nosotros tendría su origen en el hecho de que cada vez estamos menos pertrechados para soportar las desgracias de la existencia, y ello no porque el culto al éxito o al consumo provoque esa fragilidad, sino porque las grandes instituciones sociales han dejado de proporcionar la sólida armazón estructuradora de antaño. De ahí vendría la ola de trastornos psicósomáticos, depresiones y demás angustias con las que las distintas industrias que producen psicofármacos se enriquecen.

En la arquitectura de *La felicidad paradójica*, cuyo subtítulo es enormemente significativo –*Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*–, se entra con la aparición de un nuevo arquetipo social, el hiperconsumidor, un ser que ya no desea sólo el bienestar, lo que ahora anhela es armonía, sensación de plenitud, felicidad y sabiduría. Dicho hiperconsumidor es la consecuencia, según Lipovetsky, del desarrollo de las tres etapas a través de las cuales se despliega la sociedad contemporánea. La primera de ellas,

Para su desgracia, el hiperconsumidor se apoya tanto en sus emociones que éstas no acaban nunca de ser satisfechas, y la experiencia de la decepción asoma y amenaza a distintas capas de la sociedad

comprendida entre 1880 y la Segunda Guerra Mundial, marca el inicio de la sociedad de consumo. Son los años de la producción a gran escala y de la puesta a punto de las máquinas de fabricación continua que producen bienes con vocación de durabilidad.

En torno a 1950 es cuando se inicia el nuevo ciclo histórico de las economías de consumo. En esta segunda etapa, la capacidad de producción aumenta tanto que se genera una mutación social que da lugar a la aparición de la sociedad de consumo de masas. Se abren supermercados, centros comerciales, hipermercados y, aunque de naturaleza

básicamente fordista, el orden económico se rige ya en buena medida por los principios de la seducción y de lo efímero. En este período se vienen abajo las antiguas resistencias culturales y se expande la sociedad del deseo.

En la tercera etapa, la vida de las sociedades desarrolladas no hace sino acumular signos de placer y felicidad. En este estado de cosas la cultura del consumo promete felicidad y evasión de los problemas. La producción de bienes se centra en las personas, como es el caso del teléfono móvil. Las culturas de clase se erosionan, se hacen menos legibles y la pertenencia a un grupo social no determina ya los modos de consumo. Sin embargo –y ahí aparece la paradoja anunciada en el título de esta obra- el hiperconsumidor se vuelve desconfiado e infiel. Ya no sigue sólo a una marca, ahora entra en internet y compara, analiza, reflexiona y orienta sus deseos hacia lo que más le gratifica.

Para su desgracia, el hiperconsumidor se apoya tanto en sus emociones que éstas no acaban nunca de ser satisfechas, y la experiencia de la decepción asoma (del análisis de la decepción se ocupó el siguiente libro de Lipovetsky aparecido en Francia --*La société de déception* (2006)-- que será próximamente traducido) y amenaza a distintas capas de la sociedad. Jóvenes violentos, ancianos desprotegidos o inmigrantes son colectivos sobre los que el autor reflexiona. Desde este análisis y desde los excesos del hedonismo del capitalismo de consumo, Lipovetsky se atreve a predecir una mutación cultural que ha de revisar la importancia de los goces inmediatos y contener el frenesí consumista.

Conde, O. (2006). Educación del consumidor y educación ambiental. Reflexiones en un mismo camino. En: *Reflexiones sobre Educación Ambiental II. Artículos publicados en la carpeta informativa del CENEAM 2000-2006*. (67-75). Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.

http://www.mma.es/portal/secciones/formacion_educacion/reflexiones/2002_08conde.pdf

Educación del consumidor y educación ambiental. Reflexiones en un mismo camino

Olga Conde ¹

Los límites a nuestros modelos de consumo

Actualmente nadie pone en duda que la forma de producir y consumir del 20% rico del planeta no es perdurable en el tiempo ni tampoco generalizable al 80% restante de la humanidad.

Existen numerosos datos que hablan de la insostenibilidad de nuestro modelo de consumo.

- Desde 1950, los habitantes de este planeta hemos consumido más bienes y servicios que todas las generaciones anteriores juntas.²
- Desde 1940, sólo los estadounidenses han utilizado una proporción tan grande de los recursos minerales del planeta como todos los demás seres humanos juntos antes de esta fecha.³
- Tenemos unos 750 millones de personas en el mundo que pasan hambre y padecen enfermedades o mueren a causa de la malnutrición.⁴
- De los 6.000 millones de seres humanos que navegan en el planeta Tierra, 1.300 viven con menos de un dólar diario y tienen un ingreso conjunto equivalente a la mitad de la fortuna que está en manos de los 358 multimillonarios de este mundo.⁵
- El consumo de los países desarrollados requiere entre 45 y 85 toneladas de materiales diversos por habitante y año, la mitad o más de los cuales permanecen “ocultos” a la

¹ Ponencia presentada en el Seminario “La Educación en valores. El Consumo” Organizado por Can Tàpera y “Sa nostra” durante el curso 1999-2000 y publicada en Vincles 1999-2000. Papers de Medi Ambient.

² Alan T. Durning (1991): “¿Cuánto es suficiente?”. En La situación en el mundo, CIP/Eds.Horizonte, Madrid.

³ Alan T. Durning (1991): “¿Cuánto es suficiente?”. En La situación en el mundo, CIP/Eds.Horizonte, Madrid.

⁴ Sempere, J. (1998): “Necesidades y política ecosocialista”. En Necesitar, desear, vivir, Los libros de la Catarata. Madrid.

⁵ (4) Senillosa, I de (1997) “¿Cuánta población rica puede sustentar la Tierra?”. En Ecología Política. Cuadernos de Debate Internacional. Nº 14. Barcelona.

visión pública de sus ciudadanos porque discurren más allá de sus fronteras, en los países donde tales recursos se extraen.⁶

Y aunque estos datos los hayamos oído muchas veces, no por ello son comprendidos. Tal como dice Max-Neef hemos alcanzado una etapa de nuestra historia que se caracteriza por el hecho de que “sabemos mucho pero comprendemos muy poco”.

El ser humano, a través de la economía industrial se ha convertido en el consumidor dominante en la mayoría de los ecosistemas terrestres de la Tierra. Pero nos hemos olvidado de nuestra dependencia de la naturaleza. Actualmente nos apropiamos del 40% de la producción neta fotosintética (Vitousek et al., 1986) y del 25,35% de la producción primaria litoral (Paul Christwensen, 1995) y según diferentes expertos, éstos empiezan a ser porcentajes insostenibles.

El vocablo consumir no sólo significa gastar y comprar sino también agotar y destruir⁷. La idea de límite no sólo se refiere a los recursos sino también a la capacidad limitada del planeta para absorber los residuos generados en los procesos de producción y consumo. El cambio climático, el agujero de la capa de ozono estratosférico, etc. son aspectos que nos indican la capacidad limitada del sistema atmosférico para mantener las condiciones que han permitido la vida a los seres humanos y al resto de los organismos.

La vida humana está pues interrelacionada con la naturaleza. Sin embargo se trata de una conexión que a menudo olvidamos o ignoramos. La mayoría de las personas pasamos nuestras vidas en ciudades y consumimos bienes de todo el mundo y esta es una tendencia que va en aumento.

Sin embargo tendemos a pensar en la naturaleza meramente como un lugar de recreación, más que como la verdadera fuente de nuestra existencia.⁸

Las leyes de la física: un límite al reciclado perfecto

Todos los fenómenos de la vida implican transformaciones de energía. La termodinámica es la parte de la física que estudia estas transformaciones.

La **primera ley** nos dice que la energía no se crea ni se destruye, solo se transforma. Es decir, no somos capaces de crearla ni de destruirla. Por lo tanto, tal como dice Riechmann⁹ los conceptos de “*consumo energético*” o de “*producción energética*” son

⁶ Adriaanse A. et al (1997). “Resource Flows: The material Basis of Industrial Economies”.

⁷ Durning, Alan T. (1994): ¿Cuánto es bastante? La sociedad del consumo y el futuro de la tierra. Apóstrofe, Barcelona.

⁸ Wackernagel, M. (1996): “¿Ciudades Sostenibles?”. En Ecología Política. Cuadernos de Debate Internacional. Nº 12. Barcelona

⁹ Riechmann, J. (1995): Ecología, economía y termodinámica, Noticias Obreras.

erróneos. No producimos energía, sino que la aprovechamos y la transformamos, no la consumimos sino que la utilizamos.

En la vida cotidiana esto tiene una importante consecuencia económico-ecológica: cada empleo de una unidad de recursos naturales produce una unidad de desperdicios y residuos. Nada se pierde en el proceso productivo, solamente adquiere otra forma. Como ha escrito Aguilera Klinch, F.: *“a pesar de que esta ley se usa para justificar una visión mecánica e irreal de una economía que no agota recursos, la realidad es que permite echar por tierra la noción de externalidades ambientales, entendidas como algo ocasional, puesto que es evidente, de acuerdo con la citada ley, que la generación de residuos es algo inherente a los procesos de producción y consumo”*.¹⁰

La **segunda ley** de la termodinámica está relacionada con el concepto de entropía. Todas las transformaciones energéticas conducen, a través de una serie de estadios sucesivos, a la forma de calor o baja temperatura, energía no disponible que ya no puede producir trabajo útil. Es decir, la calidad de la energía se degrada constantemente. El acontecer del universo tiene una dirección: el aumento de la entropía. La entropía es una medida del desorden del mundo físico: alta entropía significa desorden, baja entropía significa orden. Un aumento de la entropía supone una disminución de la energía disponible.

Podría parecer que la evolución biológica viola el principio de entropía, puesto que los organismos progresan hacia formas cada vez más ordenadas, más organizadas, pero esta violación es sólo aparente. Cada vez que en algún lugar se invierte el aumento de entropía, es decir se crea más orden, se hace a costa de aumentar la entropía generada en el ambiente circundante.

La segunda ley de la termodinámica tiene importantes implicaciones económico-ecológicas y muestra que la actividad económica está constreñida por ciertos límites insuperables.¹¹

- La relación entre la economía y la naturaleza implica que, más allá de cierto punto, el crecimiento continuo de la economía puede ser conseguido sólo a expensas del aumento del desorden (entropía) de la ecosfera.
- El consumo económico puede exceder al ingreso natural y se manifestaría en el continuo agotamiento del capital natural: reducción de biodiversidad, aire, agua, suelos contaminados, deforestación, cambio climático etc.
- El reciclado perfecto es un imposible termodinámico, sólo se puede recuperar una parte: siempre hay un resto que se pierde irrecuperablemente.

¹⁰ Aguilera Kling, F., Alcantara, V. (1994): De la economía ambiental a la economía ecológica. Icaria. Barcelona.

¹¹ Daly, Herman E. (1989): Economía, ecología y ética. Fondo de Cultura Económica/Economía contemporánea. México.

- El cierre total de los ciclos es imposible y las pérdidas de materia inevitables. Es decir, la energía no puede reciclarse y la materia no puede reciclarse nunca al 100%.

El PNB reflejo del crecimiento y consumo, ¿es un indicador del bienestar humano?

En general un aumento del PNB-PIB se interpreta como una buena noticia de crecimiento, pero nadie pregunta ¿a costa de qué ha sido ese crecimiento? Por ejemplo, el PIB aumenta con los accidentes de tráfico o cuando se da leche en polvo a los bebés en lugar de leche materna.

También la contaminación ambiental contribuye al aumento del PIB, que igualmente crece cuando la sociedad se ve atacada por una epidemia que obliga a incrementar el consumo de productos farmacéuticos. Éstos son sólo algunos ejemplos que demuestran que el PIB no puede considerarse como un indicador fiable de la calidad de vida y del desarrollo.

Daly y Cobb (1989) intentaron conseguir una nueva escala, capaz de reflejar mejor el bienestar, que fue denominada IBES (Índice de Bienestar Económico Sostenible), y que incluye otros aspectos como la distribución del ingreso, el agotamiento de los recursos naturales, el daño ecológico...

Tal como se ve en la figura 1, referida a EE.UU., desde 1950 a 1976, fase inicial de la industrialización, el PIB y el IBES fueron paralelos y aumentaron un 43%. Sin embargo, desde esta fecha el IBES disminuyó constantemente a pesar de que el PIB seguía creciendo. Tal como dice Riechmann, este tipo de cálculos proporciona apoyo a la idea de que a partir de cierto umbral, que los países industrializados hemos sobrepasado con creces, el crecimiento económico se torna contraproducente. Se impone por consiguiente un cambio en el modelo de desarrollo: otra manera de producir, consumir, trabajar, vivir.¹²

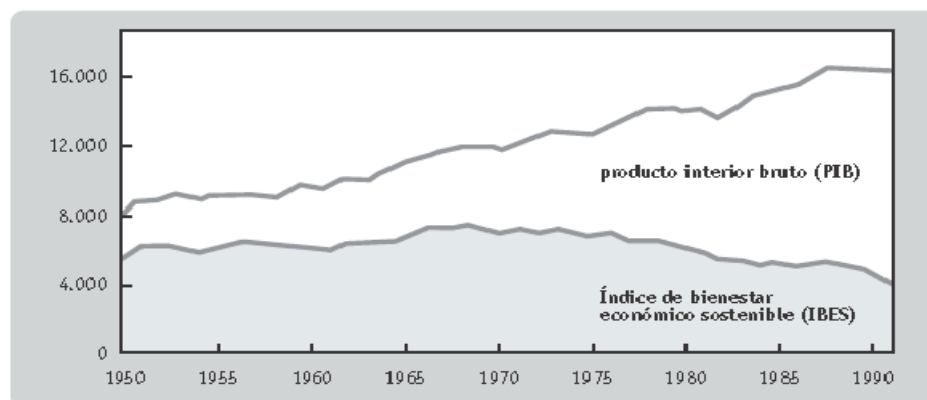


Figura n.º 1: Comparación PIB-IBES

¹² Riechmann J. (1998): "Necesidades humanas frente a límites ecológicos y sociales". En Necesitar, desear, vivir. Los libros de la Catarata. Madrid.

La huella ecológica: una herramienta para medir el consumo actual

Mathis Wackernagel y William Rees desarrollaron en la Universidad de British Columbia una herramienta de cuantificación ecológica que utiliza áreas de terreno como unidad de medición. Diversas categorías de consumo humano son traducidas en áreas de tierra productiva requeridas para proveer esos bienes. Este sistema de cuantificación ecológica recibe el nombre de “huella ecológica”.

Huella ecológica:

Área del territorio productivo o ecosistema acuático necesario para producir los recursos utilizados y para asimilar los residuos producidos por una población definida con un nivel de vida específico, donde sea que se encuentre esta área.

Según estos mismos autores, si toda la población actual (5.800 millones de personas en 1996) viviera como el estadounidense medio, con una huella ecológica de 4,5 hectáreas por persona (calculando por lo bajo), harían falta 26.000 millones de hectáreas, suponiendo la actual tecnología.

Pero sólo hay 13.000 millones de hectáreas de tierra en nuestro planeta, de las cuales sólo 8.800 millones son ecológicamente productivas para la agricultura, campo o bosque; es decir: 1,5 ha. por persona. O sea que harían falta al menos dos planetas adicionales a la Tierra para acomodar el incremento de carga ecológica de los habitantes actuales. Si la población mundial se estabilizase entre 10 y 11.000 millones de personas, en algún momento del próximo siglo, se necesitarían cinco Tierras adicionales.¹³

	Energía	Ambiente Construido	Tierra Agrícola	Bosques	Total
Alimentación	0,3		0,9		1,2
Vivienda	0,4	0,1		0,4	0,9
Transporte	0,8	0,1			0,9
Artículos de consumo	0,5		0,2	0,2	0,9
Recursos en servicios	0,3				0,3
TOTAL	2,3	0,2	1,1	0,6	4,2

La tabla muestra la huella ecológica de un canadiense, esto es la cantidad de tierra requerida para sustentar el consumo actual de cada persona en este país. Como vemos,

¹³ Willian E., Rees W (1996): "Indicadores territoriales de sustentabilidad". En Ecología Política. Cuadernos de Debate Internacional. Nº 12. Barcelona.

suma más de 4,2 ha., un área de 205 m. de largo por 205 m. de ancho. La columna de la izquierda muestra varias categorías de consumo. El concepto “energía”, tal como se utiliza en la tabla, constituye un cálculo de la cantidad de tierra que se requiere para absorber el dióxido de carbono emitido por el consumo de combustibles fósiles (carbón, petróleo y gas natural).

El término “ambiente construido” se refiere a los terrenos que se encuentran pavimentados o utilizados por edificios y que ya no están a disposición de la naturaleza. En cuanto a la “tierra agrícola” que un canadiense necesita para su alimentación, vemos por ejemplo que se trata de 0,9 ha.

Si, como hemos dicho antes, en la actualidad hay, en promedio, 1,5 ha. por persona, si toda la gente de la Tierra viviera con los niveles de vida de un canadiense promedio, necesitaríamos por lo menos tres planetas.

Es éste un indicador de nuestros modelos de consumo que está siendo utilizado por diferentes organizaciones sociales y administraciones públicas como orientación de la tendencia que hay que invertir.

En la ciudad de Barcelona se calcularon en 1996 las emisiones de CO₂. El resultado fue de 4.921.930 toneladas anuales, es decir 3,27 ton/hab/año.¹⁴ A partir de ahí, se constató que, si hubiera que absorber esas emisiones con las masas boscosas cercanas, se necesitaría, sólo para Barcelona ciudad (con un millón y medio de habitantes), casi la totalidad de la superficie arbolada de Cataluña, es decir 1.337.000 ha., 134,3 veces la extensión del término municipal. Ello teniendo en cuenta que el bosque mediterráneo absorbe 3,7 tn/CO₂/ha/año. Dado que este CO₂ procede, en un 29,8%, del tráfico urbano, resulta evidente que el consumo de combustible utilizado en los desplazamientos constituye un indicador que permite plantearse propuestas para disminuir la huella ecológica de la ciudad.

El consumo una respuesta a las necesidades humanas

Un hombre es tanto más rico cuanto mayor es el número de cosas de las que puede prescindir.

Sanschs, Wolfan, “Appunti per una economia leggera”

Está claro que el consumo es una respuesta a las necesidades humanas. A la pregunta ¿qué determina la calidad de vida de las personas? se podría contestar que ello dependerá de las posibilidades que tengan éstas de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas fundamentales.

¹⁴ Tello, E. (1999): Ecología urbana y democracia participativa. Carpeta Informativa del CENEAM. Segovia.

Pero ¿qué se entienden por necesidades humanas fundamentales? Para Sempere, J. y otros estudiosos del tema, el ser humano tiene unas necesidades como organismo viviente meramente metabólicas o fisiológicas: comer, beber, sexo, etc. Pero como seres sociales, desde que nacemos, tenemos otras necesidades tan básicas y fundamentales como éstas, y que están relacionadas con la protección, el reconocimiento social, la autoestima.

Ahora bien, frente a la creencia de que las necesidades humanas tienden a ser infinitas, en constante cambio, que varían de una cultura a otra y que son diferentes en cada periodo histórico, Max Neef considera que esto es un error conceptual y que hay que hacer una distinción entre necesidades y satisfactores de las mismas. Así, por ejemplo, alimentación y abrigo no deben considerarse como necesidades sino como satisfactores de la necesidad fundamental de subsistencia.

Los sistemas de salud, prevención etc. son satisfactores de la necesidad de protección. Un satisfactor puede contribuir simultáneamente a la satisfacción de diferentes necesidades o a la inversa. Cuando una madre da de mamar al bebé, no sólo se satisface la necesidad de alimentación.

O, por ejemplo, según un estudio reciente, en Inglaterra, en las cuatro últimas décadas, se ha producido un aumento de consumo en la ropa del 200 %; y está claro que ello no es para satisfacer la necesidad de protección, sino que es también para dar respuesta a otros aspectos como identidad, ostentación etc.¹⁵

Para Max Neef las necesidades humanas fundamentales son finitas, pocas y clasificables, son las mismas en todas las culturas y en todos los periodos históricos. Lo que cambia, a través del tiempo y de las culturas, es la manera o los medios utilizados para la satisfacción de las necesidades.¹⁶

Son pues los satisfactores los que definen la modalidad dominante que una cultura o una sociedad imprime a las necesidades.

La rápida evolución de la técnica ha hecho que cada vez haya más artefactos, con una vida muy corta. Hemos entrado en un modelo en espiral, en un modo de producir y consumir muy frustrante, pues las cosas enseguida pasan de moda. Estamos en una sociedad insaciable donde la cultura de las apariencias se ha extendido a todas las clases sociales. Por otro lado, en muy poco tiempo la inmensa mayoría de la población ha pasado a vivir en las ciudades y ha perdido los lazos comunitarios y de relación con el entorno, los cuales han quedado sustituidos por los del mercado y la competencia. Además, en nuestros países ricos se está dando una tendencia a intentar satisfacer las necesidades no materiales con consumo material, cuando la naturaleza de estas necesidades no

¹⁵ Jackson, Y. & Marks, N. (1996): Consumo, bienestar sostenible y necesidades humanas. Un examen de los patrones de gasto en Gran Bretaña 1954-1994. En Ecología Política. Cuadernos de Debate Internacional. Nº 12. Barcelona.

¹⁶ Max-Neef, M. A. (1994): Desarrollo a escala humana. Ed. Icaria. Barcelona.

materiales (amistad, afecto...) no siempre admite la satisfacción basada en lo material. Es probable que la mayor parte del consumo relacionado con estas necesidades esté basado en falsos satisfactores o inhibidores.

Es decir, una misma necesidad puede satisfacerse con una variedad de satisfactores cuyo impacto ecológico puede ser muy variado. Es ésta una aportación importante para deslindar las propuestas ecologistas sobre el consumo del mero ascetismo más o menos místico o religioso. No se trata de reprimir necesidades (al contrario, debemos bucear en nuestro interior para descubrir cuáles tenemos realmente). Se trata de discutir y cambiar satisfactores.¹⁷

Oportunidades y dificultades para invertir el círculo vicioso del consumo

La revolución de la eficiencia

En marzo de 1995 el Club de Roma organizó una conferencia donde se debatió el concepto del “factor 4” o revolución de la eficiencia. Dado que los actuales sistemas industriales son ineficientes en términos económico-ecológicos (es decir, la productividad con que se emplea la energía y materias primas es muy baja, mientras el derroche energético y de materiales elevadísimo), la revolución de la eficiencia planteada a través del Club de Roma implica extraer cuatro veces más bienestar de un barril de petróleo o de una tonelada de tierra. De este modo, se podría duplicar la satisfacción de las necesidades humanas reduciendo a la mitad el consumo de recursos naturales y el consiguiente impacto ambiental o, lo que es lo mismo, multiplicar la productividad de los recursos.¹⁸

Es este un elemento importante, un paso en el camino hacia la sostenibilidad. Pero si bien es una condición necesaria, no es suficiente. Hemos hablado antes de los límites del Planeta y de las leyes de la naturaleza que regulan estos límites. Por lo tanto, frente a la cultura “más es mejor” se opone frontalmente la cultura de la suficiencia “suficiente es mejor”. Por ejemplo, no servirá de nada reducir a la mitad las emisiones de contaminantes de cada automóvil individual si al mismo tiempo se duplica la distancia total recorrida por el parque automovilístico. Mejorar pues la eficiencia con que los automóviles emplean el combustible en ausencia de otros cambios (impuestos que graven los combustibles, transporte público, etc.), abarata el transporte automovilístico pudiendo aumentar el consumo energético global del sector. Por lo tanto “el factor 4”, tomado sólo en términos de eficiencia, lo que permite es retrasar el problema pero no invertir la tendencia. No sólo tendremos que hacer más con menos sino, como dice Riechmann, en muchos casos habrá que hacer menos, lo que no quiere decir que signifique vivir peor, sino vivir de otra manera. Es decir la revolución de la eficiencia será inútil sino le acompaña una revolución de la suficiencia.

¹⁷ Tello, E. (1998): “Demandas ecosocialistas”. En *Necesitar, desear, vivir*. Los libros de la Catarata. Madrid.

¹⁸ VV.AA. (1997): *Factor 4 Informe al Club de Roma*. Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores. Barcelona.

La educación como elemento clave

“En los momentos de incertidumbre se tiende a hacer como los demás. De ahí el gran poder de los buenos ejemplos, tanto para reforzar la posibilidad de disentir frente a la mayoría, como para estimular actitudes y conductas deseables y nuevas iniciativas sociales”.

Riechmann

Como hemos ido viendo la tecnología por sí misma no va a resolver la crisis ecológica y social actual. Se necesita repensar la forma de situarnos en el mundo en relación a los otros seres humanos y al resto de la naturaleza. Y eso requiere unos nuevos valores para los cuales la educación ambiental o la educación para el consumidor se constituyen en una herramienta imprescindible.

Sin embargo modificar la realidad es complejo y existen dificultades que hay que tener en cuenta.

- En las sociedades industriales actuales, con mercados cada vez más globales, es cada vez más difícil de ver la relación entre la acción individual y sus consecuencias. Nos encontramos como en un laberinto sin hilo conductor que nos guíe hacia la salida.¹⁹ Bajo estas condiciones se hace cada vez más complicada la formación de consciencia moral. Cuando metemos nuestros ahorros en una cuenta bancaria ¿acaso elegimos que se destinen a empresas fabricantes de armamento o empresas contaminantes? Pero ¿cómo lo controlamos? Cuando compramos un objeto cualquiera desconocemos habitualmente el proceso de fabricación o si se ha confeccionado con explotación de niños en otro país, etc. Esta desconexión entre nuestros actos y las consecuencias suponen un problema añadido para crear consciencia moral.
- Hay numerosas investigaciones que confirman que la consciencia ecológica no se transforma de manera inmediata ni automática en acción favorable al medio ambiente. Ni tampoco los valores y actitudes favorables al medio ambiente dan de sí, de modo necesario, comportamientos ambientales.
- Como dice Max Neef estamos en una crisis de la utopía y su manifestación más grave es el hecho de que estamos perdiendo —si es que no hemos perdido ya— nuestra capacidad de soñar. Nos debatimos en un agotador insomnio que se manifiesta a través del derrotismo, la desmovilización, el individualismo, el miedo, la angustia o el cinismo y que nos impide la lucidez imprescindible para enfrentar con vigor e imaginación nuestros problemas. Invertir la tendencia actual del despilfarro en el consumo requiere estar convencidos de que existen soluciones que nos saquen del

¹⁹ Capella, J. R. (1993): Los ciudadanos siervos. Editorial Trotta, Madrid.

laberinto. Debemos aprender que no todas las necesidades básicas (materiales y psicosociales) se resuelven mediante objetos y artefactos. Existen bienes llamados relacionales, que incluyen actividades como la conversación entre amigos, el encuentro amoroso o el enriquecedor debate de ideas²⁰. Una sociedad que primara bienes relacionales sería una sociedad de impacto ambiental reducido ya que no existen límites para este tipo de bienes.

La importancia de capacitar para la acción

En la Conferencia de Río se planteó que los cambios en los modelos de producción exigen cambios en los modelos de uso y consumo. Un consumidor y usuario bien informado y que ejerza responsablemente es la clave para racionalizar la demanda.

Los consumidores tenemos un gran poder que apenas hemos puesto en práctica. No basta con cambiar hábitos de compra individualmente. También se pueden realizar campañas públicas de boicot a determinados consumos. Hasta ahora, se han producido algunas experiencias importantes en este sentido. Cabe señalar dos boicots a la compañía Nestlé, ante la práctica de esta multinacional suiza de distribuir gratuitamente leche en polvo como sustituto de la leche materna en hospitales del Tercer Mundo, lo que causaba indirectamente la muerte de un número importante de niños. Otra experiencia destacada fue el boicot a la compañía Shell en el verano de 1995, que consiguió impedir el hundimiento en el mar del Norte de la plataforma petrolífera Brent.

Nadie tiene la receta de las transformaciones. Tal como dice Teresa Franquesa, no hay consignas a dar ni religiones a predicar. Por todo ello, es esencial el aprendizaje y el entrenamiento en el proceso de elaboración de respuestas, que deberán trazarse a partir del conocimiento de alternativas posibles, tanto en lo que se refiere a recursos técnicos como a cambios socioeconómicos.

Pero desde la educación debemos reflexionar sobre aspectos como los siguientes:

- **Información y conocimientos.** En mi opinión, la información es importante, pero sobretodo hay que plantearse las causas de los problemas y profundizar sobre los conflictos de intereses que existen. Hay que analizar esos conflictos, ver las causas que los provocan, los intereses que encubren e intentar que las personas vayan creando su propio criterio hacia los problemas y las soluciones, así como hacía la responsabilidad personal sobre las consecuencias de adoptar determinadas posiciones.
- **Diálogo y consenso.** En la búsqueda de soluciones hay que educar en la necesidad del consenso, aprendiendo a tomar decisiones en el respeto profundo de las reglas de juego democráticas.

²⁰ Ovejero Lucas, F. (1994): Mercado, ética y economía. Icaria. Barcelona.

- **Animar y capacitar para la acción.** Frente al desanimo y protesta pasiva, hay que capacitar para la acción individual, pero también para la colectiva, necesaria en toda transformación social.
- **Enseñar a pensar y enseñar a hacer,** más que enseñar a qué pensar y qué hacer. Es importante ayudar a crear criterios de opinión propios y buscar diferentes soluciones a los problemas.

Quizás terminar diciendo que llevamos muchos años hablando de los problemas, de tal forma que quizás lo que estamos creando es impotencia y desánimo ante tanta problemática, en lugar de animar a actuar. Creo que en éste, como en otros temas, tenemos que animar a la gente a posibilitar situaciones en las que se pueda aprender a participar en grupo, en la búsqueda de soluciones que puedan ser llevadas a la práctica. Animar a la población y transmitir que es posible cambiar la realidad. Esto quizás nos permitirá pasar del discurso de los problemas al de las soluciones, de la impotencia a la confianza en la posibilidad de cambio.

I. CONSUMO. V. Medio ambiente

El Cederrón Didáctico

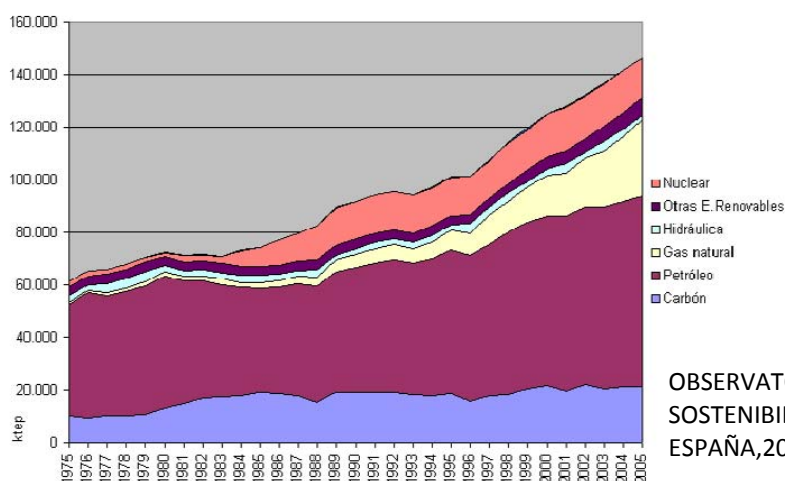
En las últimas décadas, nuestro consumo de recursos naturales, bienes y servicios ha aumentado de forma espectacular.

Las implicaciones medioambientales de este aumento de consumo son graves problemas que nos encontramos a la hora de gestionar las basuras, limitar las emisiones contaminantes al agua y al aire o en la obtención, cada vez más descontrolada, de las materias primas.

El aumento del consumo, unido a una creciente cultura de los productos de "usar y tirar", suponen un incremento de los residuos.

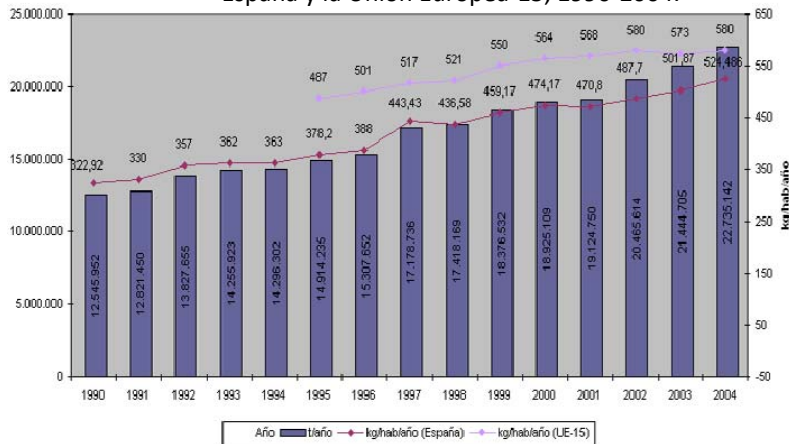
La ciudades son grandes generadoras de basuras: En los últimos treinta años, hemos pasado de generar menos de medio kilo de basuras por habitante y día, a generar 1,34 kilos. De esto, el 11% son plásticos, que son fabricados a partir del petróleo y tienen un reciclaje complejo.

Consumo total de energía primaria en España (ktep) 1975-2005



OBSERVATORIO DE SOSTENIBILIDAD EN ESPAÑA, 2006

Evolución de la generación de residuos urbanos en España y la Unión Europea-15, 1990-2004.

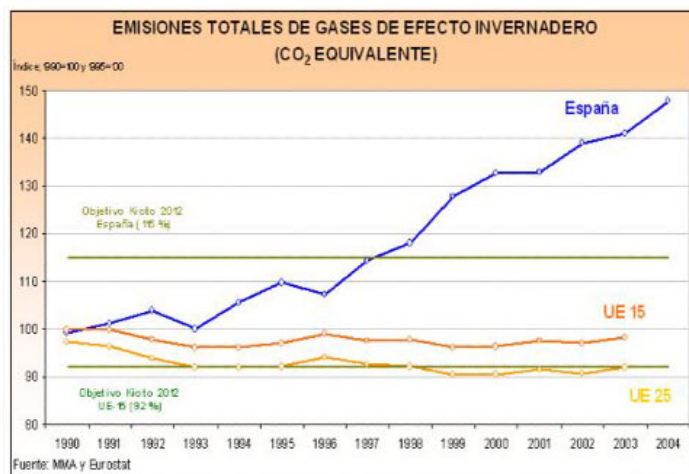


Respirar aire limpio y sin riesgos para la salud es un derecho inalienable de todo ser humano. No sólo es algo que parece obvio sino que así viene reflejado en la legislación básica de los estados.

Sin embargo, el actual modelo de consumo también ha empeorado de forma alarmante la calidad del aire que respiramos. La contaminación del aire causa 16.000 muertes prematuras al año en nuestro país. Es decir, en España a causa de la contaminación del aire fallecen 3 veces más personas que por los accidentes de tráfico y casi 100 veces más que por accidente laboral.

Las principales causas de la contaminación del aire están relacionadas con la quema de combustibles fósiles (carbón, petróleo y gas). La combustión de estas materias primas se produce en los procesos o en el funcionamiento de los sectores industrial y del transporte por carretera, principalmente.

España es el país de la Unión Europea que más se aleja de cumplir con su compromisos del Protocolo de Kioto. Las emisiones de gases de efecto invernadero de nuestro país se habían incrementado en 2004 en 47,87%, y en 2005 en 52,88% respecto a las de 1990, a pesar de que el compromiso español es de no aumentar en más de un 15% para el año 2012:



En todo caso, **la responsabilidad de la contaminación del aire es bastante evidente:** *Aproximadamente el 80% de la contaminación atmosférica en España está causada por el tráfico de los vehículos.*

Pero el mayor problema ambiental al que nos enfrentamos en las próximas décadas es el cambio climático.

El cambio climático es el conjunto de grandes y rápidas perturbaciones provocadas en el clima debido al aumento de la temperatura del planeta.

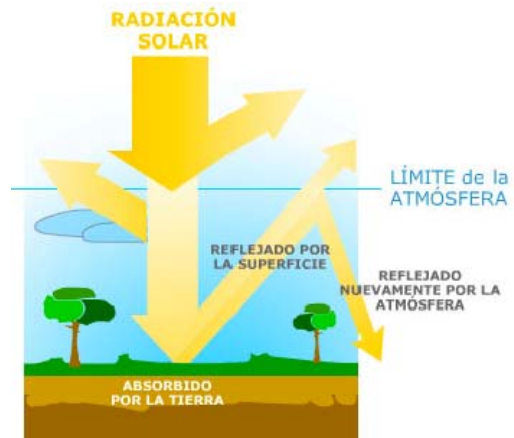
¿Por qué es un problema tan grave?

- **El Efecto invernadero**

a) Natural:

Gracias al efecto invernadero natural puede existir vida en la Tierra. Los rayos que nos llegan del Sol actúan así al llegar a la atmósfera.

1. Hay una parte que ni siquiera puede entrar,
2. Otra parte es reflejada por las nubes,
3. Otra es absorbida por la atmósfera,
4. De lo que llega a la superficie: una parte es absorbida en forma de calor, otra se refleja y sigue rebotando en la atmósfera, y otra se escapa al espacio. El resultado final es que



se produce un calentamiento que si no existiese la atmósfera sería imposible, y las diferencias entre la noche y el día serían de más de 100 grados. Ocurre como en los invernaderos, la atmósfera sería como los cristales.

b) Artificial:

Cuando hay en la atmósfera demasiada cantidad de ciertos gases como el Dióxido de Carbono (CO₂) o el Metano (CH₄), la parte de rayos de Sol que se escapa de la atmósfera es menor. El resultado es que la temperatura de la Tierra aumenta más de lo normal.



¿Cómo se provoca el cambio climático?

Nosotros en nuestra actividad diaria producimos los gases (principalmente CO₂) que causan el cambio climático.

La mayoría de la electricidad se produce quemando combustibles fósiles (carbón, petróleo y gas), que emiten CO₂, en centrales térmicas.

¿Por qué es un problema tan grave?

- Afecta a **todo el planeta**, la atmósfera no tiene fronteras.
- Tiene una **enorme inercia**, por lo tanto no puede detenerse “a voluntad”, de repente.

- El clima determina las **condiciones de vida**: las posibilidades de alimentación, la actividad económica en general y la seguridad de las poblaciones. En definitiva determina cómo son los ecosistemas, incluido los nuestros.
- Tiene un **carácter retroalimentativo**, es decir, los propios efectos del cambio climático contribuyen a forzar el efecto invernadero natural y acentúan el calentamiento global. Existen muchos ejemplos: Como sabemos cuando los rayos solares llegan a superficies blancas (zonas de nieve) se reflejan casi en su totalidad. Lo que está provocando el cambio climático es una reducción de la cubierta de nieve de la superficie terrestre que a su vez disminuye la reflexión de la radiación solar y por tanto aumenta el calentamiento de la superficie terrestre.
- Está dando lugar a un abanico de efectos directos e indirectos que **acentúan las alteraciones introducidas por otras causas** o motores del cambio global. Aquí vemos algunos ejemplos:
 - *Concentración de la contaminación por vertidos residuales.* El cambio climático provocará un incremento de temperaturas, y por tanto, aumentará la evaporación del agua de los ríos. Esto supondrá la concentración de los niveles de contaminación que ya existen en los ríos.
 - *Hace que los incendios forestales sean más frecuentes y peligrosos.* Actualmente en España se registran 20.000 incendios forestales al año. Las causas y soluciones de los mismos son muy variados, sin embargo, no es coincidencia que la mayoría se registren la época estival. La escasez de agua y la sequedad de las plantas y árboles les convierte en combustibles perfectos ante el fuego. Con el cambio climático lloverá menos, las sequías serán continuas y por ello los incendios serán más frecuentes, peligrosos y extensos.
 - *Contaminación térmica de ríos y mares.* El cambio climático provocará un aumento de las temperaturas de la superficie de ríos y mares. Pero en muchos casos estos ecosistemas acuáticos ya están sufriendo incrementos térmicos debido a que sus aguas se usan para refrigerar instalaciones como las centrales térmicas. Por este motivo el cambio climático acentuará los daños ambientales que los ecosistemas acuáticos ya están padeciendo.
 - *Cambios del uso del suelo.* El ser humano ha ido modificando intensivamente su entorno como consecuencia de su forma de vida. El medio natural se ha visto afectado por la construcción de grandes infraestructuras que han ido fragmentando y alterando gravemente el territorio: carreteras, grandes obras hidráulicas, urbanizaciones, etc. El cambio climático acentuará la transformación del medio ambiente: favoreciendo el abandono de tierras estériles, aumentando la cota de nieve en las montañas, desecando humedales y pequeñas charcas, etc.
 - *Favorece la invasión de especies de latitudes más cálidas.* En los últimos años el Mediterráneo está sufriendo la invasión de distintas especies de algas propias de mares cálidos de América, África y Asia, que probablemente han llegado prendidas en algún casco de barco. Estas especies, que amenazan la existencia de las especies

animales y vegetales autóctonas (como las praderas de Posidonia oceánica que cubren el fondo del mar Mediterráneo) se verán favorecidas por el aumento de temperatura que supondrá el cambio climático en las próximas décadas.

- *Alteración de las rutas de las aves migratorias.* Hay especies de aves que han cambiado su comportamiento migratorio durante las últimas décadas. Entre las razones se encuentra el Cambio Climático. Especies típicamente africanas han invadido las Península Ibérica y se han reproducido aquí en las últimas décadas. Ejemplo: Elanio Azul.

¿Y Cuáles son las consecuencias posibles del cambio climático?

El cambio climático producirá en España una serie de consecuencias que ya han sido presentadas por los científicos. Aparte de las ya sabidas del aumento de las temperaturas y de la subida del nivel del mar, nos encontramos con otras muchas que nos obligan a reflexionar y a tomar la decisión de "entrar en acción".

Efectos en el clima

- Aumento de temperaturas de 0,4 °C cada década en invierno y 0,7 °C cada década en verano. Al final del siglo XXI la temperatura habrá aumentado entre 5 y 7 °C en verano y entre 3 y 4 °C en invierno.
- El calentamiento es mayor en las zonas del interior que en las costeras.
- Más frecuencia de días con temperaturas máximas extremas en la Península, especialmente en verano.
- Disminución de las lluvias, sobre todo en primavera y en verano.

Efectos en recursos y sectores

- Alteraciones en los ecosistemas terrestres con riesgo de aumento de plagas.
- Transformación de permanentes a estacionales de lagos, lagunas, ríos y arroyos de alta montaña, y humedales costeros.
- Reducción de la productividad de las aguas marinas, y por tanto, de la pesca.
- "Aridización" del sur del territorio.
- "Mediterraneización" del norte del territorio.
- Pérdidas en la vegetación de alta montaña, bosques caducifolios y la vegetación litoral.
- Reducción de la riqueza de especies animales, la mayor de Europa.
- Mayor virulencia de los parásitos.
- Aumento de especies invasoras.

- Disminución de un 20% del agua disponible hacia finales de siglo XXI. Las cuencas más afectadas serán las de: Guadiana, Canarias, Segura, Júcar, Guadalquivir, Sur y Baleares.
- Aumento de la desertificación por la pérdida de propiedades de los suelos.
- Plagas y enfermedades forestales.
- Disminución de la rentabilidad de las ganaderías.
- Aumento de una media de 50 centímetros del nivel del mar.
- Pérdida de playas, sobre todo en el Cantábrico.
- Inundación de los deltas del Ebro, Llobregat, Manga del Mar Menor y Costa de Doñana.
- Disminución de la estancia media de los turistas, con las consiguientes pérdidas económicas.

Riesgos naturales

- Aumento de la magnitud de crecidas fluviales
- Aumento de los deslizamientos de tierras en Pirineos, Cordillera Cantábrica y Cordilleras Béticas.
- Aumento de la intensidad, frecuencia y magnitud de los incendios.
- Aumento de la contaminación del aire relacionada con las partículas y el ozono troposférico.
- Extensión de la posibilidad de contagio de enfermedades sub-tropicales.

¿Y este sistema de consumo, contaminante, despilfarrador y capaz de acabar con el planeta, es el que queremos exportar los países del Norte a los del Sur?

- La desertificación de las tierras afecta ya de forma grave a un tercio de la superficie terrestre (más de 150.000 kilómetros cuadrados) (Informe de Sostenibilidad en España, 2006).
- La mitad de los bosques que se han perdido en los últimos 10.000 años han sido destruidos en los últimos 80 años (Greenpeace, 2005).
- Cada año el mar recibe 6,4 millones de toneladas de basura. De ellas un 70% acaba en el fondo marino (Programa de Medio Ambiente de Naciones Unidas, 2005).
- En resumen, harían falta tres planetas Tierra (con sus materias primas, fuentes energéticas...) para extender este modelo occidental consumista a la población mundial ('Informe sobre el estado del mundo' Instituto Worldwatch, 2005.).

Datos del Observatorio de la Sostenibilidad en España, 2006. Textos sobre Cambio Climático extraídos del Área de Cambio Climático de Ecologistas en Acción

¿Es sostenible nuestro consumo?

Carlos Peñasco

Una de las principales actividades del ser humano es la de ir de compras. La de consumir. Con diferentes motivaciones y objetivos pero, en la mayoría de los casos, dirigidos de alguna manera por las modas, los estereotipos sociales, los anhelos de una vida mejor o de una felicidad definida por la publicidad. Por lo tanto, la manera de ejercer unas determinadas preferencias en nuestro ejercicio diario de ser personas se ve, en gran medida, determinada por factores externos y no por medidas reflexivas.

En tanto en cuanto el consumo está más “dirigido” por estos factores y no responde a expresiones de libertad personal, los resultados de nuestras acciones conducen necesariamente a la frustración y a la necesidad de continuar consumiendo para alcanzar la felicidad que se presupone existe tras el consumo de determinados bienes. Pero esto, efectivamente, nos conduce a llevar a cabo un consumo que es sinónimo de “agotamiento”.

Porque si como consumidores tenemos dificultades para tomar la decisión de no consumir o la de mantener un nivel de endeudamiento que no suponga una carga para nuestra economía, difícilmente vamos a sopesar otros criterios que tienen que ver con la equidad social, la distribución equitativa de los bienes y el deterioro ambiental de nuestro planeta.

En la mayoría de los casos no pensamos en por ejemplo ¿cuántos recursos naturales son necesarios para renovar nuestro mobiliario? ¿en qué condiciones elaboran nuestra camiseta favorita las trabajadoras del taller textil? ¿puede contener sustancias nocivas mi champú?

Debemos tener en cuenta que consumir no es sólo satisfacer una necesidad o un deseo individual, aunque ésta es la percepción que tenemos habitualmente. Al consumir estamos colaborando en todos los procesos que hacen posible el bien o servicio consumido, seamos conscientes o no de ello. Y estos tienen implicaciones de carácter económico, social y medioambiental.

En la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible celebrada en Johannesburgo en el año 2002, se identificó como una de las principales causas del deterioro ambiental del Planeta las modalidades insostenibles de consumo y producción, particularmente en los países industrializados.

En este sentido, Naciones Unidas hace un llamamiento a revisar estos modelos insostenibles, recurriendo a modelos de consumo responsable.

Por tanto, es fundamental para lograr el desarrollo sostenible a nivel mundial introducir cambios esenciales en nuestra forma de consumir y producir. Todos debemos esforzarnos en promover modalidades sostenibles de consumo y producción, empezando por los países desarrollados y teniendo en cuenta el principio de la corresponsabilidad.

*“Reconocemos que la erradicación de la pobreza, la modificación de pautas insostenibles de producción y consumo y la protección y ordenación de la base de recursos naturales para el desarrollo social y económico son objetivos primordiales y requisitos fundamentales de un desarrollo sostenible” **

*Declaración de Johannesburgo sobre Desarrollo Sostenible, Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible celebrada en Johannesburgo del 26 de agosto al 4 de septiembre de 2002. Los documentos oficiales de la Cumbre se pueden descargar en: www.un.org/spanish/conferences/wssd/doconf.htm.

Un sistema insostenible:

El agotamiento de los recursos naturales.

Nuestro modelo de consumo está en el origen y los datos son definitorios. Estimaciones actuales muestran que nuestro planeta, como resultado de la sobreexplotación del suelo y la deforestación, pierde cada año una superficie de tierra fértil más o menos del tamaño de Irlanda. Los datos del Fondo Mundial para la Vida Silvestre muestran que un ciudadano medio en el mundo requiere 2,5 hectáreas para producir lo que consume cada año y depositar los residuos que genera. Eso supone un 40% más de lo que es sostenible.

Y, en gran medida, la capacidad de regeneración y de reciclaje de las materias primas es bajo lo que significa que no vuelven a nuestras manos y dejan de estar a nuestra disposición. En el caso de los recursos naturales, como por ejemplo los bosques, el agua dulce o el pescado, el ritmo de explotación suele ser mayor que el de regeneración, de forma que también tienden al agotamiento. Además, en muchos casos la contaminación por pesticidas, insecticidas y otros productos químicos, hacen que estos recursos pierdan su calidad y propiedades (la tierra fertilidad, el agua sus propiedades, etc.), deteriorando los ecosistemas.

¿Todos somos igualmente responsables del agotamiento de los recursos naturales?

Evidentemente, no. Si eres español necesitas más del doble de la superficie mencionada (4,65 ha) para mantener tu consumo. Y si eres peruano, tan solo 1,2 ha, lo que nos indica claramente que la distribución del consumo está seriamente desequilibrada.

La huella ecológica es un indicador definido como “el área de territorio ecológicamente productivo (cultivos, pastos, bosques o ecosistemas acuáticos) necesaria para producir los recursos utilizados y para asimilar los residuos producidos por una población dada con un modo de vida específico de forma indefinida”. Su objetivo fundamental consiste en evaluar el impacto sobre el planeta de un determinado modo o forma de vida y, consecuentemente, su grado de sostenibilidad.

Más información en: www.footprintnetwork.org y www.vidasostenible.com

Por otra parte, hay que tener en cuenta que globalmente es necesaria una redistribución de la oportunidad de consumir. El 20% de las gentes más ricas del mundo consumen casi el 75% de los recursos naturales del planeta. Un dato para la reflexión: la fortuna de los 225 individuos más ricos del mundo es igual al ingreso anual del 47% de la población mundial más pobre, o sea, 2.500 millones de personas. La distribución desigual de los alimentos es la principal razón por la que 800 millones de personas están desnutridas en el mundo actualmente. Por este motivo, más de 2.000 millones de personas en el mundo necesitan consumir más tan sólo para sobrevivir. Pero esto requiere, necesariamente, que otros muchos consumidores sean más sostenibles. Al final, la ecuación debe dar como resultado un menor uso de recursos naturales, una disminución en la generación de contaminación y la cobertura de las necesidades de la población mundial.

La invasión de los residuos.

Consumo y generación de residuos van unidos. En ocasiones, el contenido es menor que el continente, lo que conlleva una generación de residuos asociada a nuestro consumo muy importante. En definitiva, nuestro consumo genera cada vez más residuos, bien a través del producto en sí mismo, cuando nos deshacemos de él, como por su embalaje y empaquetado.

Aunque se han realizado esfuerzos para reducir la generación de residuos, lo cierto es que ésta sigue creciendo, alcanzando la producción diaria de residuos por habitante en España 1,29 kg.

Los embalajes representan una fracción muy importante de la bolsa de basura, entre el 25% y el 40% de los residuos en peso.

Los modelos de producción y distribución que se han ido imponiendo en los últimos años provocan que los envases viajen distancias largas, potenciando los de usar y tirar, los materiales ligeros (normalmente derivados del petróleo y más contaminantes que los de materias primas renovables) y dificultando su retorno. Y aunque los residuos pueden tratarse de varias maneras para volver a reintegrar las materias primas en los procesos productivos, a través de la reutilización y el reciclaje, es todavía habitual utilizar sistemas finalistas en la gestión (sobre todo en vertedero).

Es necesario “repensar la manera de gestionar los residuos”. Primero, ¡usa menos!, ten en cuenta en tus compras la necesidad de hacerlas. Segundo, cuando consumes ten en cuenta el diseño del producto y su presentación en el mercado. En algunos casos compramos más residuos potenciales que producto.

Cuando lo barato sale caro.

Normalmente, el criterio del precio tiene un peso fundamental cuando escogemos un producto o servicio. Sin embargo, esto puede conllevar un riesgo. Al abaratar sus productos o servicios, las empresas productoras pueden reducir la calidad del producto, lo que supone:

- Una vida más corta del producto, que se estropee fácilmente y que no funcione de forma óptima... Esto nos obligará a comprar uno nuevo, lo que implica a la larga un precio mayor.
- Dar poco valor al producto, nos resulta más fácil tirar las cosas aunque las hayamos usado poco.
- La generación de mayores residuos y el incremento del consumo de recursos naturales.
- La movilización de los centros de producción a países donde los costes de producción son inferiores (deslocalización), debido a que los gastos salariales son menores, la normativa poco exigente y, por tanto, no es necesario realizar inversiones en tecnologías limpias o en seguridad laboral para los trabajadores.
- La producción de un mayor volumen de bienes, por las llamadas “economías de escala”, lo que trae como consecuencia la fabricación de más unidades de las necesarias, lo que supone un exceso en el uso de materias primas y de energía, mayores niveles de contaminación, degradación de los ecosistemas, etc.

Hacia patrones de consumo más sostenibles

Los recursos naturales son limitados, no siempre se respetan los derechos humanos en los procesos de fabricación y es obvio que no por comprar más seremos más felices...

Es un imperativo de nuestro tiempo modificar nuestros hábitos de consumo, bajo dos principios fundamentales:

- Corresponsabilidad: todos somos copartícipes de las consecuencias ambientales y sociales que acarrea la producción de los bienes y servicios que adquirimos.
- Una compra, un voto: los ciudadanos tenemos a nuestro alcance una herramienta fundamental de cambio social, el consumo. Al igual que como votantes acudimos a las urnas para elegir a nuestros representantes, también como consumidores tenemos la capacidad de influir en las características de los productos y servicios que elegimos, y en el comportamiento global de las empresas que los ofrecen. Si uno de los principios esenciales de todo buen negocio es adaptarse a las necesidades de sus clientes, tenemos a nuestro alcance la posibilidad de premiar a los mejores y rechazar a los peores, exigiendo el cumplimiento de determinadas garantías sociales, laborales y medio ambientales.

Consumimos de forma sostenible cuando elegimos comprar sólo lo necesario y seleccionamos los productos y servicios no sólo en base a su calidad y precio, sino también por su impacto ambiental y social, y por la conducta de las empresas que los elaboran. La idea de consumo sostenible se refiere al conjunto de acciones que tratan de encontrar soluciones viables a los desequilibrios sociales y ambientales por medio de una conducta más responsable por parte de todos.

Consumo sostenible es consumir menos. El ciudadano puede convertir, de esta manera, su capacidad de compra en un importante instrumento de presión al ejercer la libertad de no consumir un producto, de prescindir de determinados bienes y de acabar con algunos de los comportamientos compulsivos del consumidor, implantando nuevas pautas de conducta que van a influir en el ciudadano y en las empresas productoras de los bienes y servicios.

Objetivos del consumo sostenible:

1. Satisfacer las necesidades humanas.
2. Favorecer una buena calidad de vida por medio de estándares de vida dignos.
3. Compartir los recursos entre ricos y pobres, actuar tomando en cuenta a las generaciones futuras.
4. Considerar el impacto de los productos analizando el ciclo de vida de los mismos al consumirlos.
5. Minimizar el uso de los recursos, los residuos y la contaminación.

Es fácil ejercer el consumo sostenible. Sólo hay que hacerse una serie de preguntas:

¿Necesito lo que voy a comprar? ¿Quiero satisfacer un deseo?
¿Estoy eligiendo por mi mismo o es una compra compulsiva?
¿Cuántos tengo ya? ¿Cuánto lo voy a usar? ¿Cuánto me va a durar?
¿Podría pedirlo prestado a un amigo o a un familiar?
¿Puedo pasar sin él? ¿Voy a poder mantenerlo/limpiarlo/repararlo yo mismo? ¿Tengo ganas de hacerlo?

¿He buscado información para conseguir mejor calidad y menor precio?
¿Cómo me voy a deshacer de él una vez que haya terminado de usarlo?
¿Está hecho con materiales reciclables? ¿Las materias primas que se usaron son renovables?
¿Hay algo que yo posea que pueda reemplazarlo? ¿Te has informado de quién y cómo se ha realizado el producto?

¿Qué tengo que hacer para ser un consumidor responsable? A la hora de comprar recuerda:

- Debes hacerte las preguntas señaladas anteriormente y, sobre todo, si lo que vas a comprar va a satisfacer realmente una necesidad o deseo, o bien si lo compras compulsivamente.

¿Qué inconvenientes tiene ser un consumidor responsable?

En la mayoría de los casos, llevar a cabo un consumo sostenible sólo implica realizar un cambio en nuestros hábitos de consumo que no conlleva comportamientos muy diferentes a los que ya tenemos, no produce inconvenientes considerables y no requiere esfuerzos específicos adicionales.

- Piensa a qué tipo de comercio quieres favorecer. No olvides que consumir productos locales, productos ecológicos o de comercio justo, productos naturales y productos reutilizados y reciclados, son sin duda las mejores opciones medioambientales y sociales.
- Infórmate acerca de las repercusiones sociales y medioambientales de los bienes y servicios. Pide información. Es tu derecho.
- Asegúrate de la calidad de lo que compras, de cara a adquirir bienes más saludables y duraderos.
- Busca alternativas que minimicen la explotación de los recursos naturales: segunda mano, reutilizar, intercambios, reparación
- Haz un buen mantenimiento de las cosas y cuando acabe la vida útil de un producto, ten en cuenta las posibilidades de reciclar los materiales de que está hecho.

Criterios que debemos tomar en cuenta...

Criterios ambientales.

El llamado consumo ecológico es quizá el aspecto más conocido del consumo responsable y se puede plantear desde diferentes puntos de vista. Los criterios ambientales en la compra de determinados productos deben tener en cuenta el enfoque del ciclo de vida, que analiza los impactos ambientales de un producto desde la utilización de las materias primas de las que está compuesto hasta la gestión de los residuos, con el objetivo de minimizar sus impactos negativos para el medio ambiente:

- Reduciendo el volumen de nuestras compras.
- Eligiendo en nuestras compras productos que en su fabricación han cumplido una serie de requisitos para no generar una degradación del medio ambiente.
- Rechazando productos que en su fabricación generan un mayor consumo de recursos naturales.
- Teniendo en cuenta la posibilidad de sustituir productos contaminantes por otros naturales o biodegradables, por ejemplo en el caso de productos de limpieza e higiene personal.
- Discriminando productos que en su fabricación generan un mayor consumo de recursos naturales.
- Teniendo en cuenta la posibilidad de sustituir productos contaminantes por otros naturales o biodegradables.

- Evaluando las características de los productos, el envasado y el embalaje para evitar la generación de residuos con nuestro consumo.
- Eligiendo productos de varios usos y rechazando los de usar y tirar.
- Valorando si las empresas fabricantes y distribuidoras del producto que vamos a comprar disponen de un Sistema de Gestión Ambiental (EMAS o ISO-14001) certificado por una entidad acreditada.

Criterios sociales y éticos.

Como consumidores y consumidoras también debemos tener en cuenta antes de adquirir un producto o servicio aspectos éticos relativos al cumplimiento de convenciones internacionales y estándares sobre condiciones laborales dignas, salarios mínimos, derechos de trabajadores y trabajadoras y lucha contra el trabajo infantil:

- Eligiendo productos que cumplen con los estándares de Comercio Justo en lo relativo a relaciones Norte-Sur para determinados productos.
- Asegurándonos de que las empresas fabricantes y proveedoras garantizan el cumplimiento de unas condiciones laborales dignas (podemos buscar si las empresas disponen de un sistema de gestión como el SA 8000 o el OSHAS 18001).
- Optando por considerar criterios sociales relacionados con el mercado laboral, priorizando la compra de productos y/o servicios elaborados por empresas de economía social, en particular aquellas que brindan oportunidades de empleo a colectivos desfavorecidos (discapacitados, personas excluidas o en riesgo de exclusión, etc.).

Decrecimiento y poder¹

Vicente Manzano²

Resumen: El decrecimiento es un concepto desconocido para la mayoría. Cuando tiene lugar el primer contacto con el término, lo esperable es que el significado sea reducción del consumo o incremento del auto-control. Sin embargo, el discurso dominante es “No se preocupe, sea feliz, compre”. Por tanto, el modo más frecuente con que se presenta el decrecimiento es psicológicamente nada atractivo. En este documento propongo dos elementos. Por un lado, sugiero diez puntos para mostrar el concepto y el significado del decrecimiento desde los límites hasta la liberación: el mundo es finito, el momento de parar fue ayer, el crecimiento sostenible es una propuesta, pero no funciona, el decrecimiento no es una opción sino una necesidad, no es retroceder, es psicológicamente viable, no es un problema para los países en vías de desarrollo, es un camino inteligente, y “el mundo mejor” necesita decrecimiento. Por otro lado, presento el concepto de poder como la herramienta más importante para trabajar el concepto de decrecimiento a niveles individual y comunitario. Su lógica es mostrar cómo nuestra vida puede verse como un proceso de opresión donde las personas ceden su poder y libertad a cambio de mantener su percepción de confort.

Palabras clave: decrecimiento, poder, viabilidad psicológica.

La idea del decrecimiento toma forma especialmente en la década de los 70, especialmente en torno a posturas asociadas a la economía ecológica (Martínez Alier, 2009). A pesar de su juventud, el concepto decrecimiento está siendo objeto de una notable generación de ideas, debates y controversias. El propio término de-crecer suscita tanta curiosidad como aversión, puesto que se encuentra situado en las antípodas del discurso hegemónico sobre la dinámica social, económica o política.

Desde un caldo de cultivo intelectual afín, el concepto toma forma originalmente asociado a una postura sensible con el destino del planeta como dimensión física y biológica, pero termina siendo complementado por la dimensión social. La esencia del concepto en el imaginario colectivo viene a ser, poco más o menos: es necesario ejercer contención sobre los comportamientos de consumo y modificar los objetivos y procesos de producción, de tal forma que el efecto destructor sobre el medioambiente sea cada vez menor. Este

¹ Este documento está basado en la conferencia impartida por el autor en el VI Foro Solidario de Avilés (Asturias, España) el 16 de septiembre de 2009

² Universidad de Sevilla, Dirección de contacto: Dpto. de Psicología Experimental, Facultad de Psicología, c/Camilo José Cela s/n, 41018 Sevilla (España). vmanzano@us.es

modo de asentar la propuesta del decrecimiento en el imaginario colectivo es contraproducente, puesto que la contención es psicológicamente desagradable.

Considerando el estilo de vida estándar o modélico en estos momentos, la contención se percibe inevitablemente como una acción aversiva, un retroceso en el bienestar, un anquilosamiento en épocas ya superadas, incluso una pérdida de libertad. Es importante, pues, destacar el error conceptual de esta creencia. El decrecimiento es, no sólo una forma respetuosa, lógica y necesaria de estar en el mundo, no sólo se refiere a las dimensiones física, biológica o social, es también un ejercicio de liberación (Lodeiro, 2008), una apuesta por la libertad individual y por la construcción de poder, por lo que transita también por las dimensiones comunitaria e individual.

Desde esa perspectiva se ha elaborado el presente documento, inspirado en dos principios. El primero es ético: del mismo modo que la tradición kantiana establece que toda persona es un fin en sí mismo, la boffiana aplica la sentencia al planeta. Si el planeta (por tanto, su biosfera y su humanosfera quedan incluidas) es un fin en sí mismo, la gestión política, social o económica debería ser acorde con la ética planetaria (Boff, 2003). El segundo principio es práctico: teniendo en cuenta la trascendencia de la dimensión simbólica³, la constancia de que los conceptos atan o liberan, animan o deprimen, llaman a la acción o a la desidia, construyamos conceptos que liberen, que lleven en su esencia el inicio de la acción. Con ambos principios como referentes, propongo en lo que sigue una línea de diez puntos para conceptualizar, comunicar y contagiar el decrecimiento, lo que seguirá con la exposición de algunas ideas en torno al concepto de poder y su relación con este asunto de la sostenibilidad a partir del decrecimiento.

10 puntos sobre decrecimiento sostenible

1. El crecimiento ilimitado en un espacio limitado es imposible

La frase es de perogrullo. Surge de la conciencia de un mecanismo y de un ritmo. El mecanismo queda muy bien expresado por Wackernagel y Rees (1996) al señalar que la Humanosfera toma recursos de la Ecosfera pero le devuelve desechos que ésta se afana en transformar de nuevo en recursos. El ritmo: la velocidad con que la Humanosfera toma recursos y devuelve desechos es superior a la capacidad de ésta para realizar la transformación, es decir, se ha superado la capacidad de carga (Rees, 1996) del planeta para albergar una sociedad que se comporta de tal modo. Este ritmo descabellado se alimenta en la creencia de que no hay límites que lo sometan o que la ciencia tendrá respuestas para la solución de los límites (Espejo, 2008).

³ El simbolismo queda especialmente contundente en los comportamientos de consumo, puesto que éstos se sustentan en las características intangibles más que en otras. Las personas consumimos símbolos (Bocock, 1995; Cortina, 2002) antes que productos, bienes o servicios.

La sentencia de que un contexto limitado no puede alimentar un crecimiento ilimitado constituye el nudo rector del famoso Informe de Roma de 1972 (VV.AA., 2006) que disparó la voz de alarma. De cuantos temas se discuten en torno al crecimiento, éste es el que menos energía consume. Salvo algunas voces residuales, existe ya unanimidad práctica o efectiva al respecto. La lógica es que un crecimiento infinito no cabe en un espacio finito (Elizalde, 2009; García, 2007) y que, por tanto, resulta imperiosa instalar lo que Tierno Galván (1975) denominaba conciencia de finitud.

Frente a esta constancia, existe una confianza difusa que más o menos puede expresarse así: “Hemos estado viviendo y creciendo durante toda nuestra historia, con altibajos, crisis y remontadas, nos hemos ido enfrentando a numerosos problemas, la ciencia y la tecnología los ha ido resolviendo, esto que ocurre ahora no es una excepción, saldremos igualmente triunfantes del reto”.

Los acontecimientos contradicen las expectativas sobre la viabilidad del crecimiento ilimitado. Sabemos, por ejemplo, que la contaminación se acumula pues crece con más rapidez que la capacidad del planeta para absorberla, que cada vez hay más personas, más vehículos de motor que recorren más kilómetros, que se agotan las materias primas como el petróleo, el gas, el carbón, etc. Existen ya muchas evidencias, estudios y publicaciones que muestran fuera de toda duda que estamos sometiendo al planeta a una prueba ante la que carece de capacidad de respuesta exitosa. Así pues, las sentencias sobre la situación actual difieren en la intensidad del fenómeno, pero no en su existencia.

Aceptada la sentencia, una de las preguntas más frecuentes en ello es ¿cuándo habrá que parar en esta tendencia de crecimiento continuo.

2. El momento de parar fue ayer

Uno de los aspectos que no han cesado de crecer, con sus propios altibajos, es el conocimiento sobre las consecuencias que nuestro comportamiento tiene en el planeta. De cuantas herramientas se han elaborado para medir estas consecuencias, la huella ecológica es tal vez la más interesante.

La huella ecológica es la cantidad de superficie que se requiere para mantener un estilo de consumo (Cano, 2004). Puede calcularse para una persona, una familia, una organización, una ciudad, un país... Existen muchos recursos para facilitar los cálculos y mucha información disponible con respecto a todas las regiones del planeta. Gracias a estos datos sabemos, por ejemplo, que la huella ecológica de un habitante de la tierra es, por término medio de 2,23 hectáreas (Venetoulis & Talberth, 2005). Para situarnos, una hectárea viene a ser poco más o menos lo que ocupa un campo de fútbol. Existen también diversas mediciones y diferentes actualizaciones, por lo que varias fuentes indican cantidades superiores a 2,23.

¿Y bien? ¿Qué hacemos con eso?

Para que la huella ecológica muestre su potencial es necesario combinarla con otro concepto: la capacidad de carga. La capacidad de carga es la superficie que nos corresponde a cada habitante del planeta. Al multiplicar esta capacidad por el número de habitantes, tenemos la superficie total de la tierra que podría ser utilizada con fines de producción y consumo (realmente lo hacemos al revés: dividir la superficie disponible entre el número de habitantes). La lógica está clara: la capacidad de carga marca el límite de crecimiento para el valor de la huella ecológica. Si ocupamos más de lo que hay, nos hemos pasado.

Pues bien, nos hemos pasado (Wackernagel, 1996). La capacidad de carga para el planeta se encuentra en torno a 1,78. En primaria nos enseñaron que $1,78 < 2,23$. Pero ¿cómo es posible gastar más de lo que hay? La respuesta es sencilla: el cálculo de la huella ecológica se establece suponiendo la reversibilidad de los efectos, es decir, que el planeta se recupera del daño. Así, por ejemplo, si contamos con un bosque capaz de absorber mil toneladas de CO₂ al año, mientras no se supere ese umbral, el bosque será capaz de revertir la contaminación. En el momento en que se rebase esa cantidad, la contaminación se va acumulando en la atmósfera. Imaginemos una hucha que cuenta con cien monedas. Cada día se introducen cinco y se extraen seis. Extraer más de lo que se pone no es sorprendente al tener en cuenta que la hucha ya tenía riqueza en su interior. El problema que observamos hoy es que la velocidad de extracción ha superado la de reposición. En el ejemplo, la hucha quedará vacía en 99 días.

Luego, si ya nos hemos pasado, no es cuestión de parar el crecimiento. Es cuestión de reducir su nivel, decrecer.

3. Un primer intento de solución: el crecimiento sostenible

Al comenzar a comprender la envergadura del asunto, el primer impulso ha sido sacar menos de la hucha. La extracción sostenible de monedas es 5, así que procuremos no obtener más de esa cantidad. En principio ello implicaría parar el crecimiento y estancarse. Esta posibilidad, la del estancamiento, provoca un profundo malestar en el sistema. Hay que hacer cualquier cosa antes de permitir un sistema económico estancado. Observemos con qué pasión las autoridades políticas de todo el mundo se han embarcado en salvar el sistema financiero insuflando una cantidad de dinero impresionante.

Es difícil, por lo tanto, vender la idea de estancarse. Así que se nos ocurrió otra, tal vez más digerible: la de crecer pero de otra manera. La propuesta que se ha elaborado se llama crecimiento sostenible. En palabras de Lucena (2002:76): "Se entiende como desarrollo sostenible aquel que permite satisfacer las necesidades de las generaciones actuales sin poner en peligro la satisfacción de las necesidades de las generaciones

futuras”. ¿Cómo fundamentar esta pretensión cuando estamos diciendo que vivimos en un planeta finito?

La idea es separar el crecimiento en dos componentes: número de unidades (elemento 1) y tasa por unidad (elemento 2). Pensemos por ejemplo en los automóviles. Cada automóvil implica una huella ecológica. A más automóviles, más huella y por tanto menos sostenibilidad... Sin embargo, esta lógica puede variarse disminuyendo la huella por automóvil. Así, con vehículos que consuman menos carburante, más eficientes, con un programa de reciclado, etc. se disminuirá el segundo elemento de la ecuación. En términos algo más formales:

$$\text{huella ecológica} = \text{número de unidades} \times \text{huella por unidad}$$

De esta forma, el crecimiento sostenible propone utilizar automóviles menos contaminantes, reducir las emisiones de gases por unidad de fabricación, recurrir a energías renovables como la eólica o la solar, etc. Parece una buena salida: el sistema puede seguir siendo el mismo, altamente dependiente del crecimiento en el par producción-consumo, pero de forma sostenible pues al disminuir la huella por unidad se corrige el aumento en el número de unidades.

4. El crecimiento sostenible no funciona como tampoco el objetivo de la lavadora

La idea del crecimiento sostenible no se sostiene. No funciona, ni en la práctica ni en la teoría. Para Latouche (2004), es una propuesta que no consigue crear empleo como el crecimiento desaforado, ni mantener el planeta como el decrecimiento sostenible. A ello se le suma que acompañamos con el atributo “sostenible” a tantas categorías de prácticas que está ya perdiendo su significado (Barzena, 2005).

En la práctica observamos un crecimiento imparable de la huella ecológica, a pesar de la implantación de modelos de crecimiento sostenible. Ocurre porque el crecimiento en el número de unidades es más rápido que el decrecimiento en la huella por unidad. Al final continuamos en nuestra tendencia de aumentar el daño.

En la teoría tampoco es una idea viable. Un crecimiento del primer elemento que tienda a infinito requiere una disminución del segundo que tienda a cero. Y si bien el primer objetivo es imprescindible para que el sistema que conocemos tenga expectativas de supervivencia, el segundo es físicamente imposible. Pensemos por ejemplo en dos situaciones de moda: los vehículos eléctricos y las energías renovables.

En estos momentos los medios de comunicación se hacen eco de la pasión por los automóviles eléctricos y la apuesta clara de la Administración. Muchas personas creen que tales coches no contaminan. Es como decir que no hay homicidios en el mundo porque jamás vimos uno. La contaminación no se ciñe a eso oscuro que sale del tubo de escape.

Poner el automóvil a mi disposición (fabricar sus componentes, montarlos y transportar el resultado hasta mis manos) ha implicado una huella ecológica muy importante. Que el automóvil sea eléctrico no reduce un ápice la huella previa. Es más, la electricidad ¿cómo se produce? Si se genera a partir de combustión de petróleo o de carbón, el remedio es peor que la enfermedad, pues en los procesos de transformación de energía se pierde parte de ésta, de tal forma que sería más ecológico que la combustión se realizara en el propio automóvil sin mediar transformación eléctrica.

Las energías renovables constituyen también otra fuente de confusión. Es cierto que contaminan menos, pero incierto que no contaminen. Es cierto que el viento que mueve el molino que traduce ese movimiento en energía eléctrica es un ente natural no contaminante. Pero el molino no es un arbusto que ha surgido espontáneamente. Se trata de una mole que ha requerido ocupar una superficie importante (algunos parajes están abarrotados de molinos), ha consumido mucho cemento (las cementeras no son fábricas ecológicas), y su mantenimiento es ecológicamente no nulo. El viento es renovable, el molino no. No hay cemento ni amianto en el mundo suficientes para construir los molinos que necesitaríamos para saciar las necesidades de consumo energético.

La tecnología hace cosas sorprendentes, pero no milagros. No parece que vaya a llegar el día en que cuarenta vasijas de agua se transformen en cuarenta vasijas de vino sin que medie consumo energético por medio. Ni llegará la energía estrictamente renovable. Es algo físicamente imposible.

El ejemplo del invento de la lavadora constituye una forma pedagógica de comprender estos argumentos. La lavadora es uno de los avances tecnológicos mejor recibidos. Aunque lo que recreo a continuación constituye una realidad frecuente en el Sur, vamos a situarnos en un ejercicio de imaginación referido al Norte. Las mujeres acarreaban cestos de ropa hacia ríos y fuentes públicas y se deslomaban restregando el tejido por piedras. La gente olía a sudor porque no era cuestión de pasar ese mal rato todos los días. Entonces inventamos la lavadora. Si antes se necesitaba mucho trabajo y tres horas de implicación, ahora basta con los minutos que se dedican a poner en marcha y apagar el artilugio. Me imagino la liberación que tuvo que suponer el invento. Pero no fue así. Se nos ocurrió que ya que era más fácil lavar la ropa, en lugar de ocupar menos tiempo en lavar la misma cantidad, íbamos a ocupar el mismo que antes, pero lavando más. Nuestras vestimentas comenzaron a someterse al proceso con más frecuencia. Ello implicó la necesidad de tener más ropa, que terminó transformándose en un hábito. Más ropa es más tiempo comprándola, mirando escaparates, dudando, alimentando la expresión “ir de compras”, más tiempo trabajando para obtener el dinero que se requiere gastar en este menester, etc. Nos inventamos la frustración ante un armario no demasiado repleto, donde millones de personas con cientos de tejidos se dicen cada día “Hoy no tengo nada que ponerme”. El olor desapareció y prosperaron los desodorantes, las colonias, los perfumes, para mujeres y después también para hombres. Había también que comprar la lavadora y mantenerla, procurar el buen estado de la electricidad, pagarla, trabajar más tiempo para esos nuevos gastos asociados, etc. Al inventar la lavadora tuvimos una buena oportunidad de

liberación, pero la dejamos pasar. Nos complicamos la vida con el invento. Hágase la misma reflexión con el automóvil, la computadora, el correo electrónico, el teléfono celular... Somos una especie especializada en inventar cosas para facilitarnos la vida y complicárnosla después. Tanuro (2009), entre otros, expone un ejemplo contundente en este mismo sentido: con el objetivo de reducir la dependencia del petróleo y la contaminación derivada del uso de combustibles fósiles, la apuesta por los agrocombustibles es cada vez más fuerte, generando más inconvenientes que soluciones, al menos al observar las crueles consecuencias en las sociedades locales que ven sustituir sus bosques por plantaciones destinadas a proveer combustible.

El crecimiento sostenible tal vez fue una buena idea. Pero nos lo estamos tomando al estilo lavadora: ya que una unidad consume menos, consumamos más unidades. No resulta pues asombroso que cada vez sea más habitual encontrar voces incrédulas frente al propósito de crecer de forma sostenible. Así, tanto encuestas a expertos como la propia Unión Mundial por la Naturaleza, que participó en la promoción del concepto de crecimiento sostenible, consideran esta opción con mayor incredulidad (García, 2007).

5. El decrecimiento no es una opción sino una necesidad

Si el crecimiento es insostenible por definición, sólo nos queda un camino: decrecer. Parar no es suficiente, pues ya hemos visto que al día de hoy la capacidad de regeneración del planeta se ha superado. Y el crecimiento sostenible tampoco es solución: ni está funcionando, ni puede teóricamente funcionar.

La idea del decrecimiento, como acción individual y colectiva, consiste no sólo en reducir la avaricia consumista (Honorant, 2006), sino en actuar sobre los dos elementos de la ecuación: no sólo reducir el segundo (unidades menos dañinas) sino también el primero (menos unidades).

La propuesta es sencillamente lógica, realista e inevitable. El problema no se encuentra en la propuesta simple, sino en llevarla a cabo de forma planificada. Lo que está claro es que sino decrecemos voluntariamente, inteligentemente, conscientemente, lo haremos a la fuerza pues no habrá posibilidades de seguir comiendo de un manzano que ya no da suficientes manzanas.

De cuantas posibilidades existen para hacer efectivo el decrecimiento, sus promotores han optado por, a mi juicio, la mejor de todas: incidir en los estilos de vida voluntarios (Chaney, 2003). La propuesta es modificar la forma de estar en el mundo, entre otros aspectos, consumiendo menos y mejor.

La elección es fruto de una capacidad de observación en buen estado. Se podría solicitar a la clase política que pusiera manos a la obra para hacer realidad el proyecto. Tal vez se trate de una petición ingenua. No hay recetas probadas y estandarizadas para la gestión

política del decrecimiento. No hay cultura del decrecimiento. No hay organismos de envergadura, oficiales, cuyo cometido sea el decrecimiento. Mientras eso no ocurra, los gobiernos locales van a seguir tirando de los organismos que sí existen, de las gestiones ya estandarizadas, de los modelos ya probados (aunque sean tan malos como son); en fin, seguirán haciendo lo que están haciendo los demás, pues si nos equivocamos al menos lo hacemos todos y la responsabilidad queda diluida. Es imprescindible contar con una política valiente, sin la que es posible una apuesta gubernamental por el decrecimiento. Se requiere perder el miedo a ser pioneros. Tal vez funcione para los hermanos Wright, pero no para quienes se encuentran a la cabeza en los ministerios y las presidencias. El decrecimiento establecido a ese nivel significa impacto, un fuerte impacto. En parte sabemos qué pasaría. En parte nadie puede saber cómo se va a comportar el nuevo sistema hasta que no eche a andar. Esta incertidumbre es literalmente insoportable a escala de clase política que, además cuenta con la presión de efectos inmediatos, sólo viables desde los modos de funcionamiento del momento.

Así que al día de hoy el decrecimiento es una propuesta para la gente, para las personas individualmente o en grupos, que planifican y llevan a efecto una reducción sensible de su consumo y un mejoramiento de éste, practicando consumo responsable. Conforme la idea del decrecimiento vaya afianzándose, conforme más grupos de estudio vayan dando forma a propuestas concretas para la cotidianidad política profesional, más cerca estaremos de que las medidas vayan adoptándose en las altas esferas de la gestión. De momento es sobretodo una opción para la calle. Esto no resta un ápice de fuerza al cometido fundamental de la presión, de la denuncia y de la protesta. Sin estos ingredientes, aquéllos generan difícilmente transformaciones.

6. Decrecer no es retroceder

Ante muchos ojos, decrecer es una aberración. Un niño chico que desee ir al parque a jugar con los columpios no aceptará fácilmente que el parque esté cerrado por obras. Pero son causas mayores. Podemos decirle: “Cariño, estás viendo que el parque está cerrado. Ya sé que eso no te ha hecho ninguna gracia, pero es lo que hay. ¿Alguna sugerencia?”. En muchas ocasiones suelo decir: “No quiero problemas, quiero soluciones”. Ya sé que decrecer no gusta a muchas personas, pero ¿qué alternativa tienen? Vemos que diferentes tipos de crecimiento, mientras sigan siendo crecimiento precisamente, no constituyen ninguna solución sino, en el mejor de los casos, una ampliación de plazo. Por esta razón, se han vertido varias críticas a la idea del decrecimiento. Me parecen particularmente interesantes tres de ellas: retroceso, inviabilidad psicológica e injusticia con los países menos desarrollados.

Una de las más sonadas es que decrecer es retroceder.

Imaginemos a alguien que padece numerosos trastornos asociados con la alimentación y que muestra una visible obesidad. Que tome la decisión de perder peso no es retroceder a

la infancia, sino progresar hacia una vida más saludable. Será una persona con más años, jamás volverá a ser niño, pero sí llevará una vida más operante.

Conscientes de la complejidad de los sistemas y de los acontecimientos, no es inteligente aceptar una visión de paquete: o civilización y crecimiento, o barbarie y decrecimiento. La opción es decrecimiento y civilización, progreso y decrecimiento, avance, evolución positiva, vida más felicitante pero con sentido, es decir, con decrecimiento.

Entre las muchas facetas de esa evolución no-en-paquete tomemos una concreta. Antes la gente no tenía conciencia de daño ambiental. Durante siglos hemos vivido sin que las consecuencias de nuestros actos en la naturaleza nos reboten. Si antes la humanidad vivía de forma sostenible no es porque se preocupara por ello sino porque carecía de la tecnología de envergadura suficiente como para generar el daño que se hace visible e incómodo. Pero en la práctica llevaban estilos de vida menos consumistas que ahora y conocían mejor su entorno inmediato. La propuesta del decrecimiento, en este sentido, sería tomar el conocimiento que tenemos hoy, que hemos generado hoy con respecto a la relación entre nuestros actos y sus consecuencias y a la capacidad limitada del planeta para regenerarse, y combinar ello con el conocimiento que se tenía antes sobre comportamientos de la naturaleza como la época en que se recogen unas u otras hortalizas, la visibilidad de los desechos, o el grado de conocimiento y seguridad de las gentes sobre su entorno local. Ni retrocedemos al pasado, ni nos hundimos en un futuro imposible.

7. Decrecer es psicológicamente viable

La opción por el decrecimiento tiene fuertes inconvenientes en el campo de batalla donde se libra la historia: la mente y la actitud. Para alguien que posee un automóvil resulta más fácil pasar a tener dos que ninguno. Es difícil luchar contracorriente en medio de una cultura tan fatalista, dependiente, ciega, consumista y hedonista como ésta. En términos psicológicos, parece difícil de asumir la propuesta del decrecimiento (Espejo, 2008). Principalmente son tres los aspectos que dificultan la labor. Resulta muy útil conocerlos someramente pues constituyen frentes de acción.

1. Invisibilidad. Cada vez es más difícil saber de dónde vienen y hacia dónde van los comportamientos y los objetos. La invisibilidad nos vuelve ciegos. Quien no ve no puede considerar las ausencias en sus argumentos y decisiones. Los efectos de los comportamientos de consumo permanecen difusos. La mayoría de las personas desconocen en qué medida sus decisiones trabajan para unas configuraciones u otras de mundos. Esta situación es más pronunciada hoy que nunca antes especialmente por dos motivos: la complejidad creciente de los procesos que exigen mayor esfuerzo para su comprensión y la abundancia de intermediarios a todos los niveles y en todas las dimensiones. Sin embargo, el decrecimiento requiere conocimiento, visibilidad.

2. Dependencia. Nuestro estilo de vida ha generado una enorme dependencia. Un buen ejemplo lo constituye de nuevo la ayuda astronómica que los gobiernos han otorgado a las entidades financieras para salvar al planeta de la crisis que ellas mismas han causado en su afán de enriquecimiento. La maraña del sistema actual de funcionamiento hace muy difícil la intervención sistémica. El decrecimiento requiere una fuerte apuesta por liberarse de las dependencias. Recuerdo, por ejemplo, a un profesor universitario que entró en una depresión tras jubilarse, pues el decremento de su sueldo le impedía seguir abordando un avión para comprar los zapatos en Londres, como había hecho siempre. Su tratamiento psicológico consistió en liberarse de esa dependencia.
3. Consumismo hedonista. Llevamos hoy el consumismo hedonista en sangre. Si alguien es incapaz de dejar de fumar a pesar de que se le advierte que se está matando ¿podrá modificar su comportamiento pensando en el planeta? Consumir más es fácil, sólo existe la limitación del dinero disponible para ello. Consumir menos y hacerlo con patrones diferentes (menos dañinos) requiere en primera instancia altruismo, entrega, ser capaz de ver más allá del propio ombligo. Los beneficios son básicamente individuales, como entramos más adelante, pero esta circunstancia es difícilmente aceptable para alguien que considera el consumo como uno de los pilares de su vida.

Los inconvenientes son reales. Sin embargo, a diferencia de aquéllos a los que se enfrenta la propuesta del crecimiento, en este caso la superación es viable. Es importante el ejemplo de quienes ya lo están procurando, mostrando que el decrecimiento no es un sacrificio, sino una liberación.

8. Decrecer no es “un problema de los países en vías de desarrollo”

“Países en vías de desarrollo” es cualquier cosa menos una expresión inocente. La idea contenida en ella es que hay países desarrollados que han elaborado una buena manera de vivir. Otros países todavía no, pero están en ello. Llegará un día en que todos estaremos plenamente desarrollados.

Hay dos mentiras en la expresión que tienen consecuencias en la concepción del decrecimiento. La primera es suponer que el estilo de vida de los países llamados desarrollados es imitable. En absoluto. La huella ecológica, de nuevo, añade luz al respecto. Así, por ejemplo, la de Afganistán no llega a 1, mientras que la de EEUU ronda las 10 hectáreas (Venetoulis & Talberth, 2005). Es imposible que todos los países del mundo puedan aspirar a una huella ecológica cuyo mantenimiento requiere unos cinco planetas. Sólo tenemos éste.

La otra mentira es que los países estén en “vías de”. Dado que no es viable que todos los rincones dañemos con la misma intensidad pues la capacidad de daño es limitada,

tampoco es cierto que nos estemos acercando. Las estadísticas de organismos internacionales como la OMS o la FAO muestran que mientras unos países de la franja más pobre aumentan sus niveles en varios índices, otros los disminuyen. Hablamos de las medidas al uso: renta per cápita, inflación, deuda externa, inversión en educación, esperanza de vida, seguridad alimentaria, etc.

La huella ecológica ayuda a concluir que el sistema actual mantiene el nivel de desarrollo de unos gracias al subdesarrollo de otros. No es cuestión de darle la vuelta a la tortilla o turnar en los puestos de opresores y oprimidos. Es cuestión de terminar con los desequilibrios. En contra de la opinión de que el decrecimiento es sólo para los ricos y que los pobres deben crecer primero (Passet, 2005), el decrecimiento es también la mejor opción para estos países, con matizaciones. Se requiere construir un sistema de desarrollo diferente, donde se recupere la soberanía alimentaria, se reduzcan las injerencias y se practiquen procedimientos de producción y consumo controlados localmente. Se requiere una revolución conceptual e ideológica. Se requiere crear otra economía (Leff, 2008). Si eso no existe, si los países empobrecidos siguen ejerciendo de despensa de materias primas, depósitos para desechos, conejillos de indias y mano de obra esclava, no tiene sentido hablar ni de decrecimiento ni de desarrollo.

9. El decrecimiento es un camino inteligente

La imagen de la persona que opta por añadir su grano de arena en la aventura del decrecimiento puede ser la de un ermitaño que no hace nada por temor a dañar algo o a alguien. No se trata de eso.

El decrecimiento es una maravilla de invento. Es una apuesta tan individual como colectiva y planetaria, tan ambiental como social. Hasta el momento se puede llegar a la conclusión de que la idea requiere un alto nivel de abnegación y sacrificio por parte de quienes trabajan por ella. Han de luchar en contra de su propio bienestar a cambio de construir un mundo mejor. Nada más lejos de la realidad. Apostar por el decrecimiento es una opción individual especialmente felicitante, un acto de liberación, de recuperación de control sobre la propia vida.

Nuestra experiencia directa e indirecta está llena de ejemplos al respecto. Rescato alguno de ellos.

Un buen amigo tuvo la desagradable experiencia de perder a su padre. A nombre de mi amigo figuraba la abundante renta que el padre había acumulado a lo largo de una intensa vida. Los herederos pululaban alrededor. Mi amigo tenía ya su existencia resuelta: un trabajo más que aceptable que le permitía tiempo libre y unos ingresos suficientes para vivir con dignidad. Tenía también una linda casita con una pequeña porción de terreno donde contaba con un huerto casi simbólico y un par de árboles frutales. Viajó a su país de origen para hacerse cargo de la gestión de la herencia de su padre, oficialmente en sus

manos. Cuando volvió me contó lo ocurrido. “Vicente, no puedes imaginar la satisfacción que sentí al desembarazarme de todo y la sensación de tristeza al ver a mis hermanos y hermanas aspirar a todo”. Mi amigo me contaba los quebraderos de cabeza que implicaba hacerse cargo de los bienes inmuebles que había dejado su padre. Con claridad veía a su familia autoesclavizada, voluntariamente cargando sobre sus espaldas preocupaciones de las que podrían librarse si quisieran. Mi amigo volvió con mayor convencimiento de su propia y consciente opción vital. Su tiempo se encuentra repartido entre el trabajo, que no le implica muchas horas, y disfrutar de su casa, de su familia y de sus amigos. Pasa mucho tiempo observando, disfrutando de los acontecimientos. Ha alcanzado un nivel de felicidad, de madurez, fuera del ámbito de sus hermanos y hermanas, a quienes imagino ahora con un sueño difícil de conciliar y un tiempo altamente comprometido.

De adolescente acompañé a mis padres a una sesión de persuasión. Un matrimonio les intentaba convencer que implicaran el tiempo que tenían libre para dedicarlo a un quehacer que, según decían, reportaba muchos beneficios. Ellos mismos se ponían de ejemplo. Vestían con trajes caros y el discurso de ostentación rozaba lo insoportable. “¿Quién no quiere un coche mejor, una casa mejor, una vida mejor?” Ahí se encontraba la confusión. Este matrimonio que vivía para trabajar, que vi sin hijos y sin tiempo para disfrutar de la vida o de ellos mismos, medía la vida mejor mediante la posesión de objetos más caros, con más prestaciones, más ostentosos. Eran unos infelices. Por suerte, mis padres se asustaron.

Ir ligero de equipaje, evitar ser poseído por las cosas, es una experiencia altamente felicitante. Cada vez es más difícil apreciar el valor de comportamientos que no requieren consumo. Éste se ha imbricado en tal medida en nuestra vida que hay muchas personas incapaces de imaginar otra cosa. ¿Se puede vivir sin automóvil o sin móvil? Parece ser que no sólo es viable, sino además que se vive estupendamente, siempre y cuando la no posesión sea una opción voluntaria y no un estado vivido con pesadumbre mientras se desea apasionadamente poseer.

De aquí surge el lema del decrecimiento: consumir menos para vivir mejor.

También es cierto que una cosa es el estado y otra el proceso. Quien fuma y desea dejarlo sabe que accedería a un estado mejor de vida, pero el proceso que debe atravesar para alcanzarlo lo juzga demasiado desagradable para su voluntad. Optar por el decrecimiento individual puede implicar un proceso laborioso, pues ha de poner en marcha la desintoxicación, la pérdida de dependencias, la liberación de esclavitudes. No tiene por qué ser fácil, por muy placentero que se dibuje el estado de llegada. Pero tampoco hay que atragantarse. Una buena decisión es plantearse, a partir de ahora, meditar el consumo y dar pasos convencidos, tal vez tímidos pero aceptables, para reducir poco a poco el equipaje que arrastramos en el viaje de la vida.

10. Decrecer para crear una nueva sociedad

El decrecimiento plantea importantes beneficios sociales. No sólo se ciñe a mantener vivo y en buen estado el planeta que habitamos. El decrecimiento deriva necesariamente en el robustecimiento de las relaciones interpersonales. Implica trabajar menos horas, ganar por tanto menos dinero, lo que es viable con una reducción del consumo y una opción por hacerlo más consciente y responsable. El resultado es más ocio personal, más tiempo para disfrutarlo en tareas que ahora nos pueden parecer imposibles, en cosas que ahora nos parecen inútiles. Es una apuesta por el placer, donde las cosas se hacen por el placer de disfrutarlas y no por el rédito que suministran o por la inversión que suponen. Es evitar una vida en continuos medios, en la inmersión en instrumentos y herramientas, a cambio de centrarse más en los fines, en los objetivos felicitantes. Recordemos los mejores momentos de nuestra vida ¿en qué medida el consumo tiene que ver en ellos?

Hay muchos movimientos ligados a este espíritu que participan en la comunidad planetaria del decrecimiento: reducción de consumo, consumo responsable, comercio justo, ciudades lentas, comidas lentas, comunidades de reutilización, etc. Por encima de todo ello, uno de los aspectos que me resultan más atractivos del decrecimiento es su papel en la construcción de un mundo más justo por ser un mundo con menos desequilibrios de poder, con más dificultades para establecer relaciones de opresión. Las relaciones entre opresión/liberación y crecimiento/decrecimiento son suficientemente sugerentes como para apoyar en ellas buena parte de la fuerza que tiene el movimiento por el decrecimiento en la construcción de un mundo mejor porque es un mundo más digno y felicitante.

PODER Y DECRECIMIENTO

Por lo general, el concepto poder llama al sustantivo el poder. Se habla de él, además, en singular como si fuera único, si bien repartido entre pocos agentes. Se construye entonces una imagen desequilibrada sobre las relaciones interpersonales: señor y vasallo, amo y esclavo, gobernante y gobernado, etc.

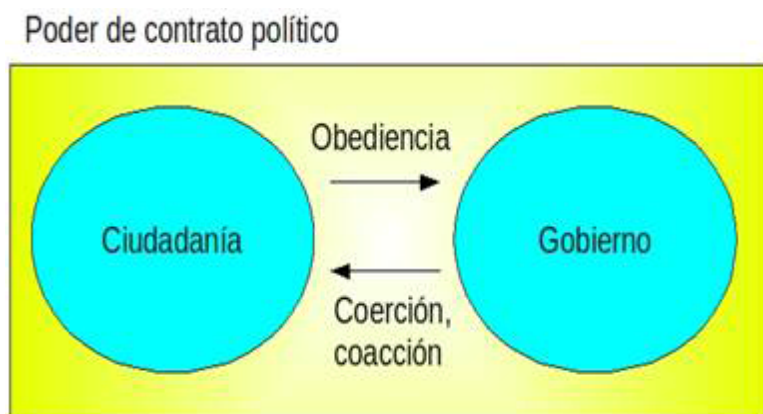
Frente a esta concepción se encuentra el poder como verbo, con el que se construyen expresiones del tipo “yo puedo” o “nosotros podemos”. John Holloway (2002) menciona estos dos tipos, respectivamente, con las denominaciones poder-sobre y poder-hacer. Tiene bastante sentido. Lisbona (2006), con no menos acierto, habla de poder-sustantivo y poder-verbo, también respectivamente.

El poder-hacer o verbo es el que permite logros, sean de mucho o poco calado. El poder-sobre o sustantivo es el que requiere control sobre otras personas, el que se ejerce sobre las demás para conseguir logros. El mecanismo entre ambos es muy clarificador.

Tomemos como ejemplo la visión del contrato, con que se justifica la existencia de un gobierno. Los ciudadanos ceden parte de su poder-hacer a un nodo central, que lo acumula para ejercer diversas funciones relativas a seguridad, legislación, etc. El poder-

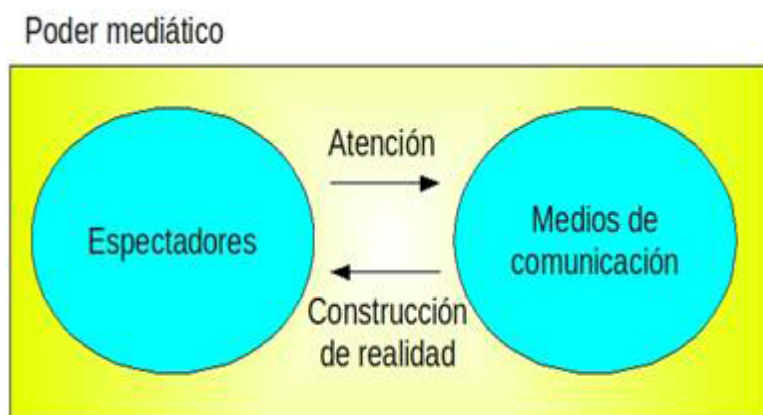
sobre vuelve a los ciudadanos en forma de coerción y coacción, obligaciones y prohibiciones, guías y gestiones diversas de aspectos comunes. La figura 1 muestra esta relación.

Figura 1. Cesión de poder en el contexto político de gobierno.



Algo parecido ocurre con otras dimensiones. Pensemos por ejemplo en los medios de comunicación. Los espectadores donan su poder-hacer en forma de atención (ver figura 2). Los medios devuelven construcción de realidad. Las personas ven el mundo a través de los ojos de los medios y construyen realidad a partir de esas percepciones seleccionadas, matizadas, con inevitables sesgos, ya digeridas.

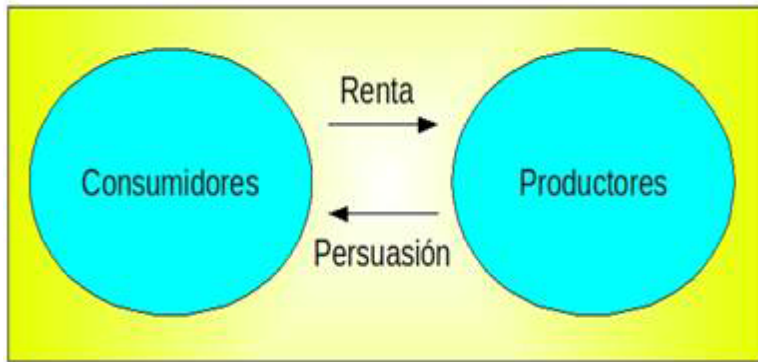
Figura 2. Cesión de poder en el contexto de los medios de comunicación.



En el campo que más nos interesa aquí, el del consumo, sustitúyanse los elementos anteriores por “renta” y “persuasión”, obteniendo la figura 3. El poder-hacer se encuentra en manos de los consumidores, que lo acumulan en las empresas que han ganado su favor. ¿Qué hacen éstas con el poder que acumulan? Han de conseguir persuadir a los consumidores que les otorguen su poder.

Figura 3. Cesión de poder en el contexto de mercado.

Poder de mercado



En todos los casos, el poder emigra desde el individuo y vuelve transformado en control sobre su comportamiento. En cualquiera de las dimensiones el esquema es el mismo: las personas renuncian a cuotas de su poder-hacer, facilitando la acumulación de poder-sobre en nodos que se comportan como agujeros negros de poder, absorbiendo exponencialmente las opciones. Las herramientas de persuasión, coerción, coacción y construcción de realidad son cada vez más efectivas.

En términos generales, el consumo responsable, el comercio justo, el ecológico, etc. plantean el mismo objetivo: llevar a cabo decisiones de consumo que vayan en la línea de moldear un mundo concreto (Lucena, 2002).

El decrecimiento va más allá, pues combina el consumo responsable con el mínimo: consumir lo menos posible y llevarlo a cabo de forma responsable. Esta intención genera una pérdida de control por parte del poder-sobre en los dos componentes: su control sobre la conducta del consumidor-ciudadano-espectador es mínimo porque éste ha tomado sus decisiones de forma consciente, sabia, responsable, superando los procesos de creación de necesidades para el consumo o de creación de realidades para visiones monolíticas del mundo. Es mínimo también porque la reducción del consumo disminuye drásticamente las oportunidades de control y porque el aumento de las relaciones interpersonales y del tiempo disponible para la creatividad y la reflexión generan importantes barreras para la injerencia de control externo.

El decrecimiento es, por tanto, una opción para la liberación, para la emancipación. Es una máquina de creación de poder-hacer. En la medida en que yo puedo hacer más cosas, las que quiero y las que quiero conscientemente y no como reacción a procesos de control externos, entonces soy también más libre. Es obvio que no soy libre de hacer lo que no puedo hacer. Ocurre además que en la medida en que las personas incrementen su poder-hacer, el poder-sobre va quedando obsoleto, desinflado, invirtiéndose el ciclo y situándose el agujero negro, el imán, en los individuos y sus comunidades en lugar de en los nodos externos y concentrados.

El efecto resulta particularmente beneficioso a nivel planetario: más poder, más libertad, menos desequilibrio y, por lo tanto, más dificultades para poner en marcha y mantener procesos de opresión. Desde luego que el decrecimiento no es la panacea. Para construir un mundo mejor no basta con apuntarse a este barco, pero navegar en él nos aproxima muy sensiblemente a una sociedad soñada sin desequilibrios entre las personas ni entre éstas y nuestro hábitat compartido.

Es importante añadir dos aspectos relevantes a cuanto he mencionado hasta el momento: la calificación de imperiosa a la reducción de consumo y la necesidad de que el marco de acción sea colectivo. En primer lugar, se trata de una acción imperiosa porque las consecuencias se padecen ya y las padecen quienes menos recursos tienen a su alcance para hacer frente a tales desdichas.

En segundo lugar, la potencia del decrecimiento no debe llevar al engaño de que un individuo es todopoderoso ni autosuficiente. Pongamos por caso que llego a reducir tanto mi consumo que no consumo absolutamente nada. Moriré. Pero aún moribundo estaré participando en una cuota del daño que realiza el sistema. Si se calcula mi participación en la huella ecológica de mi país, una parte depende de mi consumo pero no todo. Otra parte se corresponde con los efectos de gestión derivados de las actividades del Estado, como la Administración Pública o el Ejército. Aunque jamás utilice una carretera ni consuma nada que haya sido transportado por carretera, vivo en un país cuyo ejército las utiliza. Mis actos de consumo no pueden intervenir en esta dimensión.

Trabajar por un mundo más justo, más digno, más coherente con la lógica aplastante de los equilibrios y de la finitud, no se agota en ningún acto individual. El papel como consumidor es muy importante, pero no agota la función ciudadana y planetaria. La acción colectiva es una pieza fundamental en el proceso. Sin trabajar en comunidad en asociación con otras personas desde el conocimiento y compromiso con un mundo mejor, la tarea de concretar ese compromiso se encuentra notablemente incompleta. La presión a los gobiernos para promover estilos diferentes de hacer político, la educación de la ciudadanía para catalizar conciencia colectiva, la acción ejemplar mediante el trabajo en grupo son frentes altamente necesarios. Ocurre, además, que suelen ser ocupaciones muy gratificantes, que generan bienestar (Blanco & Díaz, 2005) y donde se establecen condiciones ideales de realización interpersonal y satisfacción de necesidades humanas.

Desde el auditorio

Tras exponer estos o similares contenidos ante un auditorio, emergen algunas intervenciones desde la sala, principalmente agrupables en dos asuntos: qué hacer, especialmente cuando no se encuentran facilidades en el entorno inmediato para llevar propuestas de decrecimiento a la práctica, y cómo solucionar el problema de paro que genera la implementación de reducir el consumo.

Lo habitual cuando se desea poner en práctica comportamientos acordes con el consumo responsable y con el decrecimiento es tomar consciencia de que el contexto no es propicio para ello, que está orientado específicamente a lo contrario. Es cierto que es un problema. Es cierto que siempre lo ha sido, pues nunca los contextos se encontraban específicamente orientados a los cambios tan sustanciales y radicales que llamamos revoluciones. Es cierto que ello no ha sido inconveniente suficiente, de tal modo que finalmente los cambios han tenido lugar.

Cuanto disfrutamos hoy que merece la pena ser catalogado de trascendente es una criatura de las acciones colectivas pasadas. Hay personas concretas, individuos identificables, que han protagonizado cambios tecnológicos o descubrimientos científicos. Hay nombres con apellidos que han iniciado movimientos intelectuales o formas diferentes de ver el mundo. Pero ni las visiones ni mucho menos la tecnología hacen revoluciones. Son las personas en grupo. La conciencia medioambiental, laboral o de género y sus frutos observables son obra de la acción colectiva. Lo importante aquí, al hilo de las inquietudes expresadas desde la sala, es que tales acciones se pusieron en marcha cuando no había nada y precisamente porque no había nada en el contexto que hiciera viables los logros anhelados. Había que provocarlo. El principio es: si no existe, hay que crearlo. El método es la acción colectiva.

Creo que la acción colectiva toma forma a partir de tres verbos:

1. Crear de conocimiento. Aquí conocimiento se refiere tanto a lo teórico o modélico como a lo práctico o vivencial. La creación surge de multitud de ámbitos, desde la investigación científica a la introspección individual. Creamos conocimiento al favorecer el surgimiento de consciencia, al obtener información, al indagar comportamientos, al registrar consecuencias, al seguirle la pista a las causas. Sin tener ni idea de lo que pasa, de por qué pasa, ni de qué habría que hacer, no hay acción colectiva imaginable.
2. Compartir conocimiento. El conocimiento debe esparcirse. Compartirlo no es sólo una operación matemática, es también un acto de creación. Al compartirlo se somete a prueba y discusión, se contrasta con las experiencias, se adapta, se reformula, crece, adquiere fuerza. Compartimos en reuniones, conferencias, mesas redondas, asociaciones, publicaciones, medios de comunicación, encuentros, etc.
3. Organizarse. La organización es la mejor de las vías para articular procesos de creación y aplicación de conocimiento. Es el mejor de los instrumentos para transformar conocimiento en acción, potencia en acto. Es una vía inmejorable para descubrir que no caminamos en soledad y que la gente que se mueve o desea moverse es siempre superior a nuestra primera impresión. Organizarse es una fuente de fortaleza.

Luego, si quiero pero no puedo porque el contexto no muestra las vías para ello, sólo queda una opción: modificar el contexto. Contactar y organizarse, crear conocimiento, compartirlo y transformarlo en acción es un camino sobradamente probado para cambiar

los contextos. Así, por ejemplo, si no existe en mi ciudad oferta de alimentos ecológicos o de comercio justo, lo que hacen muchas personas es organizarse en un colectivo de familias que promueven en alguno o algunos de los establecimientos la comercialización de los productos que requieren o la puesta en marcha de cooperativas de consumidores y productores.

Con respecto al paro que genera el decrecimiento, hay tres aspectos relevantes que no deben pasarse por alto.

1. El razonamiento que lleva a pensar en que el decrecimiento generará paro es el siguiente: al disminuir el consumo disminuye la producción, al disminuir la producción disminuye la mano de obra. En efecto, ésta es una tendencia. No la única. Otra: al disminuir el consumo disminuye la necesidad de renta del consumidor, al disminuir la necesidad de renta se requiere trabajar menos, al trabajar menos se liberan horas de trabajo que serán ocupadas por otras personas. Lo que el modelo teórico no puede asegurar (y sólo seremos capaces de verlo en la práctica) es cuál de las dos fuerzas tiene más peso: el paro debido a la disminución de producción o la creación de puestos de trabajo con motivo de la reducción de la dedicación laboral individual.
2. Antes de criticar al decrecimiento por la posibilidad de que genere desempleo es necesario tener claro que el crecimiento es una fábrica insaciable de paro. No sólo la experiencia actual lo demuestra de forma contundente, también el análisis de los modelos teóricos. Sabemos que la apuesta del crecimiento es la internacionalización de las empresas y su robustecimiento para aspirar a éxitos en la dura arena de la competencia global. Para conseguirlo hay que despegarse de las empresas pequeñas y construir grandes criaturas que se descubren especialistas en la creación de paro. Pensemos que si cien pequeñas empresas mantienen doscientos puestos de trabajo, su fusión en una gran empresa conseguirá producir mucho más con mucha menos mano de obra. Esa tendencia se llama eficiencia, una de las motivaciones principales. Crecer, es decir, aumentar la producción estimulando el consumo, no crea empleo sino paro, pues la principal herramienta para estimular el consumo es hacer los productos atractivos, entre otros aspectos, mediante los bajos precios que permiten unas reducciones de gastos asentados principalmente en la reducción de los costes en mano de obra.
3. Supongamos no obstante que: 1) el decrecimiento genera paro; y 2) el crecimiento estimula el empleo. Aún así, ¿es un argumento para mantener el crecimiento? Pensemos, por ejemplo, en la violencia. Lo más esperable es que cualquier persona suscriba el deseo de que toque a su fin toda forma de violencia en el mundo: nada de guerras, asesinatos, terrorismo, violencia doméstica, robos, opresiones diversas, etc. No obstante, si se termina con la violencia, ¿qué pasa con los policías, la guardia civil, el ejército, los abogados, el ministerio del interior, el del exterior, las empresas de seguridad, las fábricas de armamento, las de cerraduras y llaves, etc.? ¿Qué pasa con todos los establecimientos comerciales donde compran y los servicios que contratan los millones de personas que se encargan de lo anterior? En definitiva ¿Qué

impresionante suma de puestos de trabajo directos e indirectos se perderían si desapareciera la violencia? En otros términos ¿hemos de mantener la violencia para crecer? ¿Asumiríamos el decrecimiento derivado de su desaparición? El argumento del empleo debe ser matizado desde concepciones éticas.

Bibliografía

- Barzena, I. (2005), Decrecimiento sostenible. Recuperado de <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=23823>
- Blanco, A. y Díaz, D. (2005), "El bienestar social: su concepto y medición" en *Psicothema*, 17 (4), pp. 582-589.
- Bocock, R. (1995), *El consumo*, Talasa Ediciones, Madrid.
- Boff, L. (2003), *Ética y moral*, Sal Terrae, Bilbao.
- Cano, A. (2004), *Economía y sostenibilidad en las grandes aglomeraciones urbanas*, Sevilla Global, Sevilla.
- Chaney, D. (2003), *Estilos de vida*, Talasa Ediciones, Madrid.
- Cortina, A. (2002), *Por una ética del consumo*, Taurus, Madrid.
- Elizalde, A. (2009), "¿Qué desarrollo puede llamarse sostenible en el siglo XXI? La cuestión de los límites y las necesidades humanas" en *Revista de Educación*, Número extraordinario, pp. 53-75.
- Espejo, R. (2008), "Humanismo radical, decrecimiento y energía: una lectura de las ideas de Iván Illich" en *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 21. Recuperado de <http://www.revistapolis.cl/polis%20final/21/art03.htm>.
- Holloway, J. (2002), *Cómo cambiar el mundo sin tomar el poder. El significado de la revolución hoy*, El viejo topo, Barcelona.
- García, E. (2007), "Los límites desbordados. Sustentabilidad y decrecimiento" en *Trayectorias*, 24, pp. 7-19.
- Honorant, V. (2006), *Decrecimiento: una idea a contracorriente pero llena de esperanza*. Recuperado de <http://www.lagranepoca.com/news/6-2-4/1874.html>
- Latouche, S. (2004), "¿Tendrá el Sur derecho al "decrecimiento"?" en *Le Monde Diplomatique*, Noviembre de 2004.
- Left, E. (2008), "Decrecimiento o deconstrucción de la economía: hacia un mundo sustentable" en *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 21. Recuperado de <http://www.revistapolis.cl/polis%20final/21/art04.htm>.
- Bona, Y. (2006), "Potencia, poder y producción de sentido" en *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 14, pp. 1-9.

- Lodeiro, T. (2008), Consumir menos, vivir mejor. Ideas prácticas para un consumo más consciente, Txalaparta, Nafarroa (Euskadi).
- Lucena, A. (2002), Consumo responsable, Talasa, Madrid.
- Martínez-Alier, J. (2009), "Hacia un decrecimiento sostenible en las economías ricas" en Revista de Economía Crítica, 8, pp. 121-137.
- Passet, R. (2005), La bioeconomía es el nuevo paradigma de la ciencia económica. Recuperado de <http://www.tendencias21.net>.
- Rees, W. E. (1996), "Indicadores territoriales de sustentabilidad" en Ecología Política, 12, pp. 27-41.
- Tanuro, D. (2009), "Capitalismo, decrecimiento y ecosocialismo" en Viento Sur, 100, pp. 231-238.
- Tierno Galván, E. (1975), ¿Qué es ser agnóstico?, Tecnos, Madrid.
- Varios Autores (2006), Los límites del crecimiento. 30 años después, Galaxia Gutenberg, Barcelona.
- Venetoulis, J. y Talberth, J. (2005), Ecological Footprint of Nations. 2005 Update. Sustainability Indicators Program, Redefining Progress, Oakland (California).
- Wakernagel, M. (1996), "¿Ciudades sostenibles?" en Ecología Política, 12, pp. 43-50.
- Wakernagel, M. y Rees, W.E. (1996), Our Ecological Footprint. Reducing Human Impact on the Earth, New Society Publishers, Gabriola Island (Canadá).

V. EDUCACIÓN Y ESCUELA, ¿TRANSFORMADORAS DE REALIDADES?

Después de las lecturas anteriores, podemos decir que la sociedad actual está confundida y con esta confusión estamos construyendo la realidad en que vivimos. Basar la felicidad en el tener no sólo mantiene el vacío existencial, sino también está acabando con la base material que nos sostiene y con la riqueza natural que da sentido y vida a este planeta. ¿Ya no hay vuelta atrás? ¿Es un camino en una sola dirección? Ante los grandes problemas suele surgir una sensación de impotencia y/o resignación. Los que nos dedicamos a la educación, creemos y confiamos en que desde donde estamos parados tenemos mucho que hacer. Sabemos que ni la educación ni la escuela solas resolverán los problemas y transformarán las realidades, pero estamos seguras que deben cumplir su parte para que esto suceda. En este capítulo revisaremos el poder de la educación y la escuela para enfrentar el reto y ejercer nuestro poder.

Este capítulo comienza con una lectura de El País Semanal: *Aprender a leer y escribir deja huella en el cerebro*, que utilizamos como pretexto para recordar que cualquier proceso educativo produce cambios como en este caso al que se refiere el artículo, cambios en la anatomía del cerebro, producto de la alfabetización. Retomando este reporte de investigación de Stanislas Dehaene también podemos reflexionar que el aprendizaje no está limitado a los niños y jóvenes, sino que los cambios también pueden darse a la edad adulta. Un recordatorio importante para no darnos por vencidos en nuestra autoformación permanente.

En la segunda lectura *Antonio Damasio, el mago del cerebro*, Luis Miguel Ariza nos comparte una interesante historia que muestra cómo existe una geografía del cerebro en relación con las funciones que realiza. En su entrevista con el neurocientífico Antonio Damasio, se resalta que el cerebro en su conformación y evolución, “carga a toda la humanidad”. Nos dice que la toma de decisiones está vinculada a los centros identificados con el manejo de las emociones y que por tanto lo racional está íntimamente relacionado con lo sentimental. Además, explica que la modulación de las emociones es una característica humana, producto de la cultura y consecuencia de la conciencia, concluyendo que las emociones también se educan. Sus propuestas son reveladoras y confirman la importancia y dificultad del trabajo educativo que nos convoca.

Los artículos anteriores nos han hablado de dos tipos de educación: la alfabetización y la educación emocional y los cambios y procesos internos que detonan a nivel anatómico y fisiológico, las siguientes lecturas aludirán a los procesos y cambios a nivel social que la escuela como uno de los espacios creados para un propósito específico, y la educación en general, pueden detonar y la responsabilidad que deben asumir frente a una acelerada transformación social.

Para introducirnos en este tema, Juan Carlos Tedesco en su artículo *La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano*, nos dice que ante los nuevos discursos que anuncian procesos profundos de transformación social y económica que alterarán todas las dimensiones de la vida social e individual, es necesario redefinir los contenidos socializadores de la educación. Pero que la dificultad de hacerlo deriva de la incertidumbre del futuro que deseamos, del modelo de sociedad hacia el que avanzamos y de la capacidad efectiva de participar en la definición de ese futuro. Estos elementos son básicos en la construcción de la identidad, desafío primordial que propone para la escuela como espacio institucionalizado de la educación y hace referencia a algunos temas transversales que podrían contribuir a dicha construcción para la formación de ciudadanos más acordes con el mundo actual.

Por su parte, en el cuarto artículo de este capítulo, Eduardo de la Fuente y Germán Monroy en *Un concepto sistémico de innovación educativa*, analizan los avances de la comunicación y la tecnología y las dificultades que puede provocar el considerar que la vastedad de información constituye la riqueza educativa, ignorando si en realidad dicha información resuelve el problema que quiere resolver. Nos reta a manejar y enfrentar la realidad como sistema, ya que esto posibilita a cometer menos errores, aprender de estos y aumentar los aciertos. Para ello, propone que es más importante desarrollar capacidades para detectar y contestar preguntas, resolver problemas y enfrentar sistemas de problemas, así como aprender a escoger qué aprender, cómo aprender y cuándo hacerlo. Así entonces, marca y propone la importancia de la visión sistémica y la interdisciplina como una perspectiva educativa que podrá llevar a mejores rumbos.

Después de todo lo revisado, no podemos dejar de preguntarnos si la escuela sirve y tiene que servir para algo o para alguien. En su artículo *¿Para qué y a quién sirve la escuela? Lecciones e inquietudes para un nos-otros*, Patricia Redondo nos propone una respuesta resaltando que si bien la escuela responde a intereses particulares ligados a la educación, dependiendo de dónde se esté parado, la escuela tiene puntos a favor y en contra. Critica a la escuela como una institución que no se reconoce a sí misma como una institución privilegiada, con capacidad de filiar a los sujetos y vincular a las generaciones nuevas con los saberes, la cultura, la ciudadanía, la justicia y otras experiencias sociales y educativas. Sin embargo nos recuerda que, para que la posibilidad de aprender y enseñar se materialice, no es suficiente la escuela. Primero los niños tienen que poder estar en la escuela.

Como cierre de este capítulo, María del Carmen Bosch, nos invita a encontrar un sentido a la tarea educativa y a la actividad docente en un mundo de grandes y rápidas transformaciones. En su artículo *El reto de la escuela postmoderna. El papel de la educación en la era de la información*, sostiene que la saturación de la información y las mayores opciones de elección están llevando a la confusión y perplejidad más que al enriquecimiento de criterios personales y toma de decisiones. Plantea que para cambiar esto es obligado redirigir la labor docente hacia saberes relacionados con la complejidad del mundo social y las necesidades más profundas del sujeto. Para ello, hace una

recomendación que no es difícil de iniciar en nuestros propios espacios escolares: propiciar procesos en los que los sujetos inicien una crítica transformadora de sus vidas cotidianas, y se pregunten por qué las cosas son como son, qué beneficio podría producir un cambio y qué habría que hacer para que la realidad fuera de otra manera.

Lecturas del capítulo:

1. El País Semanal (2010). Aprender a leer y escribir deja huella en el cerebro. España http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Aprender/leer/escribir/deja/huella/cerebro/elpepusoc/20101112elpepusoc_1/Tes
2. Ariza, L.M. (2010). Entrevista a Antonio Damasio. El Mago del cerebro. *El País Semanal*.
http://www.elpais.com/articulo/portada/mago/cerebro/elpepusoceph/20101107elpepspor_8/Tes
3. Tedesco, J.C. (1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. *Nueva Sociedad* (146), 74-89. www.nuso.org/revista.php?n=146
4. De la Fuente, E. y Monroy, G. (1995). Un concepto sistémico de innovación educativa. *Cuadernos de reencuentro* (14), 6-10.
http://dcsh.xoc.uam.mx/curric/sergio_monroy/pdf/un_concepto_sistemico_de_innovacion_educativa.pdf
5. Redondo, P. (2010). ¿Para qué y a quién sirve la escuela? Lecciones e inquietudes para un nos-otros. *El monitor*, 9. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Argentina. <http://www.me.gov.ar/monitor/nro9/dossier4.htm> Consultado el 30 de octubre de 2010
6. Bosch, M.C. (2003). El reto de la escuela postmoderna. El papel de la educación en la era de la información. *El Guiniguada* (12) 25-36.
www.ugr.es/~icem2002/Ponencias/BoschCaballeroCarmen.PDF

Preguntas orientadoras:

- ¿Cuál es el alcance real de las acciones educativas?
- ¿Qué es la escuela hoy?
- ¿Para qué sirve la escuela?
- ¿Cómo se vincula con lo que existe fuera de ella?

- ¿La escuela y la educación juegan algún papel en la transformación de sujetos y de realidades?
- ¿Qué desafíos enfrenta la educación?
- ¿Qué tipo de sujetos produce la escuela actualmente?
- ¿Cuál es tu papel al ser parte de esta institución?

Aprender a leer y escribir deja huella en el cerebro

El país.com

Unos experimentos muestran la modulación de la actividad mental en personas analfabetas y alfabetizadas

A. R. - *Madrid* - 12/11/2010

La alfabetización, la capacidad de leer y escribir, es algo muy reciente en la historia del ser humano, por lo que el cerebro debió recurrir a lo que ya tenía para hacer frente a esta nueva e importante actividad mental y no habría desarrollado mecanismos nuevos, genéticos o de desarrollo, algo que exige bastante tiempo evolutivo, creen los científicos. Unos investigadores han hecho ahora unos experimentos curiosos para medir su huella en el cerebro, analizando con técnicas de resonancia funcional el cerebro de 63 voluntarios brasileños y portugueses: 11 analfabetos, 22 alfabetizados ya de adultos y 31 que aprendieron a leer y escribir de niños.

Han identificado así las regiones cerebrales moduladas en la alfabetización, que están en zonas ya conocidas por su especialización en el vocabulario y en el reconocimiento visual de caras. Además la alfabetización mejora las funciones del habla. Todavía no saben si estos cambios en la anatomía cerebral, esta especialización dedicada a leer y escribir, merman o no la capacidad, por ejemplo, de reconocer rostros.

Stanislas Dehaene (Universidad Paris-Sur) y sus colegas destacan en el informe de su investigación en la revista Science que no sólo se aprecian diferencias en el cerebro entre las personas analfabetas y alfabetizadas, sino que son notables también las diferencias en aquellos que aprendieron de adultos, lo que indica que la educación a edades tardías "puede refinar profundamente la organización de la corteza".

El experimento es interesante, además, porque parte de los sometidos a resonancia funcional son analfabetos, mientras que la inmensa mayoría de los sujetos sanos de ensayos de este tipo son voluntarios de entornos académicos. Durante las pruebas, los científicos presentaron a las 63 personas diferentes tareas de reconocimiento de rostros, problemas de cálculo y respuesta a frases oídas y leídas.

La alfabetización, ya sea adquirida en la infancia o en la edad adulta, refuerza la respuesta cerebral de varias maneras, explican Dehaene y sus colegas. Por un lado relanza la organización de la corteza visual, pero también permite que, en respuesta a frases escritas, se active toda la red del lenguaje hablado en el hemisferio izquierdo. "La

capacidad de leer, una invención cultural tardía, se aproxima a la eficiencia de la vía de comunicación más evolucionada de la especie humana, que es el habla", explican en *Science*.

Antonio Damasio. El mago del cerebro

Luis Miguel Ariza

El 13 de septiembre de 1848, el capataz Phineas Gage, un joven muy apuesto, con el pelo oscuro y facciones de modelo, sobrevivió de forma increíble a un espantoso accidente. Contaba 25 años, y aquel día trabajaba en la construcción de una línea de ferrocarril en Cavendish, Vermont (Estados Unidos). Su tarea era peligrosa. Tenía que nivelar el terreno, para lo cual los operarios taladraban agujeros en la roca, los rellenaban con pólvora y cubrían con arena. Gage seleccionaba los agujeros para colocar los explosivos y la mecha, y usaba una larga barra de hierro para compactar la mezcla de arena y pólvora. Quizá oyó algo que lo distrajo momentáneamente, pero lo cierto es que hincó su vara en el siguiente taladro antes de que su ayudante lo rellenase de arena. La chispa consiguiente causó una explosión y la barra de hierro salió fulminantemente de sus manos. El proyectil, de tres centímetros de grosor y 109 de longitud, entró por debajo de su mejilla izquierda, rasgó su cerebro como si fuera mantequilla y escapó por la parte superior del cráneo. Gage se desplomó fulminado, mientras que la barra que había atravesado su cabeza caía a más de

El cerebro humano es un misterio dentro de otro, formado por 100.000 millones de neuronas.

“La modulación de las emociones humanas es producto de la cultura. Es una consecuencia de la conciencia”.

“Cuando percibes lo que te sucede, surge el sentimiento. Emocionar es actuar. Sentir es percibir”.

“Si destruyes la parte posterior del tallo cerebral, destruyes la conciencia. Puede que nunca salgas de ese estado vegetativo”.

veinte metros a sus espaldas. Sus ayudantes, horrorizados, pensaron que había muerto al instante. Se quedaron asombrados cuando comprobaron que el hombre recuperaba la consciencia y ¡les hablaba! Logró caminar apoyándose en ellos, y fue trasladado en un carro de bueyes hasta su casa. Los testigos narraron que Gage se bajó sin ayuda.

El primer practicante, horrorizado al verlo, se quedó estupefacto cuando el joven con la cabeza agujereada le dijo tranquilamente que "ahora tendría bastante trabajo". Su médico personal, John Harlow, cortó la hemorragia una hora después y le salvó la vida. Gage, un joven responsable, inteligente y muy bien adaptado socialmente, se recuperaría a los pocos meses. Podía caminar y valerse por sí mismo, y conservaba su inteligencia intacta. Se expresaba sin dificultad, y su capacidad de aprendizaje estaba inalterada. Tampoco tenía problemas con la memoria. La gente

susurraba la palabra milagro a su alrededor. Fue una ilusión. Algo cambió. De ser un hombre responsable y apreciado, se convirtió en un sujeto irreverente, caprichoso,

irresponsable y sin honor, incapaz de llevar a cabo sus planes. Gage perdería su empleo y terminaría cayendo en lo más bajo, convirtiéndose por un tiempo en una atracción de feria del empresario P. T. Barnum, que regentaba un museo de curiosidades humanas en Nueva York. Nunca se desprendería de la barra de hierro que le hizo famoso, pero moriría años después entre ataques epilépticos y la indiferencia.

A los ocho años de su muerte, el doctor Harlow sugirió que esa barra había destruido zonas de la corteza cerebral situada en la parte izquierda del lóbulo frontal, lo que podría explicar el cambio de la personalidad de Gage, un hombre "atrapado entre sus frías facultades intelectuales y sus propensiones animales". Era una idea revolucionaria sobre cómo el cerebro manejaba aspectos superiores de la personalidad humana, pero pasó inadvertida. Siglo y medio después, en 1994, el científico Antonio Damasio publicaría un artículo crucial en la revista Science, en el que reconstruía la trayectoria exacta de la barra a través del cráneo y el cerebro de Gage en una recreación tridimensional por ordenador. Damasio mostró que los daños en estas zonas prefrontales de la corteza eran responsables del manejo de las emociones y el proceso de toma de decisiones. Estos daños explicarían de forma precisa el profundo cambio del carácter de Gage, el paciente más famoso de la neurología.

Damasio (Lisboa, 1944) es el neurocientífico que más ha revolucionado el estudio de la base cerebral de las emociones en los últimos treinta años. Podría decirse que es uno de los neurocientíficos más globales en un mundo globalizado, con una formación humanística de la que se enorgullece. Siente devoción por Espinoza y Descartes, grandes pensadores enfrentados –el primero afirmó que la materia era divina en sí, mientras que el segundo inventó el dualismo entre cuerpo y alma–, y admira a Shakespeare. El cerebro humano es un misterio dentro de otro, formado por 100.000 millones de neuronas, y Damasio piensa, a diferencia de muchos de sus colegas, que siempre ha sido el bosque, y no los árboles, lo que cuenta. Hay algo en la dignidad de los seres vivos y en el hombre que le impide pensar que somos, en última instancia, el resultado de un conjunto de reacciones bioquímicas entre neuronas por muy sofisticadas que estas sean. El cerebro, dice, es más que la suma de todas las partes, un espejo que no solo refleja nuestra individualidad; en él cabe una sociedad o hasta la entera humanidad. Son conclusiones a las que Damasio ha llegado después de convertirse en el pionero más importante del siglo XX en la investigación emocional. "Una gran parte de mi trabajo ha sido convertir el estudio de los sentimientos en algo científico que nos permita comprender mejor el comportamiento humano", explica.

Hace poco menos de un cuarto de siglo, cuando la investigación del cerebro estaba sumergida en el racionalismo más absoluto, estudiar científicamente un sentimiento –la propuesta de Damasio– podía levantar más de una sonrisa educada. Ahora, las emociones y su base cerebral atraen simposios e investigadores como un imán. El prestigioso investigador Kerry Ressler, del Instituto Médico Howard Hughes, en Maryland (Estados Unidos), no duda en calificar a Damasio como "un líder que recoge la imagen global en

neurociencia para permitirnos comprender cómo surgen las funciones más complejas", según relata a *El País Semanal* por correo electrónico.

Damasio habla bajo, con suavidad. No parece alguien dado a enfadarse, pero no hay que confiarse. El día amanece cubierto por nubarrones que amenazan tormenta. Damasio ha acudido a Barcelona para presentar su último libro, *Y el cerebro creó al hombre* (Destino). Salta a la vista que las entrevistas promocionales le cansan, pero tras deslizarnos felizmente por nuestra primera hora de conversación, trato de averiguar qué cosas le irritan. Al fin y al cabo, sentirse molesto por algo es una de las emociones humanas más comunes. "Hay pocas cosas. Cenar en un restaurante y que a alguien le suene el teléfono móvil cerca, el sonido. La gente usa cada vez más los móviles, y parecen idiotas hablando consigo mismos mientras caminan en la calle. Es algo tan innecesario... hace diez años, la gente no los tenía y vivía felizmente. Lo hacemos simplemente porque disponemos del aparatito. Hay compañías que están haciendo un montón de dinero. Y la cosa va a peor. Algunas aerolíneas ya permiten el uso de teléfonos celulares en los aviones. Estás volando, y en el aire, además de soportar el ruido de los motores, tienes que oír a la gente discutiendo con su suegra sobre los problemas con los hijos".

La cháchara es lo que más disgusta a uno de los maestros de las emociones humanas, que ha trasladado su estudio desde el ámbito filosófico –una tradición de siglos– a la neurociencia, mostrando cómo nos emocionamos en las pantallas de los escáneres, y rastreando los circuitos cerebrales que hay detrás. Fue precisamente el estudio de las lesiones neurológicas y la forma en la que afectan al comportamiento en los pacientes –entre ellas, la pérdida del lenguaje por daños en el lóbulo temporal izquierdo, algo que observó el científico Paul Broca ocho años después de la muerte de Gage– lo que llevó a Damasio y a su esposa, Hanna, a construir sistemáticamente una base de datos de enfermos a finales de los años setenta en la Universidad de Iowa. "Necesitábamos un método para adquirir información. Uno de ellos era el estudio de las lesiones neurológicas en los pacientes". Posteriormente, en las dos décadas siguientes, y con las nuevas técnicas de imagen cerebral –el escáner de emisión de positrones o la resonancia magnética funcional, fabulosas ventanas al cerebro en pleno funcionamiento–, Damasio y su mujer pudieron rastrear los cerebros de voluntarios sanos y establecer comparaciones, investigando el lenguaje, la memoria, la percepción visual, y cómo se comportaba el cerebro cuando tenía que tomar una decisión. Fue aquí cuando descubrieron la tremenda importancia de las emociones.

¿Como ocurrió? Había un enfermo en particular que de forma muy ostensible tomaba decisiones muy equivocadas después de sufrir un daño en el lóbulo frontal. Pero era muy inteligente, tenía muchos conocimientos. Su memoria y lenguaje eran normales. Excepto que sus emociones no eran normales. Así que eso me dio la idea de que esas emociones anómalas podían jugar un papel en sus decisiones.

¿De qué forma se comportaba ese enfermo? Hablabas con él y notabas que era muy inteligente. Pero fuera de la conversación hacía locuras, como invertir su dinero en negocios que obviamente se iban a derrumbar, o relacionarse de manera muy extraña con

su esposa. Cuando le tocaba actuar en la vida real, tomaba la decisión equivocada. Lo que es fácil para nosotros le llevaba una eternidad. No sentía ese palpito que te dice: "me gusta". Vas a un restaurante, lo ves y piensas: de acuerdo. Ese paciente y otros muchos no lo veían así. Se pierden en preguntas como ¿es un buen menú? ¿Está bien de precio? ¿Es buena la relación entre el menú y el precio? ¿Está muy lejos el restaurante? ¿Está lleno? ¿Vacío? ¿Por qué está vacío? Si lo está, es bueno porque siempre tienes sitio. Pero si está vacío, es porque el restaurante no es bueno... es un proceso interminable de discusión. Sus daños se localizaban en una región llamada corteza prefrontal ventral medial, el lugar donde las emociones y el proceso intelectual interactúan.

Usted ha hecho trizas el cliché de que para tomar las decisiones adecuadas hay que dejar las emociones a un lado. La lógica del doctor Spock en la serie 'Star trek'. Si tengo que despedir a alguien, hay que ser frío. O en una decisión de negocio, cuidado con lo que sientes. Que no te afecte. En los negocios necesitas de las emociones para tomar las decisiones adecuadas. Si tienes que despedir a empleados, sabes cuál es la lógica y la emoción que te impulsa a hacerlo, y que en el momento no puedes ser un sentimental. Son procesos emocionales e intelectuales. Es cierto que hay determinadas emociones que conviene ocultar. En la Bolsa, cada cierto tiempo hay un *crash* bursátil, un exceso de miedo que hace que te retires del mercado. Y no es inteligente. Si eres menos miedoso y aguantas, te vas a beneficiar cuando el mercado se recupere. Si controlas el miedo, puedes tomar decisiones ventajosas. Pero si no sientes miedo, no hay forma de saber cuándo parar. Y quizá llegue un momento en el que tengas que retirarte del mercado, pero no tendrás esa posibilidad. No es cierto que lo mejor sea no sentir nada. Pero hay ciertas emociones que a corto plazo es mejor no tener, como exceso de miedo.

De acuerdo. ¿Podemos educar nuestra respuesta emocional aunque surja de manera visceral? Hasta cierto punto, sí. No puedes aprender a emocionarte, a estar triste, alegre, compasivo, todo eso ya está en el cerebro. Pero el grado en el que esas emociones se expresan puede educarse, aprender a modularlas.

Ponga un ejemplo. Si tienes miedo a volar, puedes ir a una escuela que tenga un simulador de vuelo en el que te expongas a las turbulencias, a los despegues y aterrizajes...y si comprendes lo que sucede, aprendes a desensibilizar estas emociones hasta un cierto punto.

Si podemos modular nuestra respuesta emocional, ¿cree que es un logro que nos distingue de los animales? Definitivamente. Hay animales muy inteligentes que no pueden modular sus emociones. La modulación de las emociones humanas es producto de la cultura. Es una consecuencia de la conciencia. Un buen ejemplo es la violencia. En la sociedad occidental, ahora somos menos violentos que hace sesenta años o que cinco siglos. El control de la violencia es el resultado de la modulación de las emociones.

En el mundo hay decenas de conflictos armados y las noticias nos inundan con violencia. Sí. Pero no hay duda de que había más violencia en los tiempos de Enrique VIII que hoy día. Y nuestra tolerancia a la violencia va cayendo. En todos los países occidentales, la

violencia doméstica se aceptaba, pero ahora no se tolera. En términos de orientación sexual o de raza, se intenta aceptar a gente diferente del resto. Es un fenómeno cultural, pero requiere de un control emocional. Lo diferente siempre crea agresión, pero puedes controlarla.

Usted ha comentado que esa autorregulación de la sociedad imita el trabajo que hace el cerebro para conservarnos vivos. Lo llama homeostasis cultural. Hay dos niveles. Uno regula los latidos del corazón, la circulación de la sangre, la presión sanguínea, las defensas, la digestión, el sistema hormonal... y no podemos interferir. La homeostasis nos aleja de estar muy calientes o muy fríos. Nos proporciona la sensación de hambre, por lo que dentro de poco tendremos ganas de almorzar en vez de charlar, o sed. Está dada por los genes. Nuestra conciencia no tiene nada que ver. La otra homeostasis es social, nos permite tener justicia, prosperidad, economía, partidos políticos, medicina y tecnología. Sin conciencia, nunca podríamos haber creado la homeostasis social. No tendríamos cultura. Para ello necesitas saber. Y ser consciente. La conciencia nos permite saber, y en su mayor extremo nos da la cultura, que nos mejora como seres humanos. Y todo depende de ciertas partes del cerebro trabajando en conjunto. Algunas están en la corteza cerebral, otras se encuentran debajo de ella.

El cerebro esconde celosamente sus misterios. Cuando se alteran los circuitos que controlan el movimiento, surgen los temblores del Parkinson. Si las memorias se destruyen catastróficamente, el mal de Alzheimer termina borrando la personalidad. La depresión nos hunde y no sabemos por qué, pero hay una causa en el cerebro. La esquizofrenia, donde los sueños se convierten en delirios que invaden lo cotidiano, es una realidad creada por el cerebro. Hay también un cerebro vicioso que busca el placer y vibra con la recompensa, cuyo estudio descubre por qué una persona enganchada a las drogas "no puede controlar el impulso de tomarlas incluso cuando confiesa que ya no producen placer", en palabras que Nora Volkow, del Instituto Nacional de Abuso de Drogas de Estados Unidos, declaró en el programa del periodista norteamericano Charlie Rose.

Un cerebro en cuya corteza aparecen milimétricamente representados los mapas de los sentidos. Y un cerebro que, convenientemente excitado, rescata lo que creíamos olvidado. A mediados del pasado siglo, el neurólogo Wilder Penfield quedó asombrado cuando, al estimular una zona del lóbulo temporal de uno de sus pacientes epilépticos, evocó en su cabeza la canción que su madre le cantaba por Navidad. También está el cerebro agresivo. En un estudio mucho más reciente sobre adolescentes, el psicólogo Nicholas Allen, de la Universidad de Melbourne, en Australia, descubrió que los muchachos que discutían con mucha más vehemencia con sus padres en sesiones controladas poseían amígdalas inequívocamente más grandes según el escáner (las amígdalas son estructuras en forma de almendra y están situadas bajo el córtex). Hay un cerebro intelectual. "De las partes del cerebro que comprendemos, la del lenguaje complejo, que nos permite funcionar a un nivel social más alto y transmitir habilidades y educación, es la que más nos diferencia como humanos", opina Kerry Ressler. Y un cerebro moral, donde caben sentimientos de compasión, admiración y vergüenza. "Los mandamientos no están esculpidos en piedra,

con referencia a las tablas de la ley de Moisés, sino en la masa gelatinosa que es el cerebro", asegura el profesor Francisco Rubia, director del Instituto Multidisciplinar de la Universidad Complutense y miembro de la Real Academia de Medicina. La moral y las emociones aparecen relacionadas. Y Rubia señala su probable geografía, la corteza cerebral ventromedial de la región prefrontal, es decir, el vientre medio de nuestra frente.

Las emociones y la razón forman una alianza. Damasio y sus colegas examinaron las respuestas de seis personas en cuyos escáneres cerebrales aparecían daños en estas regiones del cerebro por culpa de un tumor o un derrame. ¿Sería usted capaz de arrojar a alguien por la borda para salvarse a sí mismo o a los demás? ¿Sacrificaría a un inocente, un rehén, con tal de salvar su vida o la de otros? ¿Cuál sería su reacción? La idea de matar a un inocente causa repugnancia. Pero esas seis personas no sentían compasión, de acuerdo con el análisis de sus respuestas, según recoge el estudio que publicó *Nature* hace unos tres años. Estaban liberados de cualquier influencia emocional a la hora de tomar una decisión racional.

Damasio asegura que, en condiciones normales, los seres humanos tenemos dos formas de funcionar: o estamos conectados en línea y nos emocionamos por lo que vemos y oímos en el momento, o bien desconectados (*off line*) cuando rescatamos un recuerdo y colocamos entonces esa memoria en posición de encendido junto con la emoción asociada. Al acordarnos de la muerte de un ser querido, el recuerdo trae el dolor. Para entender cómo operan estos dos modos, le propongo un juego. ¿Qué me sucedería si, mientras charlamos, alguien liberase encima de la mesa que nos separa una mamba negra, la serpiente más venenosa de África? "Tu cerebro percibe el objeto que va a causar la emoción. Es un objeto *competentemente* emocional, y va a producir de manera automática, y sin interferencias de tu propia conciencia, una serie de reacciones. Vas a cambiar de postura, a alarmarte, a experimentar cambios en el rostro. El ritmo de tu corazón se acelera. Hay cambios en tus vísceras. Tu piel palidece. O te quedas paralizado, o corres. Dependerá de las circunstancias. En tu riego sanguíneo se bombea cortisol para que movilices una gran cantidad de energía y correr. El cerebro lo hace de forma automática, no puedes interferir. Y te das cuenta de qué ocurre al quedarte de piedra o correr por el miedo a esa serpiente. Todo sucede con mucha rapidez, en menos de un centenar de milésimas de segundo".

Por eso no se puede predecir si uno saldrá de estampida o no. Correcto. Si fueras un soldado con entrenamiento de combate, sería más fácil que elijas quedarte quieto o escapar. Has educado el sistema para lo uno o lo otro. Francamente, si tuviéramos aquí una serpiente, no tengo ni idea de lo que me ocurriría. Nunca he tenido la experiencia, no sé si me quedaría quieto o no. ¡Espero salir corriendo!

¿Se ha encontrado alguna vez en una situación muy peligrosa? En una ocasión, en un avión que pensé que se iba a estrellar. Fue hace treinta años. Estaba atado a mi asiento y muy asustado. Pero no podía hacer nada, con mi cinturón de seguridad abrochado, y el avión haciendo todas esas cosas tan divertidas... todo el mundo estaba convencido de que se estrellaría.

En su libro insiste en diferenciar lo que es una emoción de un sentimiento. La emoción es un programa de acciones. El sistema nervioso humano, o cualquier sistema nervioso, se involucra en una serie de acciones para protegerse. Bien mediante la defensa frente a la amenaza, o proporcionando una oportunidad para alimentarse o para el sexo. Evita la muerte y hace cosas beneficiosas. Luego está la lectura de esa acción. Cuando percibes lo que está sucediendo en tu cuerpo, cuando tienes esa emoción, entonces surge el sentimiento. Emocionar es actuar. Sentir es percibir. Ambas cosas están relacionadas. Una emoción en líneas generales es un sentimiento, pero se refiere a la acción, mientras que el sentimiento es la percepción de esa acción.

¿Existe algún lugar dentro de la geografía de nuestro cerebro que nos diga si tenemos madera de héroe o de villano? Bueno, eso sería ciencia-ficción. Es demasiado complejo. Hay partes del cerebro que procesan aspectos de las emociones de forma muy automática, y otras en las que percibes lo que te está pasando. Y luego están todos los conocimientos que has adquirido, nuestra conversación, que no va por los sistemas automáticos. Tenemos toda una cultura construida. Usted y yo tenemos algunas ideas sobre lo que debe ser un héroe o un cobarde. Y sabes cómo usar ese conocimiento para, o bien dominar tu comportamiento y decidir algo independiente del mecanismo automático, o simplemente pensar que no quieres ser un héroe y me voy a quedar quieto para salvar la vida. Todas estas cosas se piensan a posteriori. Lo que le digo a mis lectores es que uno no puede entender la conciencia en base a una sola situación. El comportamiento humano está organizado en capas. Cuando hacemos algo, o alguien nos hace algo, cada capa suscita una reacción, algunas de las que somos conscientes y otras no. Es una cadena de respuestas y críticas.

¿En qué lugar de nuestro cerebro se hace una lectura de todas estas emociones? Hace unos veinte años propuse un lugar, la ínsula o corteza insular (una estructura situada debajo de la fisura que separa el lóbulo frontal y temporal), que hoy es una de las más observadas. La ínsula elabora un retrato de cualquier emoción que asalta al cuerpo. Otra más reciente, de la que no se ha hablado mucho, es el tallo cerebral. Es ahí donde se elaboran los retratos de los sentimientos más primarios. Y todo lo que allí sucede es redibujado en la corteza cerebral.

¿Cómo definiría la conciencia? Es lo que le permite a uno darse cuenta de sí mismo y de los demás. Depende de la mente y del proceso consciente. Es muy importante y complejo en los seres humanos. Implica al lenguaje, a la memoria.

¿Se puede hablar de una geografía de la conciencia? Esa sugerencia me gusta mucho. Incluso me la planteé para titular el libro. Si destruyes la parte posterior del tallo cerebral en humanos, destruyes la conciencia. Entrás en un estado vegetativo del que quizá nunca te recuperes. Es una parte muy importante del cerebro que genera conciencia. Si pierdes algunas partes del encéfalo, o ciertas partes de la corteza cerebral, como la corteza media posterior, vas a perder la conciencia. Son partes muy importantes para construir el sentimiento de sí mismo, de ser consciente, del *Yo autobiográfico*.

¿Y de la moral? El avergonzarse, la admiración, o la culpa. Todos se localizan en el córtex prefrontal. Sentimientos como la compasión o la admiración, conectados con el tronco cerebral, producen ese tipo de emociones.

Damasio investiga ahora en la Universidad de California del Sur en Los Ángeles (Estados Unidos) junto con su mujer, Hanna, a la que conoció cuando cursaba sus estudios en Portugal. En el campus de la Universidad se alza, desde 2006, el Instituto del Cerebro y Creatividad (en inglés, *Brain and Creativity Institute*), donde, armado de la tecnología más sofisticada para visualizar el cerebro en pleno funcionamiento, se intentan ubicar el procesamiento de las emociones y demás funciones. Muchos quisieron ver en el cerebro una computadora húmeda, desde los años de los pioneros de la inteligencia artificial (IA) como Marvin Minsky, en los años cincuenta. Roboticistas como Hans Moravec siguen apostando por máquinas emocionales que superarán algún día al cerebro humano. Para Ressler, la analogía con el ordenador es "limitada, aunque razonable. Hay similitud en cómo almacenamos los recuerdos y cómo se memorizan en una computadora. A nivel molecular, ambos usan un proceso físico". Por supuesto, hay diferencias en la forma en que se comunican las neuronas y cómo piensan los procesadores de silicio. Para el profesor Rubia, "es probable que podamos replicar algún día el cerebro del hombre en una máquina, no hay que ponerle puertas al campo". Pero los obstáculos no son poca cosa: simular las emociones y cómo estas influyen en el pensamiento racional, algo que "aún no conocemos bien", y diseñar una máquina capaz de cambiar sus conexiones con la experiencia, al igual que las redes de neuronas se reorganizan con el tiempo. Damasio, en cambio, se muestra más escéptico. "Si me preguntas si el cerebro hace cálculos, te diré que sí. Pero ¿es como un ordenador digital? No". Ni en su construcción, ni en la forma en que funcionan, asegura. Hay demasiadas diferencias. La prueba definitiva, de inclinarse uno por la inteligencia artificial, sería la construcción de máquinas en el futuro capaces de creer en un dios. Al fin y al cabo, ¿no es la experiencia religiosa una cuestión puramente cerebral?, le pregunto a Damasio.

¿Cómo explicar el hecho de que el 93% de la humanidad tenga alguna creencia? La construcción de las religiones es uno de los actos creativos más importantes de los seres humanos, como respuesta a situaciones de sufrimiento y dolor, para obtener alivio, y para explicar el universo como una creación hermosa. No es sorprendente que haya tanta gente religiosa. Y para un científico es perfectamente posible sentirse de esa manera. El científico acude a la ciencia y tecnología para explicar el mundo, no a la fe. Pero no son cuestiones excluyentes. No se trata de decir que, si eres religioso, es porque no sabes, y por tanto no deberías serlo. Conozco científicos muy buenos y creyentes. Son mundos perfectamente compatibles.

¿Quizá porque la religión y la ciencia son actos creativos del cerebro? Sin duda. Y a pesar de ello es posible convivir con los dos. No digo que crea en ambos. Francis Collins es uno de los líderes del Proyecto Genoma y director de los Institutos Nacionales de la Salud en Estados Unidos. Dirige la agencia federal para la investigación en biotecnología. Trabaja en

los genes y es un gran creyente, asiste a misa y escribe libros sobre su vida como genético y creyente en Dios.

Einstein solía decir que los ateos fanáticos son incapaces de oír la música de las esferas.

¿Era alguien emocional? Sí, y practicaba la música, tocaba el violín. Solía explicar que, en su trabajo teórico, cuando se enfrentaba a un problema que necesitaba resolver, lo hacía en términos de éxtasis al sentir si algo era correcto o no. O si algo resultaba hermoso, como una ecuación.

A usted le encanta releer a Shakespeare. ¿Por qué? Era alguien que estaba increíblemente alerta a las emociones e incluso a la conciencia. Es el escritor que proporciona una visión más directa del *Yo autobiográfico*. En los soliloquios de Hamlet, cuando habla de sí mismo, sus dudas, cómo se enfrenta a la situación de la muerte de su padre y el matrimonio de su madre con su tío, desvela la parte de uno mismo relacionada con tu propia historia, tus felicidades y penas, los hechos que forman parte de tu biografía, dónde naciste, y de quién

La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano

Juan Carlos Tedesco¹

Palabras clave: escuela pública, identidad cultural, nacionalismo, globalización, Estado-nación.

Resumen:

La transición a la democracia, la crisis del Estado-nación, la globalización de la economía, el impacto de las nuevas tecnologías de la información, la crisis de las identidades políticas tradicionales, entre otros, son fenómenos que obligan a redefinir el papel de la educación en la sociedad y, más específicamente, en la formación del ciudadano. Este artículo analiza el problema desde el punto de vista del rol de la escuela en el proceso de socialización. Sostiene que las identidades culturales son – y lo serán mucho más en el futuro – construidas socialmente, y presenta algunas hipótesis y líneas de acción específicas desde la perspectiva de una política educativa con objetivos claramente democráticos.

Introducción

El análisis de los «temas transversales» está actualmente en el centro de las discusiones educativas. La preocupación no proviene sólo de las dificultades que provoca la implementación de nuevos diseños curriculares o de los desafíos didácticos vinculados a la comprensión de fenómenos complejos o multidimensionales. La preocupación proviene, además, de la necesidad de redefinir los contenidos socializadores –valores, normas y actitudes– que la escuela debe transmitir. Distinguir ambos aspectos del problema es, sin embargo, muy importante. En un caso estamos frente a una operación técnico-pedagógica, donde el protagonismo lo tienen los profesionales de la educación. En el segundo, en cambio, estamos ante una cuestión social y política que puede o debe ser dirimida por el conjunto de los actores sociales.

Lo peculiar de esta discusión en la actualidad es que ambos problemas se presentan simultáneamente. Existe un consenso cada vez más extendido según el cual la escuela no está cumpliendo satisfactoriamente la función de formar a las futuras generaciones en las capacidades que requiere el desempeño ciudadano para una sociedad que se transforma profunda y rápidamente pero, al mismo tiempo, existe un significativa falta de consenso

¹ Director de la Oficina Internacional de Educación - Unesco, Ginebra.

acerca de cuáles son o deben ser dichas capacidades y cuál debe ser el alcance de su difusión.

Para explicar esta situación es preciso aceptar, como punto de partida, que estamos viviendo un profundo proceso de transformación social. No estamos ante una de las tantas crisis coyunturales del modelo capitalista de desarrollo sino ante la aparición de nuevas formas de organización social, económica y política. «Sociedad de la información», «sociedad poscapitalista», «sociedad post-industrial», «nueva edad media», «tercera ola», son algunas de las expresiones que diversos autores como Jacques Delors, Peter Drucker, Alain Minc o Alvin Toffler han popularizado en los últimos años. Mas allá de las diferencias de perspectivas y de enfoques, todos estos análisis coinciden en asociar la entrada en el nuevo milenio con la conformación de una nueva estructura social. Si bien los discursos revolucionarios tradicionales han prácticamente desaparecido de la arena política, nuevos discursos, que anuncian procesos profundos de transformación social y económica, que alterarán todas las dimensiones de la vida social e individual, ocupan hoy las páginas y las pantallas de los medios de comunicación. Los portadores de estos nuevos discursos revolucionarios no son líderes políticos que representan a los pobres, a los excluidos o a los explotados. Al contrario, se trata de personas de muy diferentes sensibilidades políticas, familiarizados con las tecnologías de punta y vinculados a los sectores más modernos de la economía.

Una mirada a esta situación desde el punto de vista de la educación y de los educadores permitiría apreciar que lo más importante es el consenso que existe en reconocer que el *conocimiento* constituye la variable más importante en la explicación de las nuevas formas de organización social y económica. Ya se ha transformado en un lugar común la afirmación según la cual los recursos fundamentales para la sociedad y para las personas serán la información, el conocimiento y las capacidades para producirlos y para manejarlos. La educación, entendida como la actividad a través de la cual se produce y se distribuye el conocimiento asume, por lo tanto, una importancia históricamente inédita en, al menos, dos sentidos diferentes:

a) *Desde el punto de vista político-social.* En este sentido, parece evidente que las pugnas por apropiarse de los lugares donde se produce y se distribuye el conocimiento socialmente más significativo constituirán el centro de los conflictos sociales del futuro. Esto significa que los educadores, los científicos, los intelectuales y todos aquellos que se desempeñan en la producción y distribución de conocimientos tendrán un papel muy importante tanto en la generación de conflictos como en su solución.

b) *Desde el punto de vista de los contenidos de la educación.* En este aspecto, el desafío más importante consiste en evitar que se produzca aquello tan temido por Hannah Arendt: la separación definitiva entre conocimiento y pensamiento. Las tendencias actuales en el campo del conocimiento hacen posible esta separación, lo cual supondría que seríamos incapaces de entender, de pensar y de hablar de aquello que podemos

hacer. Caeríamos en una dependencia irreflexiva de los aparatos técnicos donde se acumula el conocimiento y la capacidad de operarlo.²

Hablar de los temas transversales en educación supone, en consecuencia, enfrentar el doble problema de definir los conocimientos y las capacidades que exige la formación del ciudadano y la forma institucional a través de la cual ese proceso de formación debe tener lugar. Las instituciones escolares no crean el contenido del proceso de socialización. Al contrario, el contenido de la socialización define el diseño de las instituciones escolares. La escuela fue creada para transmitir determinados mensajes, que exigían una organización institucional como la que conocemos. Pero hoy es preciso preguntarse si la escuela será la institución socializadora del futuro y si la formación de las generaciones futuras exigirá este mismo diseño institucional. Nadie está en condiciones de brindar respuestas categóricas a estas preguntas. Parece crucial, por ello, aceptar una reflexión desde la duda, desde los interrogantes y no, como estamos acostumbrados, desde la pretensión de brindar una respuesta única y categórica. No aceptar la duda está provocando la expansión del fundamentalismo que invade todos los ámbitos y da lugar tanto a visiones que nos aseguran un destino maravilloso como a visiones que aseguran la catástrofe. Hasta ahora estábamos acostumbrados a aceptar la duda en el plano de las ideas y las reflexiones, dejando la pretensión de seguridad a los responsables políticos quienes tienen la obligación de tomar decisiones y no pueden permitirse ni la vacilación ni la experimentación. Pero las actuales circunstancias, en lugar de ampliar el ámbito donde se acepta la incertidumbre, lo están cerrando. La sociedad del futuro, sometida a un ritmo acelerado y constante de cambio, debería dotarse de instituciones capaces de manejar la incertidumbre sin apelar a la supresión del debate. La experimentación, admitida hasta hoy solamente como pauta de la investigación científica, debería comenzar a ser admitida en la reflexión teórica y en la práctica política.

El propósito de este artículo consiste en incorporar al análisis del problema de los temas transversales –habitualmente reducido a una cuestión de diseño curricular o de métodos didácticos– una dimensión más general: la que se refiere a los contenidos de la socialización de las nuevas generaciones y su impacto sobre el diseño de la institución escolar en su conjunto. La hipótesis de trabajo consiste en sostener que las dificultades que enfrenta la introducción eficaz de estos temas en el curriculum escolar derivan de la incertidumbre que existe actualmente en la sociedad acerca de qué futuro deseamos, hacia qué modelo de sociedad avanzamos y cuál es nuestra capacidad efectiva de participar en la definición de ese futuro.

Los sistemas educativos y la formación del ciudadano

Si bien no es posible ni pertinente efectuar aquí un largo recorrido por la historia de la educación, importa resumir brevemente algunas de las características originales de los sistemas educativos. El sistema educativo que hoy consideramos tradicional tuvo su origen a fines del siglo pasado y respondió a los requerimientos políticos de construcción

² Hanna Arendt: *La condición humana* (Introducción de Manuel Cruz), Paidós, Barcelona, 1993.

de la democracia y de los Estados nacionales. Con diferencias según los países y las culturas políticas, lo cierto es que a fines del siglo pasado se expandió la idea de un sistema educativo articulado en niveles primario, secundario, superior correspondientes a las edades de las personas y al lugar que cada sector social ocuparía en la jerarquía social. Este sistema, especialmente en su base, sería responsable de difundir contenidos, valores y normas de conducta destinados a crear vínculos sociales basados en el respeto a las leyes y la lealtad a la nación, por encima de las pertenencias culturales o religiosas particulares. Los contenidos de la formación del ciudadano estaban basados en las exigencias de la democracia y la nación, razón por la cual las asignaturas más significativas fueron la historia nacional, la instrucción cívica y moral y la lengua.

La historia de la educación occidental está, desde este punto de vista, íntimamente relacionada con la historia de la construcción de la nación y de la democracia. Dominique Schnapper mostró recientemente que la democracia moderna nació bajo la forma nacional.³ La legitimidad política dejó de fundarse en la dinastía o en la religión para basarse en la soberanía popular. El límite a la participación ciudadana quedó reducido a la condición de extranjero. La historia de los Estados nacionales así como la historia del sufragio universal muestran la enorme importancia que tuvo la educación, entendida como proceso de socialización, en la consolidación de la nación democrática. La incorporación universal a la educación fue el instrumento a través del cual operó la integración política y, como lo muestran los análisis históricos del proceso de construcción nacional, la formación de la ciudadanía implicó una adhesión a la nación por encima de cualquier otro vínculo de tipo ya sea religioso, cultural o étnico.⁴

La nación y la democracia son construcciones sociales y, por lo tanto, deben ser enseñadas y aprendidas. Pero a diferencia de los temas y disciplinas puramente cognitivos, el aprendizaje de las normas sociales y la adhesión a determinadas entidades socialmente construidas implica incorporar, explícitamente, la dimensión afectiva en el proceso de aprendizaje. En este sentido, lo propio de la formación del ciudadano en el período de construcción y consolidación de los Estados nacionales y la democracia fue el énfasis en los aspectos simbólicos, en los rituales y en la autoridad con la cual fueron dotados los actores y las instituciones encargadas de difundir las pautas de *cohesión social*, es decir, de *aceptación* de las reglas de la disciplina social.

La cohesión social se expresa a través de dos dimensiones distintas. En términos de contenidos, a través de la aceptación de una concepción común del mundo y de la sociedad. En términos institucionales, a través de la incorporación a un sistema que teóricamente sea capaz de incluir a todos aunque, en su funcionamiento real, suponga una jerarquización basada en un criterio dominante de clasificación: la capacidad de acceder a niveles crecientes de complejidad. Los niveles del sistema educativo representaban, desde este punto de vista, una secuencia según la cual se pasaba de lo simple a lo complejo y donde la comprensión de la complejidad quedaba reservada a los

³ Dominique Schnapper: *La communauté des citoyens; Sur l'idée moderne de nation*, Gallimard, París, 1994.

⁴ Pierre Rossanvallon: *Le sacré du citoyen. Histoire du suffrage universel en France*, Gallimard, París, 1994.

que accedían a los niveles superiores. La explicación y justificación teórica más exhaustiva de este sistema la brindó Emile Durkheim en sus ensayos sobre la educación, particularmente sobre la educación moral. Todo su análisis se basa en la preocupación por brindar a cada uno la educación que corresponde a su lugar en la escala social y en lograr la aceptación de una nueva moral, la moral laica y republicana, que debía reemplazar la moral religiosa tradicional. La enseñanza de la moral racional debía, en este sentido, apoyarse en los mismos elementos que la moral tradicional. La enseñanza de la adhesión a la nación debía, en consecuencia, estar rodeada de los atributos más significativos de la adhesión a la moral religiosa: símbolos, rituales y, sobre todo, sentido de la autoridad de parte de quienes aparecían como los portadores de los nuevos valores en los cuales se basaba la socialización. La cohesión social promovida por el proceso de socialización escolar tuvo un fuerte carácter jerárquico y, en ese sentido, pudo ser conceptualizada en términos de reproducción del orden social dominante. Los contenidos de los manuales escolares y de las prácticas pedagógicas así como la arquitectura general del sistema educativo respondían a esta necesidad de garantizar el orden social a través de la adhesión a las normas dominantes.

Si bien éste no es el lugar para una larga exposición histórica, parece importante recordar aquí que la escuela, especialmente la escuela pública obligatoria, como institución social encargada de socializar al conjunto de la población dentro de ciertos códigos culturales, fue diseñada y se expandió como una institución que reemplazaba a las agencias tradicionales de socialización: la familia y la Iglesia. Para Durkheim, la clave de la formación moral de la población residía en la escuela primaria. Su argumentación se basaba en dos postulados. El primero, de carácter principalmente psicológico, consistía en subestimar la importancia de los primeros años en la formación de la personalidad y, particularmente, de la conciencia moral. El segundo, más directamente sociológico, consistía en negar la posibilidad de que la familia pudiera hacerse cargo de la formación moral de las personas, transmitiendo una moral racional que estuviera por encima de los particularismos culturales familiares.⁵ La escuela pública representaba los valores y los saberes universales, valores que se ubicaban por encima de las pautas culturales particulares de los diversos grupos que componían la sociedad. La separación de la escuela de las pautas y de los patrones culturales externos fue, por esta razón, una condición necesaria de su funcionamiento.

La vigencia de este proceso socializador tuvo siempre un soporte importante en la existencia de «contraideologías» que, por su existencia, permitían definir claramente la identidad de la propuesta dominante. Según los países y las épocas, la formación nacional-democrática del ciudadano adquiría su identidad por oposición a las adhesiones religiosas, a las adhesiones políticas antidemocráticas o anticapitalistas o frente a la amenaza de alguna potencia extranjera que ponía en cuestión algún aspecto de la identidad nacional. En última instancia, las diferencias entre las distintas opciones tenían que ver con la capacidad integradora del proyecto nacional.

⁵ Emile Durkheim: *L'éducation morale*, PUF, París, 1963.

En el momento que la escuela fue diseñada como una institución especializada y cuya responsabilidad no era de todos los actores sociales sino responsabilidad fundamental del Estado en tanto institución que asume la representación de la voluntad y los intereses generales, el mensaje socializador de la escuela tuvo un carácter innovador muy importante. Dicho mensaje representaba lo que se entendía como la modernización frente al tradicionalismo de las otras agencias socializadoras. La historia de la educación nos muestra que el proyecto educativo democrático tuvo en sus orígenes una fuerte capacidad socializadora. Esta capacidad de incorporar al conjunto de la población no sólo desde el punto de vista cuantitativo sino cualitativo estuvo asociada a la concepción transformadora con la cual los actores del proceso educativo, los maestros, los directores de escuela, los profesores, enfocaban su tarea y con la manera como la sociedad en su conjunto percibía esta función. La literatura pedagógica de la época refleja claramente esta concepción de la educación como regeneración, como resocialización, en el sentido sociológico del término⁶.

Buena parte de la eficacia socializadora del proceso de formación del ciudadano, tal como fue concebido y aplicado especialmente en algunos países europeos en el proceso de construcción de los Estados nacionales democráticos, se debe justamente al carácter innovador de sus mensajes y a sus potencialidades integradoras. La confianza en la educación y en la educabilidad de las personas eran elementos fundamentales del éxito de la empresa de resocialización. En síntesis, la formación del ciudadano basada en las categorías de democracia y nación tuvo un contenido específico, actores claves y un diseño institucional y curricular coherente. La fertilidad socializadora de este proyecto radicaba en que era portador de un *sentido*, en la triple dimensión de su significado: fundamento, unidad y finalidad. El fundamento de la propuesta estaba dado por el principio de la Nación como eje articulador sobre el cual se apoya el proyecto colectivo; la unidad se basaba en el nivel significativamente alto de articulación de las «imágenes del mundo» que brindaba una propuesta ideológica capaz de ofrecer a todos la visión de un sistema donde había un lugar para cada uno en la estructura social; la finalidad, por último, estuvo basada en la proyección de la posibilidad de un futuro siempre mejor, de una ampliación progresiva de los espacios de participación, de libertad y de justicia.⁷

La crisis de la democracia y del Estado-nación

Si bien la banalización del uso de la categoría de «crisis» para referirse a todas las dimensiones de la vida social ha provocado una especie de saturación negativa, sin duda las dos ideas básicas que han definido la formación del ciudadano durante el siglo XX se encuentran hoy significativamente debilitadas. Numerosos análisis de la realidad política contemporánea han identificado los principales aspectos de esta crisis, que se ha acentuado luego del optimismo generalizado que siguiera a la caída del Muro de Berlín. Sintéticamente expuesto, estos análisis sugieren que al desaparecer el antagonismo entre dos sistemas políticos incompatibles, las opciones políticas a las que se enfrenta el

⁶ Berger y Luckman: *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires, 1968.

⁷ Zaki Laïdi: *Un monde privé de sens*, Fayard, París, 1994.

ciudadano son opciones puntuales y no globales. Este cambio provoca la obsolescencia del sistema de partidos políticos tradicionales y, en consecuencia, una seria crisis de representación. Las adhesiones tradicionales se erosionan y comienzan a expresarse fenómenos de deslocalización y relocalización de las pertenencias y de las identidades nacionales y culturales. En la cúpula, hay procesos de construcción de conjuntos políticos supranacionales, mientras que en la base se asiste al resurgimiento de localismos y particularismos. La idea de ciudadanía asociada a la nación comienza a perder significado. Pero, en su reemplazo, no aparece sólo una adhesión a entidades supranacionales sino también, al contrario, un repliegue sobre el comunitarismo local, donde la integración se define fundamentalmente como integración cultural y no como integración política. La misión de homogeneización cultural de la nación –clásica función del Estado y de la escuela– está, por lo tanto, en proceso de redefinición.⁸

Esta crisis en la función de homogeneización cultural se refleja en la erosión de la capacidad socializadora no sólo de las instituciones escolares sino del conjunto de las instituciones clásicamente responsables de esta función. En este sentido, uno de los problemas más serios que enfrenta actualmente la formación del ciudadano es lo que podría llamarse el «déficit de socialización» que caracteriza a la sociedad actual. Vivimos un periodo en el cual las instituciones educativas tradicionales –la familia y la escuela– están perdiendo capacidad para transmitir valores y pautas culturales. Con respecto a la escuela, es bien sabido que la cultura escolar se ha aislado significativamente de la cultura social y que frente al dinamismo del cambio social, la escuela ha permanecido relativamente estática e inmodificable. La pérdida de capacidad socializadora, sin embargo, no afecta solamente a aquélla. También la familia ha perdido capacidad para transmitir cultura y sistemas de valores. La modernización social ha promovido, entre otros fenómenos, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la tendencia a reducir el número de hijos, el aumento de separaciones, hijos que viven solos o sólo con uno de sus padres. Si bien no es posible generalizar a todas las culturas la existencia de estos fenómenos, puede resultar interesante mostrar un caso extremo: en los Estados Unidos, según datos recientes, si las tendencias actuales se mantienen, menos de la mitad de los niños y niñas nacidos hoy vivirán con su propia madre y padre durante su niñez y un número creciente de niños y niñas vivirán la experiencia de ruptura familiar dos o aun tres veces durante ese periodo. En las sociedades menos desarrolladas también es significativo el proceso de pérdida de poder socializador por parte de la familia. Las familias pobres suelen ser familias donde la figura paterna está ausente y donde los niños pasan, desde edades muy tempranas, periodos prolongados de tiempo sin la presencia de sus padres. Todos estos fenómenos provocan un cambio significativo en el papel socializador de la familia. Para decirlo en pocas palabras, estamos asistiendo a un proceso mediante el cual los contenidos de la formación cultural básica, de la socialización primaria, comienzan a ser transmitidos sin tanta dimensión afectiva como lo eran en el pasado. Los adultos significativos, los adultos importantes para la formación de las nuevas generaciones

⁸ Walo Hutmacher: *L'école dans tous ses états; des politiques de systèmes aux stratégies d'établissement*, Ginebra, 1990.

tienden a diferenciarse y, en realidad, no sabemos aún qué efectos a largo plazo provocarán estos cambios.

Este «déficit de socialización» producido por los cambios en la escuela y en la familia no ha sido cubierto por los nuevos agentes de socialización. Entre los nuevos agentes de formación cultural se destacan, obviamente, los medios masivos de comunicación y, en especial, la televisión. Sin embargo, los medios de comunicación no han sido diseñados como agencias encargadas de la formación moral y cultural de las personas. Al contrario, su diseño y su evolución suponen que dicha formación ya está adquirida y, por eso, la tendencia actual de los medios consiste en depositar en los ciudadanos mismos, la elección de los mensajes que quieren recibir.

Pero el «déficit de socialización» se refiere no sólo a la ausencia de carga afectiva en la transmisión ni a los instrumentos e instituciones encargadas de dicho proceso sino también al contenido mismo del mensaje socializador. Al respecto, la socialización actual enfrenta por un lado el problema del debilitamiento de los ejes básicos sobre los cuales se definían las identidades sociales y personales y, por el otro, la pérdida de ideales, la ausencia de utopía, la falta de sentido.

Las transformaciones sociales han roto las bases de las identidades tradicionales, ya sean de tipo profesional (desaparición de los oficios, cambios profundos y permanentes en las posiciones de trabajo, necesidad de reconversión profesional permanente), de tipo espacial (migraciones, movilidad espacial frecuente) o de tipo político (erosión de los clásicos clivajes de «derecha» e «izquierda»). El cambio es tan acelerado y profundo que da lugar a lo que algunos analistas de la sociedad actual describen como un fenómeno de *pérdida de la continuidad histórica*.

La crisis de identidad y la ausencia del sentido de continuidad histórica explica la aparición del fenómeno de «falta de sentido» que numerosos estudios adjudican a la época actual.⁹ Esta falta de sentido, al menos a nivel de los Estados-nación, no es un problema local sino universal. El mundo de la Guerra Fría permitía definir un orden y dar respuesta a los problemas. En este contexto, los Estados frágiles, los sectores dominados, tenían un punto de referencia para ubicarse en el mundo y para, a través de este acceso a lo universal, favorecer su propia integración interna. Siguiendo en este aspecto el análisis de Laïdi, la sociedad actual habría perdido el sentido en las tres dimensiones que se mencionaron más arriba. En términos del fundamento de la sociedad, el fin de la Guerra Fría habría marcado no sólo el fin del comunismo sino el fin de dos siglos de Iluminismo, es decir, de la vigencia de un esquema conceptual, ideológico, político, que otorgaba sentido a la acción de todos los actores. La quiebra de este esquema conceptual se refleja en la dificultad para objetivar, para representar de alguna manera el futuro que plantea la mundialización y que permitiría invertir en ella por motivos afectivos, de adhesión de principios que vayan más allá de la mera necesidad económica. La pérdida de finalidades hace desaparecer la promesa social o política de un «futuro mejor». Como lo muestran

⁹ Z. Laïdi: ob. cit.

numerosos análisis de la situación económica actual, la incapacidad del Estado para proteger a los ciudadanos y ofrecer una imagen de futuro no produce una transferencia de esta función a los ciudadanos mismos. Al contrario, esta ausencia estimula conductas de corto plazo que tienen su máxima expresión en el comportamiento del mercado financiero y en las presiones de los accionistas sobre el comportamiento de las empresas.

Las empresas se encuentran actualmente guiadas por los imperativos de conquistar mercados y reducir el tiempo entre innovación y comercialización de un producto. Pero esta doble dinámica se refiere más bien a los «senderos» de la competitividad y no a sus finalidades. El cambio tecnológico acelerado aparece no sólo como algo suscitado por la actividad económica sino también sufrido por ella. Como sostiene lúcidamente Laïdi, «todos los actores del juego social mundial se proyectan en el futuro no para defender un proyecto sino para evitar ser excluidos de un juego que no tiene rostro. ...El fin de la utopía ha provocado la sacralización de la urgencia, erigida en categoría central de la política. Así, nuestras sociedades pretenden que la urgencia de los problemas les impide reflexionar sobre un proyecto, mientras que en realidad es la ausencia total de perspectiva lo que los hace esclavos de la urgencia».¹⁰

La pérdida de sentido tiene consecuencias muy importantes sobre la educación entendida como proceso de socialización ya que deja a los educadores sin puntos de referencia. En las condiciones actuales, esta pérdida de sentido tiene, al menos, tres consecuencias importantes:

a) Reduce el futuro y las perspectivas de trayectoria tanto individual como social a un solo criterio dominante, el criterio económico. Pero el criterio económico actual no tiene ni siquiera la capacidad inclusiva del capitalismo industrial. Hoy se habla de incluidos y de excluidos. Se quiebra, de esta manera, la posibilidad de la cohesión social, de transmitir un mensaje socializador donde cada uno encuentre su lugar. Este empobrecimiento del proyecto futuro provoca una baja capacidad de adhesión, erosiona todos los vínculos sociales y se convierte, en última instancia, en un *proyecto a-social*, un proyecto que elimina la centralidad de los vínculos políticos, de las lealtades ciudadanas.

b) Coloca la transmisión de las identidades, tanto culturales como profesionales o políticas en términos regresivos. Las dificultades para transmitir el patrimonio cultural del pasado en función de una línea de continuidad histórica con proyección de futuro, provoca la tentación del retorno a las visiones fijas y rígidas de las identidades del pasado.

c) Como consecuencia de lo anterior, se fortalece el inmovilismo y se produce una fuerte desconfianza frente a toda idea de transformación. El imperativo de la transformación es vivido como contrario al imperativo de la transmisión de la identidad. La transmisión es juzgada como conservadora y la transformación es juzgada como destructora.

¹⁰ Ob. cit., p. 29.

La educación vive esta situación de una manera particularmente dramática. No es ésta, por supuesto, la primera gran transformación de la sociedad ni, en consecuencia, la primera vez que el proceso de socialización de las nuevas generaciones implica un profundo proceso de reconversión social. Sin embargo, lo peculiar de este momento histórico es que las fuentes tradicionales de identidad han desaparecido y que las nuevas se caracterizan, precisamente, por la ausencia de puntos fijos de referencia. *La identidad, por lo tanto, debe ser construida*. Este es, probablemente, el concepto más importante para referirnos al proceso educativo que requieren los cambios sociales actuales.

Temas transversales y construcción de la identidad

¿Cuáles son los aspectos más importantes que intervienen en el proceso de construcción de la identidad? Resulta imposible pretender elaborar una respuesta exhaustiva a esta pregunta. A título simplemente tentativo, quisiera enumerar algunos de estos aspectos y sus principales componentes.

La articulación entre lo estable y lo dinámico. En primer lugar, la construcción de la identidad supone establecer, tanto a nivel social como individual, una determinada articulación entre lo estable y lo dinámico, entre un núcleo «duro» y un conjunto «blando» de valores y reglas de conducta, entre lo propio y lo ajeno, entre lo local y lo universal. La crisis de la modernidad parece haber reducido al mínimo el ámbito de lo estable, de lo «duro», de las fronteras entre lo propio y lo ajeno, de las distancias entre lo local y lo universal. Sin embargo, estos fenómenos no provocan automática y linealmente un aumento de los ámbitos de libertad. La pérdida de los aspectos estables o, dicho de otra manera, la pérdida de puntos de referencia, puede frecuentemente provocar, al contrario, el refuerzo irracional de la demanda por límites y pautas fijas. Las preguntas cruciales que plantean estas situaciones son, por ejemplo, ¿cuánta estabilidad es necesaria para el cambio?, ¿cuánta seguridad en los propios valores es necesaria para ser tolerante?, ¿cuánto individualismo es necesario para ser solidario?, ¿cuánta repetición se requiere para ser creativo? Los educadores solemos efectuar una extrapolación directa entre el objetivo a lograr y el proceso para conseguirlo. La psicología evolutiva nos enseña, en cambio, que para el logro de ciertos resultados, en determinadas etapas, será necesario pasar por la experiencia opuesta. Las prácticas autoritarias generalizadas en los sistemas educativos nos han munido de una desconfianza total hacia las reivindicaciones de los patrones fijos de conducta. Sin embargo, sería saludable volver a recordar algunas de las conclusiones de los psicólogos que estudiaron los procesos de construcción de las categorías morales y su relación con los fenómenos de violencia y de autoritarismo. Al respecto, por ejemplo, una de las críticas más serias a las acciones educativas tradicionales es que la educación ha intentado superar el problema de la violencia eliminando el tema de la violencia de las acciones escolares. Como expresara un importante psicólogo contemporáneo, nada, en la educación de nuestros niños y jóvenes, los ha preparado para dominar su violencia porque ella ha sido negada en su escolaridad. Nuestra cultura tiene esto de particular: estimula un espíritu extremadamente competitivo, favorece los sentimientos agresivos que excitan la rivalidad, pero convierte

en tabú la agresividad misma. Estamos habituados a condenar los hechos de violencia tan frecuentes en los medios de comunicación de masas, pero en realidad lo que nos hace falta, tanto en nuestros sistemas educativos como en dichos medios, es la promoción de modos satisfactorios de comportamiento en relación a la violencia.¹¹

La articulación entre lo propio y lo ajeno: la identificación de la frontera.

En segundo lugar, la construcción de la identidad supone la identificación de un «diferente». La identificación de una frontera, en momentos en que la globalización de todos los ámbitos de la vida social se generaliza, puede parecer un contrasentido o una aspiración regresiva, contraria al ideal educativo de comprensión internacional y de tolerancia. Sin embargo, el ideal de tolerancia y comprensión supone no tanto la desaparición de las fronteras sino la desaparición de la concepción del «otro», del «diferente», como un enemigo. Los peligros que encierra una versión ingenua o «angelical» de la educación sin fronteras son dejar la definición de la identidad en manos de las versiones regresivas, defensivas y tradicionales, cuya expresión actual son las diferentes formas de neocomunitarismo fanático que se expanden en diversas regiones o la apropiación de esta educación «internacional» por parte de una elite ya sea financiera o tecnocrática, separada del resto de la población. La globalización, además de superar las fronteras geográficas, ha erosionado los vínculos tradicionales de solidaridad sin que todavía aparezcan con igual intensidad otras formas de cohesión. La ruptura de los vínculos tradicionales de solidaridad genera nuevas formas de exclusión, de soledad, de marginalidad. Pero también genera nuevas formas de asociación cuyos valores no son necesariamente positivos desde el punto de vista del desarrollo individual y social. En la base de la sociedad o en los sectores excluidos, asistimos actualmente a fenómenos de neocomunitarismo que basan la integración y la protección de sus miembros sobre valores de intolerancia, de discriminación y de exacerbación de los particularismos. En la cúpula, las elites que participan de la economía supranacional plantean el riesgo que su desapego a la nación estimule un sentido de responsabilidad muy provinciano y parroquial que no vaya más allá del vecindario.

El optimismo generalizado de hace unos pocos años sobre la construcción de entidades políticas supranacionales, como la Unión Europea, por ejemplo, se ha diluido rápidamente. Las dificultades, sin embargo, no implican un retorno a la situación anterior. El Estado-nación, por lo tanto, no puede ser mantenido en su forma tradicional pero tampoco olvidado rápida y fácilmente. Desde una perspectiva educativa, el problema consiste en cómo promover una identidad nacional que se articule en forma coherente con la apertura y el respeto hacia los otros, hacia los diferentes. En este sentido, el debate europeo acerca de la construcción de un concepto de ciudadanía basado en una comunidad de naciones ha permitido apreciar la importancia de la «ruptura cognitiva» que implica superar el concepto de ciudadanía basado en el Estado-nación. El problema fundamental que ha sido señalado en relación a este proceso es la «ausencia de experiencias» de la mayor parte de los ciudadanos en relación con lo que puede constituir

¹¹ Bruno Bettelheim: *Survivre*, Lafont, París, 1979.

una ciudadanía europea. Según estos diagnósticos, la construcción política estaría mucho más avanzada que la experiencia colectiva, lo cual podría explicar la significativa distancia que existe actualmente entre las elites y la opinión pública en la manera de percibir este proceso.¹²

En este sentido, parece oportuno hacerse eco del llamado de algunos intelectuales sobre la necesidad de evitar caer en la demonización del nacionalismo. Según estos autores, la integración en una unidad mayor sólo será posible a partir de una sólida y segura identidad cultural propia. La confianza en sí mismo constituye, desde este punto de vista, un punto de partida central de cualquier estrategia de integración y de comprensión del «otro». El miedo, la inseguridad, la subvaloración de lo propio no pueden, en ningún caso, ser la fuente de una nueva cultura ciudadana.¹³

Formación para el ejercicio responsable de la ciudadanía y redefinición del vínculo entre ciudadanía y nación son, en consecuencia, dos aspectos fundamentales de la acción educativa destinada a promover una identidad ligada positivamente con los valores de paz y tolerancia.

Identidad, individualismo e intereses generales. Las transformaciones en la estructura social, política y cultural han erosionado las bases sobre las cuales se construían las identidades. Las identidades profesionales, con el predominio de la economía de servicios y la necesidad de reconversión permanente, han debilitado significativamente las identidades basadas en el lugar que se ocupa en el proceso de producción y, como consecuencia, también han debilitado las identidades políticas e ideológicas articuladas con la pertenencia de clase. Los análisis en función de la clase social han dejado lugar a los análisis en función de la persona, del individuo como sujeto social. La crisis de las identidades y la representación políticas ha arrastrado, como consecuencia, la crisis del Estado y de todas las formas de expresión de los «intereses generales». ¿Quién garantiza hoy los intereses generales?, ¿quién puede tomar decisiones de largo plazo?, ¿quién asume una visión de la sociedad que vaya más allá de los intereses individuales o sectoriales? Al desaparecer toda forma de regulación basada, de alguna manera, en la idea de fines últimos, del sentido hacia el cual se debía orientar la acción social, la construcción de la identidad es más compleja y difícil. La ausencia de óptimos fijos, como vimos, lleva a una carrera permanente por metas que no se discuten, por objetivos que no se conocen. La alternativa no es, por supuesto, volver a la idea de fines últimos que, es bueno recordarlo, tampoco se discuten y tampoco se conocen desde un punto de vista racional. Recuperar en un sentido positivo la ausencia de fines últimos y sagrados consiste en generar la capacidad para asumir en forma responsable la consecuencia de nuestras acciones.

¹² Dominique Wolton: *La dernière utopie. Naissance de l'Europe démocratique*, Flammarion, París, 1993.

¹³ Julia Kristeva: entrevista en *Le Monde des Débats* Nº 1, 10/1992.

La tendencia a depositar mayor poder de decisión en los ciudadanos responde al proceso de democratización de la sociedad. Sin embargo, debemos asumir que ese mayor poder de decisión implica, al mismo tiempo, la existencia de un alto nivel de responsabilidad individual. El tema de la responsabilidad constituye, por esto, un tema central en las reflexiones sobre el futuro. En la medida en que se debilitan las regulaciones externas, y las decisiones no son tomadas por otros sino por nosotros mismos, aumenta el papel de la responsabilidad individual o grupal por las decisiones. La formación ética se convierte, en consecuencia, en un requisito central de la formación ciudadana. Al respecto, existen numerosos testimonios que muestran la existencia de una conciencia general sobre la necesidad de reforzar la formación ética en las escuelas y en el resto de las instituciones sociales. La responsabilidad ciudadana de las empresas frente al problema del empleo y del medio ambiente, la responsabilidad de los medios de comunicación frente a la formación de las personas, la responsabilidad de los educadores frente al aprendizaje de los alumnos son, entre muchos otros, algunos ejemplos de cómo será necesario reforzar el protagonismo de las personas y de las instituciones para evitar que la des-regulación se transforme en caos y en ruptura de la cohesión social mínima. El desafío que enfrentan los procesos de construcción de una nueva cultura ciudadana consiste, en consecuencia, en ofrecer alternativas no-excluyentes, alternativas tolerantes y pacíficas a la demanda de formación ética.

La formación ética del ciudadano, sintetizada en la idea de responsabilidad, estuvo íntimamente asociada a la idea de nación. Formar en la responsabilidad supone aprender y aceptar que tenemos una historia, valores y destino comunes. La crisis del Estado-nación coloca la cuestión de la responsabilidad en un contexto diferente y mucho más amplio. La tradicional tensión entre socialización, entendida como proceso destinado a reforzar la cohesión social, e individualización, entendida como proceso destinado a desarrollar la capacidad personal para expresar intereses y finalidades, cambia ahora de significado. La socialización, percibida tradicionalmente como el aspecto conservador de la educación, puede y debe ser recuperada por su capacidad para desarrollar los sentimientos de solidaridad y de cohesión frente a las tendencias destructoras de la lógica del mercado. En este nuevo contexto, la función socializadora no puede apoyarse en los criterios de cohesión jerárquica del pasado. El desafío de la socialización y de la individualización consiste, precisamente, en desarrollar la capacidad de reconocer al otro como sujeto. En palabras de Touraine, el desafío consiste en superar el carácter instrumental del mercado y el autoritarismo de la lógica identitaria.

Identidad y capacidad de elegir. Todos sabemos que una de las características centrales de la vida democrática consiste en el derecho de los ciudadanos a ejercer su capacidad de elegir entre distintas opciones posibles para resolver un problema. Pero las condiciones de la vida moderna han producido un aumento notable de los ámbitos sobre los cuales un ciudadano debe decidir, como también del espectro de opciones que debe aceptar como legítimas. Así, la democracia como ejercicio de la capacidad de elegir ha superado ampliamente el mero marco de la elección entre opciones políticas. En este sentido, es importante llamar la atención sobre un fenómeno que afecta directamente nuestra

comprensión de las actitudes juveniles. La elección, como capacidad que debemos ejercer a nivel individual, es una conducta que tiene lugar cada vez más tempranamente en el proceso de formación de la personalidad. Es verdad que las decisiones políticas y, en algunos casos, las decisiones sobre la incorporación al mercado de trabajo son relativamente tardías. Sin embargo, se ha adelantado significativamente el momento de elegir en aspectos que pertenecen al ámbito de la vida privada: la sexualidad, la vestimenta, cierto tipo de actividades (deportes, tiempo libre, etc.). Los jóvenes de hoy están convocados a elegir, a tomar decisiones que, hasta hace poco tiempo, estaban definidas por autoridades externas al individuo: el Estado, la familia, la Iglesia, incluso la empresa. Enseñar a elegir constituye, por ello, una tarea importante de la educación para la paz y la democracia. Pero el desafío es para la sociedad en su conjunto y no sólo para la escuela. Actualmente nos encontramos con la paradoja de vivir en una situación en la cual exigimos mayores niveles de responsabilidad a edades más tempranas y, al mismo tiempo, prolongamos el periodo de dependencia. En esta asincronía radica una de las fuentes generadoras de conflictos que la sociedad no logra resolver.

El desarrollo de la capacidad de elegir supone una pedagogía muy diferente a la vigente en nuestros sistemas escolares. El trabajo en equipos, la solidaridad activa entre los miembros del grupo y el desarrollo de la capacidad de escuchar constituyen, entre otros, los elementos centrales de esta pedagogía que debemos desarrollar desde el punto de vista teórico y práctico.¹⁴

¿Qué escuela para el futuro?

Todos estos cambios en la estructura social y en las capacidades que definen la formación del ciudadano obligan a preguntarse por las formas institucionales más adecuadas para resolver los desafíos que plantea la formación de las nuevas generaciones. La escuela, es un lugar común decirlo, está obligada a repensarse en función de este nuevo contexto.

En los puntos anteriores intentamos presentar los problemas y las orientaciones para el cambio desde el punto de vista de los contenidos de la educación. Aquí quisiera, brevemente, señalar algunos aspectos relevantes que se refieren al diseño institucional de la acción educativa escolar.

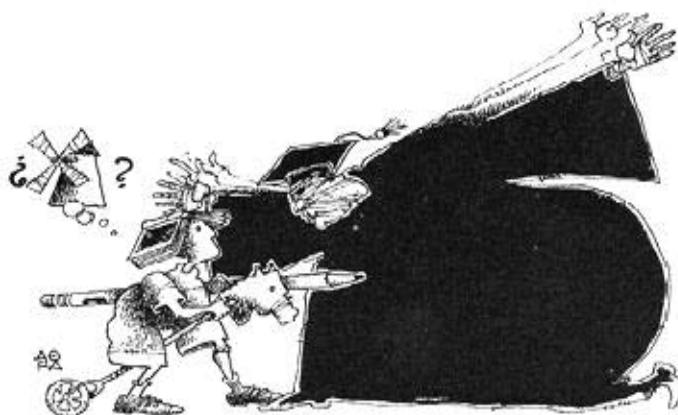
En primer lugar, es preciso mencionar la necesidad de romper el aislamiento institucional de la escuela, abriéndola a los requerimientos de la sociedad y redefiniendo sus pactos con los otros agentes socializadores, particularmente la familia y los medios de comunicación. La escuela ya no actúa en el mismo contexto institucional que en el pasado. Las otras agencias socializadoras se han modificado y esto obliga a cambiar no sólo sus modalidades de acción sino su papel en el conjunto del proceso socializador. Redefinir su

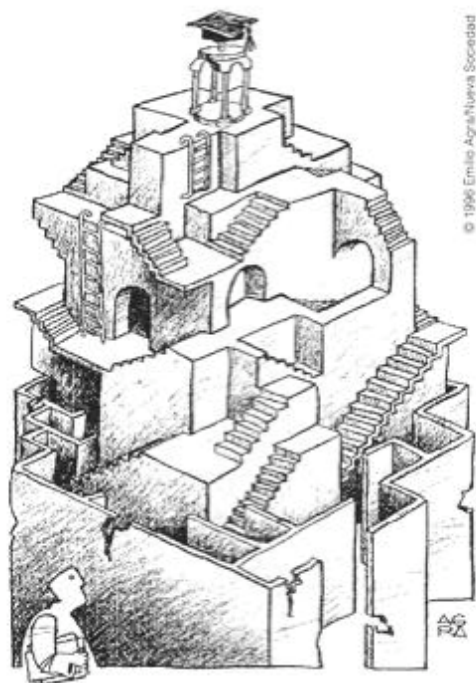
¹⁴ Michel Crozier ha insistido recientemente sobre la capacidad de escuchar como elemento central de una educación para la democracia, que supera las limitaciones tradicionales de la instrucción cívica; v. M. Crozier: *La Crise de l'intelligence; Essai sur l'impuissance des élites à se reformer*, InterEditions, París, 1995.

articulación, particularmente con la familia, los medios de comunicación y las empresas es imprescindible. Pero, ¿qué rol para la escuela? En el contexto del análisis que efectuamos hasta aquí parece necesario enfatizar la idea de que la escuela debe asumir una parte significativa de la formación en los aspectos «duros» de la socialización. Esto no significa reivindicar la rigidez, la memoria, la autoridad, etc., sino aceptar que su tarea es llevar a cabo en forma conciente y sistemática, la construcción de las bases de la personalidad de las nuevas generaciones.

En segundo lugar, en un mundo donde la información y los conocimientos se acumulan y circulan a través de medios tecnológicos cada vez más sofisticados y poderosos, el rol de la escuela debe ser definido por su capacidad para preparar para el uso conciente, crítico, activo, de los aparatos que acumulan la información y el conocimiento. En este sentido, parecería que una de las pistas más prometedoras de trabajo para la escuela es la que tiene que ver justamente con su relación con la convivialidad, con las relaciones cara a cara, con la posibilidad de ofrecer un diálogo directo, un intercambio con personas reales donde los instrumentos técnicos sean lo que son, instrumentos y no fines en sí mismos. El clima de las instituciones escolares, diferenciadas según proyectos pedagógicos y dotadas de significativos niveles de autonomía para poder conectarse con el medio, constituye una variable central para el desarrollo de un proceso de socialización eficaz.

En tercer lugar, es necesario enfatizar más que nunca el alcance universal de la educación. Si en el pasado el sistema podía organizarse en niveles crecientes de complejidad, donde cada nivel correspondía a una determinada categoría social, en el futuro la democratización del acceso a los niveles superiores de análisis de realidades y fenómenos complejos debe ser universal. Este acceso universal a la comprensión de fenómenos complejos constituye la condición necesaria para evitar la ruptura de la cohesión social y los escenarios catastrofistas que potencialmente están presentes en las tendencias sociales de hoy.





© 1996 Emilio Agra Nueva Sociedad

Las ilustraciones acompañaron al presente artículo en la edición impresa de la revista

De la Fuente, E. y Monroy, G. (1995). Un concepto sistémico de innovación educativa. *Cuadernos de reencuentro* (14), 6-10.
http://dcsh.xoc.uam.mx/curric/sergio_monroy/pdf/un_concepto_sistemico_de_innovacion_educativa.pdf

Un concepto sistémico de innovación educativa

Eduardo De la Fuente y Germán Sergio Monroy

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, casi todas las actividades humanas y sociales han sido influidas por los avances alcanzados por la tecnología y sus instrumentos, entre estos destacan los relacionados con la comunicación y en especial la computación y la informática.

Las actividades educativas no han permanecido ajenas a dichas influencias y tanto en la educación formal, como en la informal se han venido introduciendo dichos instrumentos como bases de innovación y modernidad educativas, produciendo en la mayoría de los casos espejismos y falsos avances ya que muchas veces se enfatizan mas los medios y se soslayan los fines; se enfatizan mas las necesidades y habilidades en el empleo de herramientas e instrumentos, que en el cuestionamiento y planteamiento de lo que se quiere lograr.

Se ha propiciado así una educación que por un lado, se engolosina con el almacenamiento, recuperación y manejo de grandes cantidades de datos e información, con gran fluidez y supuestamente alta confiabilidad y que, por otro lado, no prepara para cuestionar si está resolviendo el problema que se debería resolver y el modo de hacerlo; así, generalmente se propicia que en la realidad se resuelvan los problemas equivocados de la manera no apropiada.

De ningún modo hay que dejar de reconocer las ventajas aportadas por esos instrumentos, pero estas serán mayores y mejores si se les ubica apropiadamente en el concierto de una perspectiva más amplia de la realidad y de la educación. Sólo así con una nueva visión del todo y las partes, podrá innovarse eficiente y eficazmente la educación.

LA ERA SISTÉMICA

Hace casi alrededor de medio siglo comenzó a conformarse la gestación de lo que algunos han llamado la era sistémica, la era de los sistemas; pero estos, no refiriéndose sólo a los sistemas computacionales, sino a conceptos más vastos, a una nueva visión, una nueva perspectiva, una nueva filosofía, un nuevo paradigma. Por sus características, los conceptos de sistemas, métodos, técnicas y herramientas, han tenido un gran desarrollo en las actividades académicas y profesionales y hasta las cotidianas. Las características de la era sistémica son las que han abierto la posibilidad de avanzar por caminos de evolución y desarrollo más eficientes y eficaces, más “verdaderos”.

Las características de la era de los sistemas se pueden agrupar fundamentalmente en tres rubros que a continuación de manera breve se presentarán: el enfoque de sistemas, la inter-trans disciplina y la metodología sistémica.

Enfoque de sistemas

La realidad tangible e intangible puede percibirse, enfrentarse y manejarse como sistema. Tomar la decisión consciente de hacerlo así, nos posibilita, conjuntamente con las otras características sistémicas, de cometer menos errores, aprender de estos y aumentar los aciertos.

Ver la realidad como sistema enfatiza el balance del conocimiento de las propiedades de las partes y del “todo” al que pertenecen, así como las interrelaciones entre ellas y el todo (el sistema). Surge así también la importancia del contexto, el medio ambiente, el supra sistema al que pertenece el sistema.

Se conforma así una visión holística-gestalt que expande, que integra. Una visión de macroscopio que trata de balancear la de microscopio que ha predominado; una visión que al integrar busca una nueva síntesis dándole su propia dimensión al análisis; que trata de integrar, también las sabidurías y conocimientos de occidente y oriente generadas a través de los siglos.

Ver la realidad y la educación como sistemas resulta indispensable. Solo así se integrarán: tangible y lo intangible, lo formal e informal, pero sobre todo integrarán al individuo y su contexto. A nivel de individuo se sintetiza el cuerpo y la mente, lo somático y lo psíquico, lo psicológico y lo espiritual. A nivel de contexto o medio ambiente se integrarán lo natural, lo construido, lo cultural, lo social, lo eco-social y lo sociotécnico.

Se construye así un enfoque mas humanístico para trascender mas significativamente, transponiendo lo personal, lo espiritual, lo social y lo natural.

Ver la realidad y la educación como sistemas nos lleva fácilmente a verlos como sistemas que buscan un propósito, un fin, sistemas teleológicos y aunque si bien es cierto que la búsqueda de la humanidad integra los fines llamados ideales como son: la verdad, el bien, la belleza y la plenitud; la determinación de lo *que* se necesita o desea alcanzar, no es tarea fácil, pero sí indispensable para definir estos sistemas. Así el enfoque de sistemas comprende también la determinación de ese *que* buscado de manera integral.

Además de esa dificultad, la educación como todo sistema teleológico debe enfrentar y buscar modos de:

- ante el cambio y su dinámica que acontece tanto en su contexto como en él mismo, permanentemente debe desarrollar sus capacidades de control, de auto-control para alcanzar ese *que* buscado. Capacidades que le permitan apropiadamente detectar y contestar preguntas, resolver problemas y enfrentar sistemas de problemas, propiciando la participación de los actores del contexto y del sistema, la coordinación

e integración de acciones y hacerlo todo esto permanentemente como un proceso continuo.

- ante la calidad de los elementos que conforman el todo (el sistema), en especial en la educación, permanentemente se deben desarrollar sus capacidades para que se les proporcione la orientación apropiada a dichos elementos; buscar el balance entre el todo y las partes, humanizar el sistema. Que no sean sólo intereses o propósitos del sistema los que predominen, sino reconocer y dimensionar la importancia de las partes, en especial las humanas, cuyos propósitos requieren consideración apropiada, para poderlos satisfacer y lograr una participación efectiva.
- al reconocer que en el contexto del sistema también existen elementos con propósitos propios, teleológicos, se deben desarrollar los actores en el contexto y sus responsabilidades, con ellos mismos, con el contexto y con el sistema, y al mismo tiempo reconocer las responsabilidades de todos con el medio ambiente, con la ecología.

Inter-Trans Disciplina

Otra de las características de la era de los sistemas es el de reconocer que la realidad tangible e intangible y la espiritualidad no están divididas, ni ordenadas, ni organizadas como casi siempre se suele considerar divididas en disciplinas, sectas o religiones. La realidad y la espiritualidad no están divididas en las clases que el hombre ha ido estableciendo en base al crecimiento del conocimiento, las experiencias y características culturales propias.

La era de los sistemas reconoce que si bien esa división ha facilitado ciertos desarrollos, también ha propiciado errores y equivocaciones significativos, por lo que al tratar de eliminar o reducir estos, es necesario reconocer que las disciplinas sólo representan diferentes puntos de partida para aproximarse y abordar la realidad, la espiritualidad y que estos puntos de vista deben considerarse interrelacionados íntegramente.

Por lo que la era de los sistemas y la educación como sistema promueven la inter y la trans disciplina para sintetizar esos diversos puntos de partida desde los cuales abordamos la realidad y la espiritualidad.

Metodología Sistémica

La tercer característica de la era de los sistemas representa su preocupación por la búsqueda del *como*. Como buscar, como encontrar, como integrar. Del como integrar enfoque e inter-trans disciplina. La búsqueda del camino, del método.

La metodología sistémica si bien reconoce la importancia del *como* aportado por la búsqueda científica, del “método científico”, también remarca la necesidad de complementarla y enriquecerla con diferentes paradigmas y posiciones filosóficas. Sólo así

se encontrará el *como* para poder también integrar el cambio y su dinámica, evolución y desarrollo, lo objetivo y lo subjetivo, lo real, lo mental y lo espiritual.

La era de los sistemas y la educación como sistema, en esta búsqueda del *cómo*, integran diversos modos de indagar, incorporando diferentes paradigmas, posiciones filosóficas y epistemológicas. Se busca el *cómo* que integra en su camino lo racional, lo empírico, lo crítico, lo especulativo, lo experimental y lo pragmático.

La era de los sistemas con estas tres características, que como se ha podido ver, se interrelacionan entre ellas estrechamente, también lo hacen intensamente con la educación vista como sistema.

Diversos sistemas formales de la educación superior implantados con la denominación de sistemas modulares incorporan buena parte de estas características sistémicas, así se han estructurado como sistemas abiertos en los que interactúan alumnos, académicos y contenidos, promoviendo la continuidad de la interacción como un sistema que permanentemente a través de la retroalimentación positiva y negativa, buscando la equifinalidad y desarrollo. Se descubre así algunos de los porqués de la eficiencia y eficacia que han mostrado estos sistemas.

La era de los sistemas también se interrelaciona con lo que algunas orientaciones y autores denominan la Nueva Era y/o la Era de Acuario.

Todo ello refuerza la necesidad de ver la educación como sistema más intensamente y que con ello se busque una nueva educación verdaderamente innovadora, la cual debe integrar primordialmente esas tres características antes descritas.

Una educación innovadora verdaderamente que no solo se base en desarrollo tecnológicos, sino que a estos les otorgue su dimensión apropiada en esta visión sistémica, en un nuevo concierto de modo de percibir, pensar y actuar.

INNOVACIÓN EDUCATIVA SISTÉMICA

La educación innovadora de la era de los sistemas, además de las características antes descritas debe enfatizar primordialmente:

a) el aprendizaje, en vez de enfatizar la enseñanza, como solo hacen buena parte de los sistemas educativos formales. Enfatizar desde la motivación al aprendizaje, desarrollando el deseo de aprender y las habilidades para satisfacer ese deseo. Enfatizar el aprendizaje y sobre todo el aprender a aprender y aprender a través de la acción, promoviendo así la interacción del estímulo, la respuesta y el esfuerzo como elementos indispensables para la conducta.

b) la adaptación, para integrar percepción, pensamiento y acción en la transformación de uno mismo y de su circunstancia. Adaptación activa en vez de enfatizar la adaptación pasiva, en la que uno sólo se modifica para adecuarse a los cambios impuestos por el

contexto, como solo hacen buena parte de los sistemas sociales, incluidos la mayoría de los sistemas educativos formales e informales. Adaptación activa que requiere de desarrollar mas capacidades de flexibilidad que de rigidez.

c) la adopción de un concepto de educación continua, permanente a lo largo de la vida, buscando integrar la preservación, el fomento y el desarrollo de lo individual y lo colectivo, en el contexto correspondiente.

Enfatizar el aprendizaje involucra la búsqueda y la determinación de lo que se quiere, desea o necesita aprender, permitiendo aprender como aprender mas eficientemente y al mismo tiempo motivar el deseo de aprender, en especial aprender aquello que se necesita para satisfacer las necesidades y deseos propios y para ser socialmente útil.

Un fin primordial del aprendizaje debe ser facilitar la selección y persecución de fines individuales y sociales, aprender para escoger que aprender, como aprender y cuando hacerlo.

Así, la búsqueda y construcción de sistemas educativos formales o informales innovadores involucra el esfuerzo para que ellos mismos desarrollen sus capacidades para aprender y adaptarse permanentemente.

Bibliografía

- Ackoff R.L. and F.E Emery, On Purposeful Systems, Aldine-Atherton, N.Y., 1972
- Ackoff R.L., Creating the Corporate Future, Wiley. N.Y., 1981 - Bateson G., Steps to an Ecology of Mind, Ballentine Books, N. Y., 1972 - Bertalanffy L., General Systems Theory, George Braziller, N. Y., 1968 - Boulding K., The Image, U. of Michigan Press, Ann Arbor, 1956
- Buckley W. (de), Modern Systems Research for the Behavioral Scientist, Aldine Pub, Chicago, 1968
- Capra F., The Tao of Physics, Bantam Books. N. Y. 1975
- Ferguson M., The Acuarian Conspiracy, J.P. Tarcher, Inc., Los Angeles, 1980
- Freire P., La Educación como Práctica de la Libertad, de. siglo XXI, México, 1971 - Jantsch E., The Self-Organizing Universe, Pergamon Press, N. Y. 1980.
- Laszlo E., Introduction to Systems: Toward a New Paradigm of Contemporary Thought, Gordon and Breach, N. Y., 1972.
- Michael G., Aprender a Aprender, Trillas, México, 1974

Redondo, P. (2010). ¿Para qué y a quién sirve la escuela? Lecciones e inquietudes para un nos-otros. *El monitor*, 9. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Argentina.
<http://www.me.gov.ar/monitor/nro9/dossier4.htm> Consultado el 30 de octubre de 2010

¿Para qué y a quién sirve la escuela? Lecciones e inquietudes para un nos-otros

Patricia Redondo¹

Una de las preguntas frecuentes, asociada a las funciones de la escuela, ha sido el interrogante en torno a si la escuela sirve, a quiénes y para qué.

A continuación, Patricia Redondo abre ese interrogante y vincula la pregunta de este dossier acerca de "para quién y de quién es la escuela" con la pregunta sobre a quién le sirve y para qué.

Borronear alguna respuesta a esta pregunta nos sitúa frente a una cuestión central y compleja referida a si la escuela tiene que servir para algo o alguien. Si se sostiene la pertinencia de la pregunta, cabe pensar que tal como se encuentra la escuela hoy, rápidamente se puede responder que no sirve y, por el contrario, si se mira la situación social de decenas de miles de niños, adolescentes y jóvenes, es factible afirmar que afortunadamente existen las escuelas para que una parte de esta población -indeseable para la sociedad- esté dentro de las escuelas.

Es posible, entonces, pensar que estamos transitando un momento de opacidad sobre su papel. Con relación a la primera respuesta y tomando como punto de partida el hecho de que la escuela sea una construcción social e histórica que expresa una forma de escolarización hegemónica de hace más de doscientos años, habla de que es susceptible de ser transformada y superada en el marco de la dinámica de los cambios sociales, políticos, económicos y culturales.

Asimismo, es sencillo en un arco discursivo heterogéneo, hallar argumentos que permiten sostener que la escuela no sirve, ya que -y a modo de ejemplo- no responde a los requerimientos del mercado laboral, no forma en términos de ciudadanía para una sociedad democrática, no incluye a los sectores sociales más vulnerables, no educa en valores, no resuelve el tema de la violencia, no enseña saberes actualizados, etcétera. Es decir que, de acuerdo con el posicionamiento de los diferentes sectores sociales y actores sociales y políticos, la escuela responderá o no a sus intereses particulares ligados a la educación.

¹ Docente de Nivel Inicial y Magister en Educación, Coordinación del "Proyecto de Formación e Investigación para Escuelas de Sectores Populares" del SUTEBA.

Del mismo modo, se plantea la afirmación contraria: que la escuela sirve sobre todo a los más pobres, que es la institución privilegiada para educar en valores, la que puede incluir a las generaciones nuevas excluidas del terreno de sus derechos, la que puede reemplazar lo que las familias no pueden etcétera, etcétera. El señalamiento que quiero realizar es que plantear de este modo la pregunta habilita a responder de modo dicotómico con puntos a favor o en contra. Entonces, ¿cuál es la pregunta, o cuáles son las preguntas, para pensar la escuela hoy?

Como contrapunto, desde un lugar propio de enunciación, es posible sostener que aún sirve pero que requiere de transformaciones radicales y urgentes que sean sostenidas. Respecto de a quiénes sirve la escuela, la inquietud es que si solo es pensada como cerco de contención para las nuevas generaciones, no las está reconociendo como sujetos educativos.

Pasando en limpio y con el objeto de abrir alguna polémica, plantearía lo siguiente: si la escuela se cristaliza como el espacio en el cual se reparte un conocimiento anquilosado, empobrecido en su potencialidad de producir experiencia y como contención de la violencia social, no hay un horizonte de inclusión social que reenvíe otros sentidos a la escuela. Cabe señalar, además, que en la actualidad se condensan en el espacio escolar de modo inédito todo tipo de dificultades y se conjugan, al mismo tiempo, la desigualdad con la fatiga, la ausencia de un mayor protagonismo estatal y de la sociedad civil con la dimisión de una posición educadora; la falta de articulación de las políticas estatales con una sobrecarga de problemas y tareas en la escuela. Es sencillo imaginar que, mientras no se alteren las condiciones estructurales del sistema educativo, la escuela se reproduce infinitamente en sus prácticas institucionales y educativas -más allá de los programas estatales que la atraviesen, que no alteran los núcleos más duros de las instituciones educativas-, que pueden estar inscriptas en renovados discursos sobre la equidad, la calidad y/o la igualdad, ya sea como se la nombre, pero que sobre todo tienen lugar en un proceso al que nadie sabe exactamente cómo ponerle freno: un proceso de declinación. Declinación del deseo de enseñar y aprender; deseo que al ausentarse en el espacio escolar adquiere presencia traducido en padecimientos múltiples de docentes, directores, alumnos y comunidades; y produce, desde equipos técnicos y de quienes gobiernan la educación, claves de lectura reducidas y esquemáticas sobre lo que acontece.

Parece ser que todos podemos hablar sobre la escuela y responder -diría, banalmente- la pregunta que titula este texto a sabiendas de que hay otros fenómenos a los que nadie puede referirse sin inquietarse hasta la médula. En la escuela hay algo de lo desconocido, innombrable que acontece y que se escapa al lenguaje de la política y del discurso educativo instituido, con frecuencia anclado en el sentido común.

Para que estas reflexiones adquieran cierta claridad, intento proponer lo siguiente: si todos y ninguno podemos responder a esta pregunta construida como un "sirve o no sirve" o "a quiénes sirve y a quiénes no", lo que sucede es que se construyen respuestas dicotómicas y monolíticas, que podemos ejemplificar sin inconveniente pero que desertifican la discusión política. Al mismo tiempo, se posterga un auténtico debate en la

sociedad sobre la urgencia de poner en marcha transformaciones verdaderas -en términos materiales y simbólicos- a riesgo de que, al no hacerlo, más allá de la buena voluntad de diferentes actores, el acto educativo en las escuelas públicas en nuestro país se termine de cristalizar de modo instrumental como una sumatoria de saberes mínimos para sujetos mínimos de acuerdo con el sector social que se atiende.

Y, a pesar de ello, todos durmamos tranquilos. Se satura el discurso sobre la escuela, tanto de retóricas igualitarias que no se terminan de traducir en la vida cotidiana de las escuelas, como también de descalificaciones apresuradas que más que pensar, inventar o proponer otras alternativas, son expresión de discusiones de otro siglo.

Por ello, responder a esta pregunta requiere de un acto de rebeldía, una apuesta, un pensamiento activo y colectivo que subvierta el orden de lo dado e imagine en perspectiva una escuela que no se debata entre asistir o enseñar, entre obtener los recursos imprescindibles para sobrevivir o enseñar, contener la violencia o enseñar, mediar los conflictos o enseñar, etcétera. Con excesiva frecuencia se nombra como escuela a una institución que no se reconoce a sí misma como una institución privilegiada, y con capacidad de filiar a los sujetos y vincular a las generaciones nuevas con los saberes, la cultura, la ciudadanía, la justicia y otras experiencias sociales y educativas.

¿Qué pasa con quienes las habitan? Inquietud y contradicción

En ocasiones, teniendo el privilegio de conocer realidades educativas de diferentes puntos del país, lo que emerge es una mezcla de emoción y pensamiento sobre aquellos que día a día sostienen la tarea escolar. Emerge traumáticamente la contradicción de pensar: ¿qué más se le puede pedir a alguien que trabaja en estas condiciones? Y, a la vez, la conciencia de que sin otro plus -es más, sin actos educativos- la escuela ha dejado de ser escuela. A modo de ejemplo, hago referencia a dos diálogos con docentes de diferentes puntos del país. La primera, que en un momento específico de capacitación no podía despojarse de un sentimiento de mucha impotencia sobre la realidad social de sus alumnos; la segunda, que espeja en su rostro la realidad de los adolescentes en situación de extrema pobreza, presentados por los medios de comunicación, ya como víctimas de un orden social injusto, o como victimarios. Pasemos a los relatos:

I. "Hoy se acercó una madre, tenemos muchos chicos que faltan por estar enfermos, es que las viviendas en las que viven son muy precarias. A mi alumno de dos años, hijo de la madre que me vino a ver hoy, lo cubre con diario para abrigarlo por la noche. (...) Las lluvias perforan las chapas y se destruye toda protección".

Esta maestra se encontraba en un espacio de capacitación en servicio, derecho al que aspiran miles de docentes de otros lugares del país y, sin embargo, la posibilidad de estar allí para formarse se cruzaba con una realidad que inundaba el espacio y sobre la que no se esbozaba una solución. Su relato ponía en evidencia que, para que la posibilidad de

aprender y enseñar se materialice, no alcanza con la escuela; no es suficiente, ya que para poder enseñar y que la escuela sirva, los niños tienen que poder estar en las escuelas.

El estar en las escuelas parece así de obvio, pero no lo es tanto, no solo para que no estén en la calle sino para habitar un tiempo de infancia y la oportunidad y derecho de aprender. La soledad que expresaba con desgarró esta docente, parecía decir que ella misma quería que su cuerpo se convirtiera en frazada, pero lo único que puede convertirse en frazada/abrigo/amparo/derecho para la infancia en la Argentina es algo que sucede en el orden de lo político. Políticas activas y articuladas que se asienten en el ejercicio responsable de la función pública y en la decisión de no ceder en proteger, cuidar, asistir a los niños para que puedan ser acogidos/alojados como ciudadanos plenos por la sociedad y la cultura en clave de porvenir.

II. El segundo diálogo transcurrió unas horas atrás, con una integrante de un equipo directivo del conurbano bonaerense. Frente a la pregunta acerca de la situación de la escuela respondió:

"Ya llevamos este año cuatro adolescentes muertos, ahora estoy yendo al hospital para ver cómo está una nena accidentada que pertenece a una familia pobrísima".

No es la primera vez que una se encuentra con este relato. ¿Qué cuentas se sacan hoy en las escuelas? Si una se aproxima y escucha con atención a docentes y directores a lo largo de nuestro país, la cuenta de los adolescentes que se suicidan, se ausentan por semanas enteras o son asesinados o fallecen por falta de atención crece de modo alarmante, pero su gravedad no parece ser un tema de la agenda pública. ¿Qué cuenta debemos hacer con el tiempo de la historia? Frente a estas situaciones que se reiteran con excesiva y nauseosa frecuencia, cabe interrogarse acaso, ¿es que la escuela puede hacer algo? La respuesta se ancla en una contradicción, puede y no puede.

¿Es posible que un profesor pueda enseñar logaritmos y la teoría del caos en estas condiciones?

Y allí retorna, lacerante, la pregunta, frente a estas realidades: ¿la escuela les sirve a sus alumnos y a las familias? ¿A quién y para qué sirve la escuela?

Por mi parte, sostendría que en las condiciones actuales, la situación es muy difícil aunque los indicios que recogemos es que los profesores y maestros tienen mucha tarea por hacer y hacen -efectivamente- mucha tarea. Una de ellas -la primera, tal vez- es reponer un tiempo de enseñanza, tiempo que no se circunscriba justamente a las circunstancias y urgencias más próximas, sino -como Zambrano nos inspira desde sus textos filosóficos- un tiempo desujetado, un tiempo y una gramática de la escuela que rasgue con dolor el sentido del enseñar, que no deje dormir a quienes tienen que responder en el plano de las políticas, que discuta e instale un espacio abierto y culturalmente plural, que instale frente a la caída de todo sentido una trama más abierta de significados y oportunidades educativas, una trama coherente que le permita plegarse, ensancharse y casi desaparecer,

sin rutas preparatorias pero con la certeza de que aún se torna necesario y de que vale la pena pararse y erguirse frente a la devastación. Pararse y fortalecerse en la fisura que se abre entre el "no se puede", del nada sirve, del imposible. Y, desde allí recoger lecciones de otros, de otros legados, de otras transmisiones.

Lección I

Tiempo atrás, una madre de sectores populares me relataba que ella sabía que la escuela a la que iban tres de sus siete hijos no era la misma a la que iban otros chicos de su misma edad y pensaba que, en general, "los políticos" se olvidaban de los pobres excepto en tiempos de calendario electoral. Sin embargo, ella creía que sus hijos tenían que terminar la escuela. Ella y su marido no escribían, no podían ayudarlos con su tarea; suponía que los maestros y profesores no se daban cuenta de que muchas veces los padres, no es que no quieren ayudar a sus hijos en la casa, sino que no pueden. Se avergonzaba por ello. Pero. frente a la falta de ganas de sus hijos de estudiar, el padre albañil que trabajaba desde muy pequeño decidió llevarlos una madrugada a su trabajo. Salieron temprano y en silencio, hacía frío, tomaron dos colectivos y llegaron a la obra. Sin más, les mostró el balde, la cuchara y sus herramientas de trabajo, por delante se deshilvanó el día sin pausa; estuvieron allí junto con él, volvieron a la noche fatigados y hambrientos. El padre les dijo con pocas palabras, que quería que fuesen a la escuela para aprender porque si no, solo tendrían -en el mejor de los casos- un balde y una cuchara para defenderse en la vida.

Lección II

Era un edificio al que no se lo había llevado el río; nuevamente había escuela. Maestros con guardapolvo blanco. El tiempo transcurría apacible como suele suceder en los parajes rurales, donde llegan pocos y se cuentan con las manos los que están. Maestros en comunidades wichis, casas donde los ancianos ocupan su lugar, las abuelas tejen y el fuego permanece siempre encendido.

A media mañana, los gritos de la maestra alteraron el lugar. ¿¿Hacia donde van los niños en el recreo?! Ellos, tranquilos, salían por un momento de la escuela. La directora, baqueana conocedora de esa cultura, les hizo aprender la ausencia de muros y cercos entre dicha comunidad y la escuela. La decisión de que no hubiera gritos ni sanciones, al mismo tiempo que la imperiosa necesidad de una educación intercultural bilingüe que legitimara la lengua materna e incluyera las estructuras lingüísticas que recibieron a los alumnos de la escuela en el mundo.

Más tarde, la producción de imágenes en video sobre la comunidad invitaron a las familias a acercarse y -por primera vez- se vieron en una pantalla. La llave de la escuela se alojó en las manos de los ancianos que cada fin de semana contemplaban con asombro esa

producción; los maestros, formados en una cultura blanca y occidental, se asombraban de que la escuela no les perteneciese solo a ellos, ya que allí se había construido un nos-otros, una escuela -comunidad o comunidad-escuela que abría sus puertas todos los días.

Poesía, pedagogía y política

Así como el poeta sueña, la pedagogía puede no renunciar a hacer de la escuela un lugar donde la educación acontezca y la política adquiera la presencia necesaria para no naturalizar la desigualdad, haciendo de cada día, un día con día que enlace el sentido público y político del conocimiento con lo que a cada uno de nos-otros nos permite ser sujetos de derecho deseantes de otro por-venir. Para ello, la pregunta no será a quién/es le sirve la escuela sino que -en clave de experiencia- podrá pensarse como un territorio que, en el orden de la transmisión, anude generaciones incluyendo las diferencias, y dispute el modo en que se vincule la política con la subjetividad, así como el derecho a la educación con el deseo de aprender y enseñar. Una apuesta al porvenir, aunque el presente aún no dibuje con claridad su contorno, para que la poética de otro devenir se instale frente a lo fatalmente determinado.

El reto de la escuela postmoderna. El papel de la educación en la era de la información.

Ma. del Carmen Bosch

RESUMEN

La comunicación que presentamos plantea la necesidad de transformar la escuela porque la sociedad ha cambiado y aquélla exige un nuevo modelo. Intentamos justificar dicha necesidad comentando algunos de los aspectos más sobresalientes de ese nuevo orden social –postmodernidad–; en qué se ha convertido la educación debido, entre otras razones, al positivismo científico: descontextualización del conocimiento e incapacidad de decodificar la realidad. En la última parte sugerimos el reto que debemos asumir los educadores si queremos que nuestra labor tenga algún sentido en la sociedad de la información. Proponemos la pedagogía radical como filosofía, que introduce el diálogo y las relaciones horizontales en la comunidad educativa para que sea posible la formación de profesores y alumnos críticos, dueños de sus vidas y que propicien un mundo más justo e igualitario.

PALABRAS CLAVE

Educación, postmodernidad, pedagogía radical, globalización.

Introducción

La escuela puede considerarse una institución en permanente crisis porque siempre queda a la zaga de las necesidades sociales del momento. Y en las últimas décadas, se han producido grandes transformaciones de diferente calado. De ahí, que este comienzo de siglo se caracterice porque las reglas, referencias, modelos y valores varíen a gran velocidad y dicha situación exija que la educación y el profesorado cambien si quieren encontrar algún sentido a la tarea educativa y a su propia actividad docente.

El sistema educativo no es más que un subsistema dentro de los respectivos sistemas sociales de cada país. El cambio social y educativo están estrechamente relacionados, por ello, es importante esbozar algunas de las características de la sociedad actual para reflexionar y comprender en qué mundo vivimos y qué fines hemos de buscar en la educación, entendidos los fines como las máximas aspiraciones para la realización del hombre y de la sociedad.

Postmodernidad

Uno de los problemas con que nos enfrentamos en el momento presente es con el surgimiento de una nueva condición social, -la postmodernidad- (Hargreaves, 1994) en la que la economía, la política, la organización y la vida privada se estructuran de forma diferente a la modernidad. Las antiguas certidumbres se rompen y la confianza en la ciencia empieza a perder credibilidad. Los grandes avances en telecomunicaciones y la masiva diseminación de información dan múltiples opciones a nuevas formas de vida. Económicamente la postmodernidad se basa más en la producción de pequeñas que de grandes mercancías; en los servicios más que en la manufactura, en la información e imágenes más que en los productos y las cosas. Política y organizativamente, la necesidad de flexibilidad y respuestas rápidas se refleja en la descentralización de la toma de decisiones, en reducir la especialización y en desdibujar los roles y los límites. Los papeles y las funciones cambian constantemente, y en el ámbito personal, pueden crear poder pero, la falta de estabilidad y continuidad pueden producir crisis en las relaciones interpersonales. El mundo postmoderno es rápido, comprimido, complejo e incierto.

Lipovetsky (1986) nos adelanta que la característica más sobresaliente de nuestra cultura es el hiperdesarrollo del individuo. Esta mutación acaba con el individualismo revolucionario en el ámbito político y artístico (desde principios de siglo hasta los años 60) y se desarrolla, a partir de los 70, un individualismo puro, desprovisto de los últimos valores sociales y morales de confianza en el progreso, en la razón. En la sociedad postmoderna ha muerto el optimismo tecnológico y científico pues los innumerables descubrimientos no siempre han ido acompañados de una mejora de la condición humana: degradación del medioambiente, aumento del ritmo de trabajo, incremento del paro, etc. Ninguna ideología política es ya capaz de entusiasmar. En la actualidad son más esclarecedores los deseos individualistas que los intereses de clase, la privatización es más reveladora que las relaciones de producción, el hedonismo y psicologismo se imponen más que los programas de acciones colectivas. La edad moderna estaba obsesionada por la producción y la revolución. La edad postmoderna lo está por la información y la expresión. La llegada de la postmodernidad está ligada al surgimiento de una sociedad postindustrial en la que el conocimiento se ha convertido en la principal fuerza económica de la producción (Anderson, 1998).

Según Bell (Lipovetsky, 1986, 113), la sociedad postindustrial se basa sobre la primacía del saber teórico en el desarrollo técnico y económico, en el sector de los servicios (información, salud, enseñanza, investigación, actividades culturales, ocio...) y sobre la clase especializada de los "profesionales" y "técnicos". Asimismo, Bernstein (1990) señala que hacia la mitad del siglo XX el Estado potencia el individualismo a través de la multiplicación y diversificación de la oferta con el fin de que los individuos tengan la sensación de mayor capacidad de elección. Pero la multiplicación se refiere fundamentalmente a información, no a objetos. Por ejemplo, los medios de comunicación aumentan y privatizan a gran escala las posibilidades lúdicas e interactivas. La informática y las nuevas tecnologías arraigan en esa ganancia y, como acertadamente apuntan

Aronowitz y Giroux (1993), las máquinas no están en absoluto libres de la ideología. Pero la saturación de información y las mayores opciones de elección no están conduciendo al enriquecimiento de los criterios personales de análisis y toma de decisiones ni a la formación de cultura sino más bien a la confusión y perplejidad. Ello supone, además, un factor más de discriminación de los grupos más desfavorecidos, lo que de nuevo produce desigualdades de origen y el pensamiento único en una sociedad cada vez menos plural donde lo políticamente correcto parece ser la única opción.

Castells (1997, 398) dice que la privatización de los organismos públicos y el declive del bienestar empeoran las condiciones de vida para la mayoría de los ciudadanos porque se rompe el contrato social entre el capital, el trabajo y el estado. El poder ya no se concentra en las instituciones (el estado), las organizaciones (empresa capitalista) o los controladores simbólicos (iglesias, etc.) sino que se difunde en redes globales de riqueza, poder, información, imágenes. El nuevo poder reside en los códigos de información y en las imágenes de representación en torno a las cuales las sociedades organizan sus instituciones y la gente construye sus vidas. De hecho, en la actualidad los sujetos potenciales de la era de la información son los movimientos sociales que surgen de la resistencia a la globalización y que se construyen en torno a redes de actividad descentralizada, organizan y comparten la información y producen y distribuyen códigos culturales. Estos movimientos están representados por ecologistas, feministas, fundamentalistas religiosos, nacionalistas y localistas. Pero también hay otro tipo de entidades potenciales, según el mismo autor, representados por personalidades carismáticas que proponen sublevaciones simbólicas, y cuyo ejemplo más cercano lo tenemos en el suceso del 11 de septiembre.

La condición postmoderna difunde y legitima de forma sutil más que impositiva y la ausencia de información veraz y contrastada para la participación política, cultural y profesional puede suponer un factor más de discriminación, exclusión, conformismo social y posturas acríticas. De ahí que la escuela y el profesorado tengan ante sí el reto de desvelar este mundo de la imagen y toda la cultura que lo rodea y deban prepararse para un profundo análisis de los medios así como para una concienciación de lo que debe significar la técnica y qué usos y fines han de dársele.

La educación del siglo XX

El gran cambio en la educación contemporánea aparece después de la Segunda Guerra Mundial, cuando el mundo occidental va recuperándose económicamente de la contienda y se destinan recursos considerables a la educación. Es una sociedad más opulenta y preocupada por la eficacia y el trabajo y ha de formar a sus ciudadanos para satisfacer las necesidades políticas y económicas que requiere el momento. Ya no se trata de formar a una élite para los estudios universitarios sino de proporcionar una formación más completa a todos los ciudadanos y rentabilizar la educación en el mundo productivo.

En nuestro país, a comienzo de los 60 se inicia este proceso como consecuencia de la época desarrollista, produciéndose hacia los 70 un acelerado proceso de masificación en las aulas. En los últimos años, con la incorporación de todos los jóvenes al sistema educativo (de 6 a 16 años), la función de la escuela ya no puede ser la de preparar académicamente a sus ciudadanos sino proporcionar una formación lo más completa posible para que puedan desenvolverse en una sociedad cada vez más incierta y compleja. Wideen y Grimmet (1995) señalan la urgencia de que las escuelas preparen a los individuos para capacitarlos con un conocimiento de situación o contexto más que con conocimientos académicos. Su valor residirá en su habilidad para resolver problemas dentro de una sociedad de mercado cada vez más competitiva. Esta es una de las razones, según estos mismos autores, por las que la educación se ha convertido en algo demasiado importante para dejarla en manos de los educadores.

El mundo occidental se está replanteando reformas educativas de forma más o menos científico de sus habitantes, por lo que la educación pasa a estar entre las prioridades de los países llamados avanzados. La UNESCO (Delors, 1996) señala como objetivo prioritario de la educación del futuro aprender a vivir juntos, lo que implica comprender al otro, respetarlo, realizar proyectos comunes y solucionar pacífica e inteligentemente los conflictos. Morin (2001), por su lado, propone siete saberes necesarios para la educación del futuro, y que inciden directamente en el estudio de la condición humana para transformar al hombre y la realidad injusta que ha creado. Por ello, la función de la educación debe ser la modificación de nuestro pensamiento para que haga frente a la creciente complejidad, a la rapidez de los cambios y a la imprevisibilidad que caracterizan nuestro mundo. Potenciar la racionalidad significa abrirse al diálogo, a la argumentación y al reconocimiento de las insuficiencias de la propia racionalidad. Afirma que [...] *empezamos a ser verdaderamente racionales cuando reconocemos nuestros propios mitos, entre ellos, el mito de nuestra razón todopoderosa y el del progreso garantizado* (ibíd, 31).

El discurso de la educación

El discurso de la educación se ha profesionalizado de tal forma que se ha convertido en un cuerpo de conocimientos con lenguajes específicos y difíciles de entender. La formación del profesor, en vez de ir en la dirección de la formación humanística, crítica y globalizadora de conocimientos se ha orientado hacia la especialización de actuaciones pedagógicas o didácticas según las diversas asignaturas que se imparten en la escuela. Dicha fragmentación en el conocimiento que, por otro lado no es nueva, se debe a la lógica de la razón instrumental y de las necesidades tecnocráticas de la sociedad. La dominación ahora se legitima por medio de políticas fundamentadas en la eficacia, aplicándose dicha política a la educación. Se superponen los intereses de los sistemas por encima de los individuos y se da culto a la razón y a la verdad objetiva (ciencia positiva). Se considera propio del aula el aprendizaje de habilidades instrumentales y el conocimiento del mundo objetivo, pero no se contemplan otros saberes relacionados con la complejidad

del mundo social ni las necesidades más profundas del sujeto. Morin (2001) nos recuerda que las mentes formadas por las disciplinas pierden la capacidad para contextualizar los conocimientos e integrarlos de forma natural, y todo ello nos lleva al individualismo porque sólo nos ocupamos de nuestra parcela especializada y dejamos de sentir los vínculos que nos unen a los demás.

Con la superespecialización del conocimiento y la proliferación de disciplinas se propicia aún más, la fragmentación del conocimiento y la formación de identidades profesionales más técnicas, más cerradas en sí mismas pero más limitadas para una contestación social. Apunta Apple (1996, 127), que el saber organizado tiene progresivamente mayor importancia como fuerza impulsora de la producción económica para la expansión y control de los mercados que apoyan las divisiones sociales y de género. Por eso cuando Conell habla de la educación como “trabajo moral” (Apple, 1996), recomienda que prestemos atención, no sólo a nuestra retórica, sino también a los efectos ocultos de muchos de nuestro programas educativos que se consideran meritorios. Para dicho autor, la enseñanza y el aprendizaje jamás son neutros, siempre implican cuestiones sobre los propósitos, sobre la aplicación de los recursos y sobre la responsabilidad y las consecuencias de la acción. Posiblemente sean éstas las cuestiones a analizar en la educación para desvelar qué finalidades buscan los distintos currículos que se implementan en los diversos sistemas educativos. Cuestiones de finalidad, contexto y poder son las claves para reconceptualizar el conocimiento y la pedagogía y no tantas experiencias cognitivas y recetas didácticas para enseñar determinados contenidos o *pedagogías para la adaptación individual en vez de pedagogías para la transformación social* (Apple, 1996, 138).

Las prácticas discursivas –reglas tácitas que definen lo que puede decirse y lo que no-, quién habla y quién debe escuchar y qué construcciones de la realidad son válidas y científicas, cuáles importantes y cuáles no, reflejarán las relaciones de poder en el aula. Por tanto, las actuaciones del profesorado mostrarán formas de conocimiento pedagógico que han sido oficialmente legitimadas y que con el paso del tiempo se consideran puro sentido común y no un discurso político que representa determinados intereses. De esa forma, preocupaciones o conflictos éticos, que pueden surgir de ese tipo de relaciones se desechan y se transfieren a cuestiones de eficacia tecnológica de lo que constituye la instrucción eficaz (Kincheloe, 1993, 39-40).

En síntesis, la interpretación, la hermenéutica y el cuestionamiento tienen poca importancia en el contexto positivista (explicación, predicción y control), pues en dicha corriente, el conocimiento es objetivo, neutro y el sentido común, sólo uno. Estos valores ocultos del conocimiento no se analizan en la tradición positivista, por eso planteamos la necesidad de crear un clima de problematización e interrogación en el que tanto alumnos como profesores se pregunten acerca de la construcción social del conocimiento del sujeto y cómo fuerzas externas a él interactúan, conforman y condicionan su conciencia.

El papel de la educación en la era de la información

El nuevo contexto social, -postmodernidad- supone un nuevo modelo de relación del individuo con su entorno y consigo mismo y las nuevas tecnologías, de modo sutil, también implicarán un cambio en nuestra forma de pensar.

La educación, sector tradicionalmente poco dado a las innovaciones necesitará renovarse en gran medida si ya estamos en lo que los expertos han denominado la sociedad del aprendizaje (Soete, 1996). La Comisión Europea en su Libro Blanco (1995, 29), ante los nuevos retos de la sociedad de la información propone una primera respuesta centrada en la cultura general como instrumento de comprensión del mundo: [...] *la cultura literaria y filosófica permite discernir, desarrollar el sentido crítico del individuo contra la ideología dominante y puede proteger mejor al individuo contra la manipulación permitiéndole descifrar la información que recibe*. Pero esa cultura que se menciona, para que forme a ciudadanos críticos deberá trabajarse de forma diferente a la que hasta ahora se ha implantado en la escuela, y sobre todo, deberá significar la introducción de una democracia radical que implique a alumnos y profesores en la creación de nuevos conocimientos y de relaciones horizontales.

Los poderes públicos, por otra parte, tendrán que garantizar el acceso de todos a la información y a la formación necesarias para ser unos ciudadanos críticos y responsables. Los alumnos, por tanto, tendrán que adoptar un papel mucho más activo, protagonizando su preparación en un ambiente rico en información y formación. El aprendizaje no es ya una actividad confinada a las paredes del aula sino que penetra todas las actividades sociales. La misión del profesor será la de facilitar, guiar, aconsejar y propiciar hábitos y destrezas en la búsqueda, selección y tratamiento de la información. Pero la educación es más que poseer información; es, sobre todo, conocimiento y sabiduría, hábitos y valores, y esto no viajará por las redes, al menos, explícitamente. Por todo ello, los profesores tendremos que redefinir nuestros roles y evitar que las nuevas tecnologías acrecienten las diferencias sociales existentes o creen sus propios marginados. Y es en esta línea, que nos decantamos por un constructivismo crítico postulado por los educadores radicales que se inspiran en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y en Habermas. También el marxismo gramsciano ayuda en el desarrollo de una praxis pedagógica comprometida con la emancipación de la persona. Freire (1975, 58) se opone a la educación bancaria porque ésta considera a los alumnos como individuos adaptables, manejables, y por tanto, es fundamentalmente antidialógica. Propone el diálogo como clave central del proceso pedagógico. Para ello el profesor se convierte, también en aprendiz, estableciéndose una relación horizontal y no jerárquica entre el profesor y el alumnado. Ambos, a través del diálogo crítico y del planteamiento de problemas elaboran y reelaboran el conocimiento. Esta reconstrucción del conocimiento ha de ser permanente; siempre está en proceso de ser creada a medida que los alumnos y profesores intentan desvelar las distintas capas que configuran la realidad. El objetivo es la aparición de la conciencia crítica y su intervención en los diversos contextos. Habermas (Ayuste, 1997, 84) ahonda en la idea de la razón comunicativa a partir del diálogo y la relación sujeto-objeto: una correspondencia

distinta a la tradicional de sujeto que transforma y objeto que es transformado. Una relación de igualdad, de intercambio de significados y experiencias, de búsqueda de verdad y conocimientos consensuados.

Otros autores como Apple, Giroux, Aroznowitz, Ladson-Billings, Griffiths, Hargreaves, Bernstein, McLaren... se inscriben en este enfoque, cada uno con matices específicos, pero todos ellos se implican en el proceso sociohistórico que viven. En nuestro país siguen esta corriente Pérez Gómez, Gimeno Sacristán, Flecha, Ayuste, Torres Santomé y Bolívar Botia, entre otros. El educador no actúa como agitador político o adoctrinador, favorece la reflexión y las relaciones simétricas en el diálogo, tratando de evitar posibles distorsiones y un único conocimiento válido y verdadero. La pedagogía radical propone la transformación de las escuelas en esferas públicas democráticas y quiere fomentar un discurso público unido a imperativos de igualdad y justicia social. Afirma que el sistema jerárquico de producción neocapitalista estructurado sobre las divisiones de clase social, raza y sexo no se verá alterado por la calidad superior de la educación a no ser que paralelamente se hagan esfuerzos por democratizar la economía y la burocracia del Estado (Aronowitz y Giroux, 1993, 244).

Estas teorías críticas demuestran y desarrollan, cada una a su modo, la importancia de hacer un discurso basado en la ética y la esperanza de la lucha permanente por propiciar una democracia más auténtica dentro y fuera de las escuelas. Luchar contra el antiutopismo característico de nuestro tiempo y suscitar esperanzas reales para desarrollar una teoría y práctica educativas creando el lenguaje de la posibilidad y reivindicando el componente utópico del pensamiento humano como bases para un compromiso teórico y político. Precisamente, porque los individuos a menudo son incapaces de analizar cómo el medio modela sus percepciones y conforma su conciencia, es necesario desarrollar vías que muestren cómo se ha producido este proceso. El constructivismo crítico debe permitir al profesorado separarse de la realidad, no aceptarla como algo dado e inamovible. Al tomar cierta distancia de ella podremos darnos cuenta de cómo estamos acostumbrados a percibir, cómo nuestra percepción se construye a través de códigos lingüísticos, ritos, símbolos y la presencia o ausencia de poder. Esta capacidad implicaría un paso adelante en la profesión docente: ponernos en contacto con nuestros condicionamientos, aprender una nueva forma de enseñar y pensar que ayudaría a nuestros alumnos en esa línea. El constructivismo crítico asume que la mente crea más que refleja la realidad y dicha creación no puede separarse del mundo social que le rodea. El conocimiento no surge del sujeto ni del objeto sino de una relación dialéctica entre el conocedor y lo conocido (Kincheloe, 1993, 110).

Además, es preciso recuperar las culturas negadas de la vida escolar pues como ya hemos visto, la educación escolar implica mucho más que transferencia de conocimientos; incluye la construcción de una cultura ligada al contexto en el que se desarrolla, a las particularidades de los estudiantes y docentes y a los intereses de los grupos de poder. *Las escuelas son lugares culturales que activamente se implican en ordenar selectivamente y legitimar formas específicas de lenguaje, razonamiento, sociabilidad y experiencia*

cotidiana (Giroux en el prefacio a McLaren, 1993, XXIV). Los estudiantes, a su vez, crean su propia cultura que utilizan para defenderse de las imposiciones de la escuela (Fernández Enguita, 1990, Torres, 1991, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993). Y toda cultura crea un entramado de significaciones y desarrolla mecanismos de control para que los más jóvenes adopten dichos modos de pensar y comportarse. La primera enculturación se produce en la familia, pero a medida que la cultura se hace más compleja, la escuela es la encargada de transmitirla. Se hace evidente que toda propuesta educativa conlleva una selección cultural y axiológica.

Por esta razón, la pretendida neutralidad de la escuela es el reflejo del positivismo que equipara ciencia y cultura y asimila progreso científico y progreso moral. Hasta la implantación de la LOGSE, los valores y las creencias del profesorado y alumnado debían quedar al margen del currículo. Sin embargo, un cambio de las dimensiones que en un principio proponía la LOGSE, implicaba una verdadera transformación en todos los órdenes de la vida escolar, pero diversos condicionamientos y la presión de una cultura tecnocrática con valores implícitos de competitividad, individualismo, sexismo... ha dejado a la Reforma en una modificación de términos, metodologías y enfoques, sin verdaderamente transformar el sistema educativo bajo el criterio general de la explicitación de valores y del conflicto que conllevan para proponer una cultura escolar cuyo eje fundamental sea la humanización del individuo. Hasta que en las escuelas no se tengan en cuenta otras formas culturales, que de hecho se producen en ella misma, como es la cultura juvenil y la cultura de la resistencia, que muchos de los jóvenes establecen para defenderse de los modelos adultos y del conocimiento establecido (Jackson, 1968), poco podremos hacer para ayudarles a mejorar la comprensión de sus realidades y a comprometerse en su transformación.

Coincidimos con Torres (1995, 61) cuando dice que la única cultura que las instituciones académicas etiquetan como tal es la construida desde el poder. Es por ello difícil que profesores y alumnos en las aulas lleguen a ocuparse de reflexionar e investigar cuestiones relacionadas con culturas marginales: las culturas de las naciones del estado español, las culturas infantiles, juveniles y de la tercera edad; las etnias minoritarias o sin poder, el mundo rural y mariner, las personas con minusvalías, el mundo de las personas pobres, el Tercer Mundo, etc.

Por último, nos parece importante hacer unas indicaciones sobre el lenguaje de la posibilidad y sus aportaciones a esta cuestión. Concretamente, Scully (Goodison, 1992, 49) indica que *los seres humanos ven de forma selectiva, no empírica. Ven lo que la estructura conceptual de su cultura les permite ver y sólo ven nuevas cosas cuando el modelo conceptual existente se rompe*. Este planteamiento nos introduce en lo que los pedagogos radicales quieren mostrar al hablar del lenguaje de la posibilidad: es la capacidad de ver otras alternativas a la realidad presente analizando el lenguaje y yendo más allá de lo que se nos presenta como real. Bernstein (1990, 164) estudia cómo el lenguaje se interioriza a través de la inferencia tácita de sus principios de ordenamiento subyacentes en el contexto de la interacción social y afirma que aquél puede convertirse inesperadamente

en el guardián de la posibilidad de lo nuevo. Quiere decir que el control simbólico, condición siempre del orden del otro, lleva consigo la posibilidad de transformar el orden del otro que es impuesto.

Los teóricos radicales introducen otros términos para expandir el concepto de posibilidad a las instituciones escolares. La producción semiótica estaría en el centro de aquellas prácticas que se realizan en la formación y regulación de significados y en la imaginación (Simon, 1992, 37) Estas prácticas no solo incluyen la creación de modos particulares de expresión simbólica y textual sino también las formas en que esas significaciones se localizan dentro de sistemas de distribución y presentación. La producción de varias formas de imagen, texto, gesto y habla, deben entenderse como prácticas culturales que pueden representar o bien la reproducción o la transformación de cualquier orden social.

La esperanza es otro término fundamental en el desarrollo de un lenguaje de la posibilidad. Es el reconocimiento de que una situación puede tener salida; puede estar abierta a una variedad de posibilidades que a través de la praxis es posible transformar. *La esperanza se constituye en la necesidad de imaginar un mundo alternativo e imaginarlo de tal forma que a uno le capacite para actuar en el presente como si dicha alternativa ya hubiera comenzado a emerger* (Simon, 1992, 4).

La educación adquiere aquí una nueva connotación. La enseñanza habitualmente se refiere a las estrategias, métodos y técnicas que se emplean para conseguir unos determinados objetivos pero, normalmente, se omiten aspectos fundamentales como son la producción, accesibilidad y legitimación de un lenguaje e imágenes que conforman nuestro mundo material y personal con una forma particular de inteligibilidad. Y si en toda práctica educativa se da una relación de poder que puede capacitar y/o transmitir lo que se entiende por conocimiento y verdad, una o varias formas de percibir, potenciar o no la diversidad... cualquier pedagogía se convierte en una propuesta política o una visión de la realidad. Sin embargo, no existen prácticas ni metodologías ni currículos que conformen una pedagogía de la posibilidad. Cada profesor tiene que reformular su postura epistemológica y ética y acercarse a dicho enfoque según su contexto. Simon (1992, 60) dice que puede empezarse por criticar los efectos destructivos del lenguaje hegemónico, único válido en el aula; las visiones exclusivas del conocimiento, la belleza, la verdad, sin profundizar en qué les llevaron a este estatus. Criticar la sobrevaloración del trabajo intelectual sobre el manual, la reproducción del sexismo y del racismo. Una pedagogía radical debe convertirse en un discurso contrahegemónico que lleve a los individuos a implicarse en una crítica transformadora de sus vidas cotidianas y a plantearse por qué las cosas son como son, qué beneficio podría producir el cambio y qué habría que hacer para que la realidad fuera de otra manera.

Es preciso entender la educación como una forma de política cultural y considerar la cultura como un sistema de significados que participa en todas las formas de actividad social y ha de incrementar las posibilidades de acción humana y de justicia social. Para ello, ha de cuestionar quién tiene el poder para nombrar y para representar lo válido y lo legítimo. Y si no quiere caer en dogmatismos o convertirse ella misma en un poder

coercitivo, ha de recoger y asumir las peculiaridades culturales y sociales asociadas a las diferencias de clase, etnia, género, nacionalidad, religión o destreza. Es también importante que, como cualquier otra teoría y práctica educativa, explicita qué tipo de fines busca y qué valores sustenta.

Autora: M^a del Carmen Bosch Caballero.

Centro de trabajo: Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Tel. 928 45 17 56; Fax: 928 45 28 00; correo electrónico: cbosch@cicei.ulpgc.es

Currículo: profesora TEU de lengua inglesa y su didáctica. Doctora en psicopedagogía.

Líneas investigación: trabajo cooperativo, la composición escrita en lengua extranjera y enfoques integradores (Whole Language), en el ámbito de la enseñanza de la lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, P. (1988). *Los orígenes de la postmodernidad*. Barcelona: Anagrama

APPLE, M.W. (1996). *Política cultural y educación*, Madrid: Morata.

ARONOWITZ , S & GIROUX, H.A. (1993). *Education Still Under Siege*, Connecticut; Massachusets: Bergin and Garvey.

AYUSTE, A- (1997). Pedagogía crítica y modernidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 254, 80-85.

BERNSTEIN, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid: Morata.

CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol.2 El poder de la identidad*, Madrid: Alianza Editorial.

COMISIÓN EUROPEA (1995). Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, Santanilla Ediciones UNESCO.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). ¿Es pública la escuela pública? *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 76-81.

FREIRE, P. et al. (1975). *Educación liberadora*, México: Colección Lee y Discute, Serie V, 44.

GIMENO SACRISTÁN Y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata.

GOODISON, L. (1992). *Moving Heaven and Earth*. Sexuality, Spirituality and Social Change, Kent: Pandora Press.

HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, London: Teachers College Press.

KINCHELOE, J.L. (1993). *Toward a Critical Politics of Teacher Thinking. Mapping the Postmodern*, London: Bergin & Garvey.

LIPOVETSKY, G. (1986). *La era del vacío*, Barcelona: Anagrama.

MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona: Paidós Studio.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). La formación del docente como intelectual comprometido, *Signos*, 8/9, 42-53.

SIMON, R.I. ((1992). *Teaching Against the Grain. Texts for a Pedagogy of the Possibility*, New York: Bergin & Garvey.

SOETE, L. (1996). Building the European Information Society for US All, First Reflections of the High Level Group of Experts. Interim report, January 1996. Disponible en.URL:<http://www.ispo.cec.be/hleg/hlg.html>.

TORRES SANTOMÉ, J. (1995). Las culturas negadas y silenciadas del curriculum, *Cuadernos de Pedagogía*, 217, 60-66.

WIDEEN, M.F. & GRIMMET, P.P. (EDS) (1995). *Changing Times in Teacher Education*. London: The Falmer Press.

VI. EDUCACIÓN AMBIENTAL Y OTRAS EDUCACIONES PARA UN MUNDO MEJOR

Los problemas ambientales tienen su origen en la forma en que concebimos nuestra relación con esos otros de los que ya hemos hablado, entre ellos la naturaleza -incluyendo a los seres humanos-, y en lo que hemos hecho y seguimos haciendo como sociedad. De esto dejan evidencia el avance en el deterioro de los ecosistemas, el mal uso de los recursos naturales, la amenaza de un creciente efecto dado por el cambio climático global y la aparente apatía de una vasta mayoría que sigue sin vincular sus formas de consumo con los problemas ambientales que tenemos, a pesar de que la EA lleva ya casi 40 años impulsándose en el mundo.

¿Qué ha sucedido? ¿Debemos seguir intentando por la vía educativa? Después de las lecturas del capítulo anterior podemos decir definitivamente que sí. La educación ambiental, desde su surgimiento, se ha construido, adecuado y revisado para ir mejorando sus contenidos y métodos. En el camino ha tenido logros y tropiezos pero lo importante es que continúa. Desafortunadamente los problemas ambientales a los que busca ayudar a resolver, cada vez son más apremiantes y complejos. Es por ello que, desde el ámbito que nos toca, como docentes comprometidos con transformar esta realidad, debemos mejorar nuestras prácticas y continuar con nuestra misión.

Las lecturas que escogimos para este capítulo apuntan en esa dirección. Desde diferentes puntos de vista, los autores hacen sugerencias sobre los enfoques, contenidos o consideraciones que deben tomarse en cuenta para ampliar la comprensión de la realidad actual y motivar su transformación.

En la primera lectura, *Por una escuela no con medio ambiente, sino con ambiente completo*, Edgar González Gaudiano nos hace una primera llamada de atención al decirnos que la educación nos ofrece un enorme potencial que no ha sido bien entendido y por tanto ha sido poco aprovechado. Su carácter interdisciplinario le abre múltiples posibilidades, es un puente conceptual, promueve compromisos, permite dar nuevos sentidos. Nos recuerda que si hoy tenemos que hablar de educación ambiental o de educación para los derechos humanos o con enfoque de género, etc. es porque los procesos educativos históricamente han venido relegando aspectos que ahora es preciso recuperar, redimensionar y relocalizar.

Y para referirnos a algunos de estos aspectos, además del ambiental, incluimos el artículo de José Palos, *Educación y cultura de la paz*, en donde lograremos entender la paz no cómo la ausencia de guerra, quizá la definición más común, sino como la forma de interpretar las relaciones sociales y de resolver los conflictos que la misma diversidad que se presenta en la sociedad hacen inevitables, incluyendo los conflictos que surgen cuando existe una contraposición de intereses entre personas o grupos, o entre diferentes formas de entender el mundo. Si el conflicto es una característica intrínseca a la vida, está

también en el centro de los problemas ambientales y las formas de abordarlo y resolverlo serán las que determinarán el rumbo de la sociedad.

En este mismo tenor, y en el campo de la educación de valores, Victoria Camps, en *Creer en la educación*, nos invita a pensar en algo que quizá por obvio y cotidiano pocas veces asociamos con un proceso educativo: la búsqueda de la felicidad. El reto es educarnos para tener formas de vida que pudieran hacernos más felices, lo cual, aclara, no significa satisfacer cualquier deseo, sean cuales sean las consecuencias. Nos dice que no hay una equivalencia clara entre desarrollo económico y la sensación de estar bien y ser feliz, pero que los bienes materiales e inmateriales no son incompatibles en esta búsqueda. Nos invita a regresar al sentido original de la palabra felicidad, del griego eudaimonía, que se refería al ideal de una “vida humana completa”.

Al leer dichos artículos, encontraremos muchas coincidencias con las búsquedas y objetivos de la educación ambiental. En el fondo, la aspiración es a construir sociedades más justas, pacíficas y felices.

Para aproximarnos a la educación ambiental, y en especial a cómo puede ésta llevarse a cabo en las escuelas, incluimos cuatro artículos más.

En el primero, *Sabemos pero no actuamos ¿cuál es el papel de la educación ambiental?* Luz María Nieto nos sintetiza el trabajo de Kollmuss y Agyeman en un intento de buscar formas para lograr que los aprendizajes de los alumnos se conviertan en acciones y no se queden únicamente en conocimiento sin aparentes consecuencias sobre la realidad. En esta lectura se reitera que no es suficiente estar informados o conocer riesgos para actuar. Existen toda una serie de factores internos (como la motivación, el conocimiento, el grado de conciencia, los valores, las actitudes, la historia personal, etc.) y externos (institucionales, económicos, sociales, culturales) que afectan nuestras decisiones. Por ello, la búsqueda de comportamientos proambientales, objetivo claro de la educación ambiental, deberá considerar el conocimiento y la comprensión de muchos de ellos para posibilitar un efecto real sobre las personas a las que se dirigen los programas educativos.

Por su parte, en *Siete pasos para la danza de la pedagogía ambiental*, Eloísa Trellez-Solís nos invita como docentes a compartir la “hermosa y vibrante coreografía” de la educación ambiental iberoamericana, proponiendo agregarle 7 pasos. Cada paso: el colibrí, el tiempo, la teoría del desgajamiento, la evolución y la ayuda mutua, la e-moción, el buen humor y la ternura, y la escucha del amor, son pasos -valores, principios, actitudes- que propone para que los docentes nos unamos de manera “integrada, armoniosa y soñadora, articulando procesos filosóficos y políticos con la acción educativa y creadora”. Con esa mirada alentadora, su propuesta nos invita a contribuir en algo a la creación de un mundo mejor.

Así también, María Novo en *Los vínculos escuela/medio ambiente: la educación ambiental*, nos da ideas para aprovechar el medio ambiente como recurso educativo que permita entender su complejidad y el cúmulo de vínculos y relaciones que se dan en él. La

confrontación con el medio, nos dice, es acercarse a la realidad, y es una fuente riquísima para poner en práctica los conocimientos teóricos sobre el mundo. La educación ambiental debe ayudar a superar el reduccionismo y linealidad de los procesos educativos que actualmente imperan y que contribuyen a entender la vida de manera simplificada, lo cual imposibilita una transformación o solución real a problemas complejos como los ambientales. Sugiere que una forma sencilla de hacer esto es construyendo historias.

En México desde hace años se ha hecho frente al reto de incorporar la dimensión ambiental en el curriculum escolar. Al ser la educación ambiental un campo en construcción, mantiene vigentes sus principales desafíos. Edgar González-Gaudiano, en *Los desafíos de la transversalidad en el curriculum de la educación básica en México*, nos habla de ellos. Al hacer un recorrido histórico por la incorporación de la educación ambiental en la educación básica, nos dice que ésta pasó por una fase de resistencia, después se vio como asignatura adicional y como un contenido con el que deberían “aderezarse” las materias (ambientalización). La propuesta más permeada en América Latina es la de la incorporar la educación ambiental como eje transversal, camino que seguimos andando y definiendo actualmente, incluso en la nueva reforma educativa.

Para concluir este capítulo, Antonio Pou en su artículo *Educación Ambiental y desarrollo humano* nos obliga a recordar que “difícilmente podremos dirigirnos hacia una educación ambiental que realmente contribuya al desarrollo humano si no mejoramos cada uno de nosotros nuestra relación con el propio cuerpo, física y emocionalmente”. Con esta frase de Pou, regresamos de alguna manera al inicio de nuestro recorrido en el que el primer alto fue voltear a vernos a nosotros mismos. Como dijimos, asomarnos a nuestra interioridad será siempre el primer paso para enfrentar los desafíos.

Por último, nos queda la tarea de evitar que las múltiples adjetivaciones a la educación se convierten en estancos que dividan y desintegren y, al contrario, permitan avanzar hacia una educación integradora, que reúna y convoque, que sume y aliente la formación de individuos y sociedades comprometidas y responsables con el mundo y el contexto que les rodea y la condición de futuro a la que aspiran.

Lecturas del capítulo:

1. González-Gaudiano, E. (2003). Por una escuela no con medio ambiente, sino con ambiente completo. <http://www.anea.org.mx/docs/Gonzalez-LaEAylaEscuela.pdf>
2. Palos, J. (n.d./2010). Educación y cultura de la paz. Sala de lectura de la OEI. Programa de Educación en valores. <http://www.oei.es/valores2/palos1.htm>
3. Camps, V. (n.d./2010). Creer en la educación. <http://pochicasta.files.wordpress.com/2008/10/camps-felicidad.pdf>

4. Nieto, L.M. (2004). ¿Cuál es el papel de la Educación Ambiental? *Revista Universitarios* XII(2), 56-61. <http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-AU-0406-GAP.pdf>
5. Trellez-Solís, E. (2009). Siete pasos para la danza de la pedagogía ambiental. *Revista Sustentabilidad(es)* 1(1). <http://sustentabilidades.siderpco.org/revista/publicacion-01/siete-pasos-para-la-danza-de-la-pedagogia-ambiental>
6. Novo, M. (n.d./2010). Los vínculos escuela/medio ambiente: la educación ambiental. Addendas. Universidad de Oviedo. www.uniovi.es/site09/Addendas/Novo3.pdf consultado el 11 de octubre de 2010.
7. González-Gaudiano, E. (2000). Los desafíos de la transversalidad en el curriculum de la educación básica en México. *Tópicos en Educación Ambiental* 2 (6), 63-69.
8. Pou, A. (2005). Educación Ambiental y desarrollo humano. *Futuros, Revista Trimestral Latinoamericana y Caribeña de Desarrollo Sustentable*. 3(12) http://www.revistafuturos.info/futuros_12/ea_dh1.htm

Preguntas orientadoras:

- ¿Debe existir un tipo de educación distinto para cada nuevo reto?
- ¿Qué valores deben promoverse?
- ¿En los procesos educativos se enseñan valores?
- ¿Hay valores que se enseñan sin darnos cuenta?
- La educación ambiental, ¿sigue siendo una buena alternativa?
- ¿Se han conseguido logros con la educación ambiental?
- ¿Debe incorporarse la dimensión ambiental en la educación formal?
- ¿Podría existir una sola educación integral?
- ¿La educación en valores, la educación para la paz, la educación ambiental apuntan en la misma dirección?

Por una escuela no con medio ambiente, sino con ambiente completo

Edgar González-Gaudiano

Desde su aparición en el escenario internacional, la educación ambiental recibió el mandato de incorporarse a los sistemas educativos escolares. Se insistió en que esta incorporación no se diera adicionando una asignatura más en el curriculum, quizá porque se anticipaba que esa sería la forma en la que ocurrirían las cosas. Y así fue, al menos al principio.

Mas de treinta años han transcurrido desde la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano, celebrada en Estocolmo, Suecia, donde el Principio 19 de la Declaración Política de esa significativa reunión, recomienda impulsar procesos educativos sobre el medio ambiente, escolares y no escolares y dirigidos a todos los sectores y grupos de población para fomentar una toma de conciencia crítica sobre los problemas del medio y actuar en consecuencia. Muchas otras reuniones han tenido lugar desde entonces, y uno se sigue preguntando por qué la educación ambiental continúa teniendo un lugar tan poco importante dentro de las instituciones, tanto de aquellas encargadas de la gestión ambiental como de las que atienden los procesos educativos.

Aunque habrá quien diga que la situación ha cambiado sustantivamente de 1972 a la fecha y eso es absolutamente cierto. También lo es el que la educación ambiental se encuentra bastante subordinada, al menos frente al conjunto de instrumentos disponibles para la gestión ambiental; y en los procesos escolares en el mejor de los casos ha sido asumida como parte de los contenidos de las ciencias naturales, cercenándoles su profunda dimensión social, es decir, cívica, de formación de ciudadanía, de participación en los acontecimientos que nos afectan todos los días.

La educación ambiental nos ofrece un enorme potencial que no ha sido bien entendido y, por ello, es poco aprovechado. Sus características intrínsecamente interdisciplinarias — toda vez que es punto de encuentro de saberes y prácticas provenientes de las más diversas áreas de conocimiento— favorecen la articulación de los contenidos curriculares que suelen estar fragmentados entre sí. En otras palabras, la educación ambiental es un puente natural para construir asociaciones conceptuales y, por ende, dar un nuevo sentido al material aprendido.

Pero en años más recientes, la educación ambiental también manifestó un gran potencial para favorecer el vínculo entre la escuela y la sociedad. No sólo por tratarse de un tema de creciente importancia en la vida contemporánea, sino por su capacidad para favorecer, desde esa perspectiva interdisciplinar a la que aludíamos antes, una comprensión de las

complejas interacciones entre la sociedad y el ambiente, así como para promover compromisos para participar en el cambio social, mediante el desarrollo de competencias para la acción responsable, empezando por el nivel local, pero con la posibilidad de insertarse en esa dimensión global cada vez más próxima a nuestras vidas.

Es preciso que la escuela nos ayude a repensar nuestros hábitos y costumbres cotidianos, tanto en lo individual como en lo colectivo, para remodelar nuestras actitudes y comportamientos en tanto sujetos individuales como organizacionales e institucionales. Y eso sólo puede lograrse en la medida que la escuela esté mejor enlazada con los procesos de la comunidad, diseñando un currículo flexible, readecuando los espacios escolares y rearticulándose con el entorno aledaño.

Los niños aprenden lo que viven y eso exige un mínimo de congruencia entre lo que la escuela prescribe y lo que ellos (y ellas) hacen, piensan, sienten y aprenden. Esto, desde luego, es válido no sólo para la educación ambiental. Algunos países han puesto en marcha diferentes tipos de procesos para propiciar lo anterior. Colombia, por ejemplo, aplica los Proyectos Ambientales Escolares (Praes) consistentes en un conjunto de actividades articuladas con la vida comunitaria local, en las que se intentan volcar lo aprendido en las distintas áreas de conocimiento e involucran la participación de los padres.

Brasil ha tenido enormes avances en el fortalecimiento de los ejes transversales en el currículo y sobre todo en la capacitación de maestros mediante la asesoría y el acompañamiento de las experiencias concretas en las escuelas. Para ello han desarrollado interesantes estrategias formativas como la Propuesta de Participación-Acción para la Construcción de Conocimiento en el Programa de Capacitación de Multiplicadores en Educación Ambiental (Ver, Santos, Elizabeth en Vianna, 2000).

España, por su parte, impulsa las Ecoauditorías Ambientales que inducen mejoras progresivas en el programa escolar, pero también en el uso de los recursos y en los modelos de organización y operación. Las ecoauditorías se inscriben en un plan de mejora continua de la calidad de los centros educativos, a partir de comprometer a los distintos agentes de la comunidad en el diagnóstico, seguimiento y toma de decisiones sobre los asuntos ambientales, tanto curriculares como de gestión. Algo parecido a la tendencia que tiene en nuestro país el Programa de Escuelas de Calidad, aunque no para el tema ambiental.

Es difícil en este breve espacio, hacer una exposición detallada de la forma como se llevan a cabo estas tres experiencias, presentadas a modo de ejemplo. Y tampoco es mi propósito. Lo que sí me propongo es hacer notar que en materia de educación ambiental ya están operando en otros países muy variadas estrategias pedagógicas que afectan positivamente la calidad del proceso educativo en su conjunto, cuando en el nuestro nos seguimos resistiendo a darle el creciente peso específico que sí ha adquirido en otras partes y a lo más continuamos promoviendo algunas acciones de separación de residuos y

otras acciones puntuales y eventuales, que suelen ser completamente ajenas a los objetivos programáticos.

Necesitamos replantearnos esta situación en otros términos muy distintos. Trascender, en primer lugar, el pesado lastre que representa reducir el ambiente a la naturaleza, porque eso nos seguirá circunscribiendo a las ciencias naturales. Los problemas ambientales son ciertamente ecológicos, pero vistos en su dimensión social, cultural, económica, histórica, política, tecnológica, jurídica. Una nueva concepción del ambiente nos conduce necesariamente a pensar la educación ambiental, como educación cívica para la formación de ciudadanía; una educación que implique sí buscar una mejor relación con el ambiente, pero en el marco de una mejor relación de convivencialidad entre y con nosotros mismos.

En segundo lugar, es necesario también diseñar una escuela cada vez más comprometida con su tiempo y con su lugar. Una escuela que de cabida al análisis de los asuntos y problemas que atraviesan nuestras vidas; cuyos contenidos nos permitan construir mejores interpretaciones para replantear nuestros desafíos individuales y sociales y nuestros horizontes de posibilidad. Me dirán, que eso no corresponde a la educación ambiental sino a la educación toda. Y yo coincidiré con ustedes porque, finalmente, el hecho de que ahora tengamos que hablar de educación ambiental, o de educación para los derechos humanos, o de educación con enfoque de género, entre muchos otros campos emergentes, es porque los procesos educativos en su devenir histórico fueron relegando aspectos que ahora es preciso recuperar, redimensionar y relocalizar dentro de los sistemas escolares. Cuando eso haya ocurrido, no se necesitará hablar de educación ambiental porque se entenderá que la educación o es formadora de valores y competencias para una sana relación con el ambiente o no es educación.

En Brasil, el Proyecto 2000 de Educación Ambiental recupera en este sentido las siguientes lecciones aprendidas para la escuela:

- Un proyecto de educación ambiental debe estar plenamente integrado a la rutina de la escuela, sin que ello implique un sacrificio adicional para el profesor.
- Es fundamental trabajar con los directores y el cuerpo técnico de la escuela, desde su propia concepción, pues eso viabiliza y facilita poner en marcha las actividades de un proyecto. Se requiere también un horizonte temporal mínimo de tres años lectivos, para que haya una mayor convivencia e intimidad con la nueva rutina adoptada, toda vez que la finalidad es cambiar hábitos e introducir una nueva cultura de trabajo.
- La capacitación de funcionarios y profesores para la gestión ambiental del espacio escolar es un elemento prioritario en la formulación de propuestas de acción en educación ambiental. La escuela debe ser un ejemplo para los alumnos y la comunidad que atiende.

- Los planeamientos anuales y bimestrales son momentos privilegiados en la elaboración de los programas de las asignaturas, para asegurarnos de que la temática ambiental no se reduzca a la promoción de eventos.
- Continúa siendo un desafío capacitar a los profesores que encuentran dificultad para relacionar al medio ambiente con los contenidos del área que imparten. Dar contenidos al aula y llevarlos al alumno todavía es encarado por muchos como una 'receta'.
- Es importante involucrar a todos los turnos de la escuela. Si eso no ocurre, se contrarrestan los logros de un turno a otro.

El reconocido pedagogo costarricense Francisco Gutiérrez dice que 'educarse es impregnar de sentido las prácticas de la vida cotidiana', ¿cuándo comenzamos con lo ambiental?

Bibliografía

Callejo Fraile, Carlos, Javier Benayas del Alamo y otros (2000) Ecoauditorías y proyectos de calidad de los centros educativos. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. 142p.

Gutiérrez, Francisco y Cruz Prado R. (s/f) Ecopedagogía y ciudadanía planetaria. Heredia, Costa Rica: Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación. 112p.

Ministerio de Educación Nacional (1997) Tiempos de vida para una educación humanizante. Colegio Fernández Guerra, Santander de Quilichao. Bogotá: MEN. 97p.

Vianna, Lucila Pinsard y Sonia Marina Muhringer (2001) Panorama da educação ambiental no ensino fundamental. Brasília: Ministerio de Educação. 149p.

Tamaio, Irineu e Denise Carrera (Coord) (2000) Caminhos e aprendizagens: Educação ambiental, conservação e desenvolvimento. Brasília: WWF-Brasil. 92p.

Educación y Cultura de la Paz

José Palos Rodríguez

La evolución de la humanidad está llena de guerras y conflictos y realmente no se puede explicar sin ellos. Muchísimas veces nuestra alternativa personal para resolver un conflicto es la violencia y la imposición. Durante el proceso de la historia y en la vida cotidiana vemos continuamente que cuando un poder o alguien se impone a otro mediante la fuerza, este poder está predispuesto a que se vuelva a perder por el mismo sistema, por la fuerza. Se acepta que la fuerza es el recurso, último o habitual cuando está interiorizado como parte de la cultura propia y de nuestra forma de hacer para obtener la razón. De esta forma se continúa dando ejemplo para perpetuar el mismo mecanismo de resolución de conflictos, la fuerza, y se está construyendo una sociedad violenta y en permanente amenaza, siempre en nombre de la razón y la verdad. Y cada vez que hay una imposición por la fuerza se dan muchos pasos hacia atrás en el progreso social, si no es que se destruye totalmente lo conseguido hasta ese momento. Pero a pesar de esta realidad la mayoría de las personas continúan pensando que la violencia y la imposición no es el mejor camino para resolver los problemas y que una sociedad en paz sería muy deseable para el bienestar propio y para el progreso de la humanidad. Para ello, para conseguir una sociedad en paz, como rasgo distintivo de la especie humana, tenemos la inteligencia que nos permitiría comprender y reflexionar sobre la realidad que nos rodea desde una perspectiva global, además de comunicarnos, asociarnos y utilizar la libertad para crear y construir una sociedad mejor. También es cierto que la inteligencia se puede utilizar para todo lo contrario pero sería una inteligencia mal entendida en cuanto estas actuaciones van en contra del progreso de la misma humanidad.

1. Y qué es la paz

Parece que la definición de paz no tendrá que ver tan solo con que no haya guerra, hecho que por descontado es imprescindible para el desarrollo. Esto sería una concepción muy frágil y un tanto negativa en cuanto que concebirla solamente como la ausencia de guerra sería indicativo de una cultura de violencia. Por lo expuesto anteriormente se deduce que la paz es una forma de interpretar las relaciones sociales y una forma de resolver los conflictos que la misma diversidad que se presenta en la sociedad hacen inevitables. Y cuando hablamos de conflictos, no nos referimos tan sólo al conflicto bélico sino también a la contraposición de intereses entre personas o grupos o las diferentes formas de entender el mundo. Nos referimos al conflicto como un hecho natural de las relaciones sociales por lo que la solución de estos conflictos no puede ser mediante la violencia pues estaríamos asegurando de forma permanente una sociedad violenta. Tampoco los mecanismos de solución establecidos por la sociedad pueden dilatarlos tanto como para

que estos conflictos deriven en violencia o conflicto armado. Por tanto la paz sería evidentemente una ausencia de guerra, pero ante todo y como estructura preventiva, la paz sería un estado activo de toda sociedad en la búsqueda de una sociedad más justa. En esta sociedad los mecanismos para resolver los conflictos deberían ser los propios de las capacidades que la inteligencia humana nos permite como: la comunicación, el diálogo y la cooperación. Estas capacidades consideradas las básicas de una cultura de la paz, deberían ser aplicadas en todos los ámbitos y escalas de la sociedad: en la familia, en la empresa, en la política y también a nivel local y a nivel internacional.

Generalmente se dice que la resolución de los conflictos de esta forma es una utopía. Contra esto hay pocos argumentos. Es cierto que es una utopía en tanto que no se ha alcanzado y que es difícil hacerlo de forma generalizada. Pero esto no supone que tengamos que seguir aceptando inevitablemente una sociedad violenta, con la que en principio, la inteligencia humana nos dice que no podemos estar de acuerdo. Quien dice que es una utopía, y que no se puede hacer nada, está aceptando la sinrazón de la violencia y bloqueando cualquier intento de solución pacífico. Y por qué no, también podríamos decir que es una utopía pensar que, con una cultura de la violencia como la dominante, la humanidad puede progresar y que las futuras generaciones recibirán como legado los elementos y las condiciones para un futuro mejor que el nuestro, como sería nuestra responsabilidad, Y de todas formas equivocarse en el intento de un proyecto de desarrollo correspondiente a una cultura de la paz no sería tan dramático como lo es y está siendo, desarrollarse en la cultura de violencia. También se dice que hablar en términos planetarios de salud, paz, libertad, justicia, democracia es utópico, pero de forma contextualizada la utopía de estas palabras tiene grados y significados diferentes y concretos. A pesar de considerarse utópica, la inmensa mayoría de las personas considera deseable esta utopía y quieren caminar en esta dirección considerando negativo cualquier paso en sentido contrario. Por esto, la paz también es un punto de referencia hacia el que se ha de caminar, y sobre todo responde a un modelo de convivencia y desarrollo sostenible en el futuro. La utopía es un instrumento al servicio de la transformación de la sociedad. La educación también tiene esta función transformadora y necesita de utopías para ir hacia ellas. Una de esta es la paz, y desde una visión sistémica la construcción de la cultura de la paz podría ser la utopía referente, para lo que deberíamos hablar también de justicia, libertad, democracia, tolerancia y desarrollo. Porque no podemos olvidar que en la raíz de la violencia están las desigualdades económicas y la pobreza, el bloqueo de las posibilidades de desarrollo, los gobiernos autoritarios, las discriminaciones por razón de sexo, cultura o color de piel, etc.. y que la solución de estos problemas sociales y económicos a todas las escalas es prioritario para que se pueda eliminar la violencia y construir la paz.

2. La cultura de la paz y la conciencia social

La paz empieza por el rechazo de la violencia como forma de solucionar los conflictos. Y para que esto pueda ser posible se debe dar un amplio consenso al respecto, es decir la

paz se debe interiorizar culturalmente y esto supone erradicar la cultura de la guerra y la violencia como forma de resolver los problemas que genera el modelo de desarrollo actual. Se piensa que la guerra es injusta y dramática para los seres humanos, pero también se considera inevitable en muchos casos. Es un ejemplo claro de que con el dominio de la cultura de la violencia las soluciones violentas siempre están justificadas y que si no se realizan cambios conceptuales y se toman medidas preventivas se recurrirá siempre a la violencia como último recurso. La cultura de la paz se centra sobre todo en los procesos y en los métodos para solucionar los problemas y esto supone generar las estructuras y mecanismos para que se pueda llevar a cabo. Su generalización persigue la erradicación de la violencia estructural (pobreza, marginación, etc..), así como la violencia directa, mediante el uso de procedimientos no violentos en la resolución de conflictos y mediante medidas preventivas.

La construcción de una cultura de la paz es un proceso lento que supone un cambio de mentalidad individual y colectiva. En este cambio la educación tiene un papel importante en tanto que incide desde las aulas en la construcción de los valores de los que serán futuros ciudadanos y esto permite una evolución del pensamiento social. Los cambios evolutivos, aunque lentos, son los que tienen un carácter más irreversible y en este sentido la escuela ayuda con la construcción de nuevas formas de pensar. Pero la educación formal no es suficiente para que estos cambios se den en profundidad. La sociedad, desde los diferentes ámbitos implicados y desde su capacidad educadora, también deben incidir y apoyar los proyectos y programas educativos formales. Así es importante que se genere un proceso de reflexión sobre cómo se puede incidir en la construcción de la cultura de la paz, desde los medios de comunicación, desde la familia, las empresas, las unidades de producción agrícolas, desde los ayuntamientos, desde las organizaciones no gubernamentales, desde las asociaciones ciudadanas, etc.. Se trata de generar una conciencia colectiva sobre la necesidad de una cultura de la paz enraizada en la sociedad con tanta fuerza que no deje lugar a la violencia. Y se trata de que los gobiernos tomen conciencia de esta cultura de la paz y de los factores y condicionantes que la facilitarían, tal como eliminación de las situaciones de injusticia, distribución más equitativa de la riqueza, eliminación de la pobreza, derecho a la educación en igualdad de condiciones, etc. Y por otro lado que conviertan esta conciencia en una nueva cultura de administrar el poder.

3. Complejidad

La violencia y su último exponente, la guerra, se suele justificar en nombre de la posesión de la verdad y para ello se tiende a simplificar o ponderar las variables que explican la realidad. La realidad es compleja y la construcción de esta cultura de la paz se tiene que hacer cada vez más en un mundo complejo que se ha ido construyendo de forma paralela al progreso. Un mundo en que cada vez intervienen más elementos y factores de forma interrelacionada que se han de analizar para su comprensión. Por eso la conciencia de la necesidad de esta cultura de la paz tan sólo es posible si se acepta y comprende esta

complejidad. El carácter complejo de nuestra sociedad es irreversible y no podemos renunciar a esa complejidad que es creciente. Se puede no entender o no querer entenderla y obviarla pero no por ello desaparece. Muchas veces la negación de esta complejidad (en la diversidad, interrelación, multicausalidad, interdependencia) se utiliza como argumento para actitudes xenófobas, intolerantes. Son actitudes violentas de defensa y de miedo cuyo origen es la ignorancia y la simplificación de la dinámica social y cuyos efectos incidirán en gran manera en el progreso del país o del planeta. La educación para la paz ha de potenciar la aceptación y comprensión de esta complejidad y ha de redundar en ella mediante sus métodos: el diálogo, el respeto y la cooperación.

4. Principios de la educación para la paz

La educación para la paz debe asentarse en una base sólida y realista. Como decíamos antes hay que tener como referente el marco de la utopía, pero apoyándose en la realidad. Cualquier intento de educación si no tiene un buen fundamento en la realidad será poco efectivo, y en el caso de la educación para la paz es fundamental partir de ella para comprenderla y poder transformarla. Y desde esta realidad se deberían evitar dos tendencias que suelen aparecer cuando intentan establecer los principios básicos. Una tendencia es la de desanimarse o abandonar antes de empezar al postular que sólo habrá paz cuando se haya producido una conciencia universal y se haya renunciado a la violencia. En todo caso éste sería un objetivo final en el marco de la utopía, difícil de conseguir, puesto que siempre habrá personas, grupos o países gobernados por la violencia. No se trata de conseguir a ultranza la homogeneidad o la unanimidad, sino de crear una conciencia mayoritaria en favor de la paz. En realidad las guerras no se hacen por unanimidad, ni incluso en las que tienen más implicación internacional.

La otra tendencia gira sobre la idea de que cambiando las estructuras políticas, económicas y sociales es suficiente para que haya paz. Esto es cierto, y sería necesario, pero como se ha comentado anteriormente, las estructuras responden a un modelo de sociedad y de desarrollo y éste a una concepción y una escala de valores que lo preside. Por tanto es fundamental generar una conciencia social y un cambio en los valores para que se pueda incidir en la erradicación de los factores estructurales y coyunturales que generan la violencia y así construir una cultura de la paz. De todas formas, es evidente que si se consigue cambiar las estructuras a formas democráticas y equitativas socialmente ya habremos dado pasos importantes hacia la cultura de la paz. El camino es un proceso mixto de creación de conciencia individual y social, junto con los cambios de estructuras sociales, económicas, políticas y culturales para avanzar en la construcción de la cultura de la paz.

Como decíamos, un ámbito de intervención fundamental, para generar conciencia social, es la educación, aunque no es el único. Algunos de los principios de la educación para la paz son:

- Educar para la paz supone enseñar y aprender a resolver los conflictos. El conflicto está presente de forma permanente en nuestra sociedad como manifestación de la diversidad de intereses y cosmovisiones. Los conflictos que suelen tener diversidad de causas y argumentaciones: territoriales, culturales, económicas, sociolaborales, etc., tradicionalmente se resuelven mediante el uso de la fuerza y mediante la imposición de la voluntad del más fuerte. No hay soluciones mágicas pero hay mecanismos para resolver los conflictos de forma diferente y que forma parte de la cultura de la paz:
 - Eliminación de los factores socioeconómicos que pueden generarlo.
 - Desarrollo de una justicia nacional e internacional
 - Previsión del conflicto mediante la observación y política e intervenir para redimensionarlo.
 - Control y autocontrol de la agresividad.
 - Diálogo, negociación o mediación sin que obligatoriamente haya de haber vencedores y vencidos.
 - Estrategias y técnicas didácticas para educar en el aula.
- Educar para la paz es una forma particular de educar en valores. Cuando educamos, consciente o inconscientemente estamos transmitiendo una escala de valores. Educar conscientemente para la paz supone ayudar a construir unos valores y actitudes determinados tales como la justicia, libertad, cooperación, respeto, solidaridad, la actitud crítica, el compromiso, la autonomía, el dialogo, la participación. Al mismo tiempo se cuestionan los valores que son contrarios a la paz como la discriminación, la intolerancia, la violencia, el etnocentrismo, la indiferencia, el conformismo. Así la construcción de una cultura de la paz fundamentada en los valores anteriores quiere decir que debe haber un compromiso social desde todas las esferas generando políticas e intervenciones que los refuercen.
- Educar para la paz es una educación desde y para la acción. No se trata de educar para inhibir la iniciativa y el interés sino para encauzar la actividad y el espíritu combativo hacia la consecución de resultados útiles a la sociedad. Se trata de participar en la construcción de la paz.
- Educar para la paz es un proceso permanente y por tanto esto se ha de recoger en los proyectos educativos. Esto también ha de quedar recogido en los programas o intenciones de los agentes educativos no formales tal como medios de comunicación, organismos no gubernamentales, administraciones locales, etc.

- Educar para la paz supone recuperar la idea de paz positiva. Esto implica construir y potenciar en el proceso de aprendizaje unas relaciones fundamentadas en la paz entre los alumnos-padres-profesores; entre ciudadano y poder. De ello se deriva la necesidad de afrontar los conflictos que se den en la vida del centro y en la sociedad de forma no violenta.
- Educar para la paz desde el currículo escolar implica darle una dimensión transversal de forma que afecte a todos los contenidos de todas las áreas o disciplinas que se estudian pero también a la metodología y organización del centro. Esta habrá de establecer los mecanismos que la favorezcan.
- Finalmente podemos decir que metodológicamente se debería intervenir desde los diferentes ámbitos de influencia (escuela, medios de comunicación, ONG, movimientos asociativos, familias, etc..) para :
 - Proporcionar situaciones que favorezcan la autoestima como base importante de las relaciones personales y sociales.
 - Proporcionar situaciones que favorezcan la comunicación y convivencia con el interior y el exterior de los contextos.
 - Participar en celebraciones y actos relacionados con la paz y solidaridad.
 - Crear climas democráticos en las aulas, centros y otros contextos de relación.
 - Fomentar la reflexión, el intercambio de opiniones y la argumentación como defensa.
 - Fomentar la comprensión de los puntos de vista de los compañeros
 - Consensuar y difundir las normas de convivencia.
 - Fomentar el trabajo en grupo y los proyectos colectivos.
 - Utilizar técnicas de reflexión y desarrollo moral: debates sobre experiencias, clarificación de valores, discusión de dilemas, resolución de conflictos, dramatizaciones, juegos de simulación, etc.

BIBLIOGRAFIA

BANDA, Alfons. (1998) Educación para la paz. Enciclopedia General de la Educación,. V-3 Ed. Océano.

BASTIDA, Anna. (1994). Desaprender la guerra. Una visión crítica de la educación para la paz. Ed.Icària. Barcelona

BASTIDA, Anna; CASCÓN, Paco. (1995). Educación para la paz. En El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria. Ed. Aljibe. Málaga.

FERNANDO, Alfons (1994). Educando para la Paz: nuevas propuestas. Seminario de Estudios sobre la paz y los conflictos. Universidad de Granada.

GRASA, Rafael (1997). A vueltas con la paz el desarrollo. Ed. Catarata. Madrid.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (1994). Educar para la paz. Una propuesta posible. Ed. Catarata. Madrid

Creer en la educación

Victoria Camps

No existe ningún padre o madre que no haya dicho alguna vez que lo único que desea para sus hijos es la felicidad. Todo el mundo la desea. Lo que nadie tiene claro es qué entendemos por felicidad, si es que alguna vez nos hemos tomado la molestia de pensar en ello, y, tampoco si proponerse conseguirla es un objetivo sensato. Con la felicidad pasa algo similar a lo que ocurre con la libertad: se identifica con hacer lo que cada cual desea en cada instante sin ningún tipo de restricciones. En parte, la libertad sí que es eso, poder actuar sin interferencias externas. Pero, ¿y la felicidad? ¿Equivale al *jouir sans entraves* del Mayo del 68, a satisfacer cualquier deseo, sean cuales sean las consecuencias?, ¿O la moderación de los deseos es, como decían los estoicos, un aspecto importante de la misma felicidad?, ¿Está relacionada la felicidad con la voluntad de dar un sentido, una dirección o una finalidad a la vida? Si es así, desear la felicidad de los hijos; no significa también enseñarles a vivir con algún propósito que dé sentido a sus vidas?.

Efectivamente, el problema es poder determinar cuáles son **las preferencias y los objetivos prioritarios** de la vida de cada persona. Es un problema muy antiguo. De una manera u otra lo han tratado casi todos los filósofos que intentaron definir con cierta precisión la felicidad. Los griegos, por ejemplo, pensaban que no era motivo de discusión si la felicidad era o no la finalidad de la vida humana. Sí debía serlo, en cambio, la forma de vida que pudiera hacernos más felices. Porque la tendencia general es identificar la felicidad con cosas que, lejos de producir bienestar, más bien son un obstáculo para la tranquilidad, la armonía y la integridad de la persona. Aristóteles decía claramente que la mayoría de hombres se equivoca cuando sitúa la felicidad en el éxito personal, la riqueza o el honor. Se equivocan porque todos estos objetivos son efímeros, demasiado materiales y nos obligan a vivir con un constante temor a perderlos. La ética aristotélica se propone explicar que sólo intentando vivir moralmente y como es debido se puede ser feliz. Según el filósofo, nadie será feliz abandonándose al vicio, sino cultivando la virtud, que quiere decir siendo una buena persona.

Sin embargo, los conceptos de vicio y de virtud quedan un poco lejos de nuestro lenguaje actual y, son, por tanto, difíciles tanto de entender como de aplicar. Hoy por hoy la felicidad parece consistir en pasárselo bien ininterrumpidamente, con el placer continuo que proporciona, por ejemplo, comprar cosas sin descanso. Tal y como ha escrito Rafael Argullol, nos domina «*el fascismo de la posesión inmediata*», que promueve la economía de consumo. La pasión por tenerlo todo es la raíz de muchas de las actitudes y comportamientos que después lamentamos, pues la vida está llena de frustraciones y adversidades que la mayoría de las veces son incontrolables. En cualquier caso, la felicidad no puede ser mucho más que una esperanza no satisfecha, pero sostenida, de que ciertos

objetivos se podrán alcanzar. Objetivos no tan perecederos como comprar un coche o viajar a la Patagonia. Seguramente, ser feliz no es otra cosa que mantener una cierta esperanza de felicidad. Así, lo que hay que hacer es encontrar la manera de no perder la esperanza y no dejar que se desvanezca definitivamente. Descubrir qué bienes, qué preferencias pueden generar unas expectativas duraderas una vez se hayan obtenido. Tal vez debería definirse la felicidad como la capacidad de superar el tedio vital, el aburrimiento esencial, impidiendo que invada nuestras vidas de un modo irreversible. Las ofertas del mercado para saciar el anhelo de felicidad son infinitas, pero no sirven ni para mantener viva la esperanza ni para combatir el aburrimiento. Más bien lo fomentan.

Es conocida la sensación de impotencia que tienen muchos educadores-padres o maestros ante la fuerza poderosa de la publicidad, la televisión y el sinfín de ofertas en general para orientar la existencia. Todo conspira en contra de los valores de la contención y, el autodomínio que parece que tendrían que ser la base de la buena educación y también del anhelo de felicidad duradera. Pero la fuerza del consumo es irresistible y nadie escapa, ni niños ni adultos, a su seducción. Al contrario, son los adultos, precisamente, los que responden a las encuestas que preguntan por el nivel de felicidad de las personas con unos resultados, como mínimo, paradójicos. En general, nadie declara abiertamente que no está satisfecho con su vida y que es desgraciado. Sin embargo, todo el mundo se declara insatisfecho con muchas de las cosas que le rodean. La gente se queja del trabajo, de la familia, de los vecinos, de la ciudad en que vive, de las condiciones de vida en general. Y lo curioso es que esta paradoja afecta más a los países cuyos habitantes gozan de un nivel de renta alta. Los más pobres tienen aspiraciones menores, el listón del bienestar se sitúa a un nivel más bien bajo, con poco están satisfechos. Lo cual no significa, en modo alguno, que haya que reducir las aspiraciones, sino que no hay una equivalencia clara entre el desarrollo económico y la sensación de estar bien y ser feliz. Es en las sociedades desarrolladas y opulentas donde los psicólogos tienen más trabajo, las familias se desestructuran con más facilidad, hay más suicidios y depresiones y las aspiraciones humanas son más materiales y efímeras.

Síntomas todos ellos de que las personas no viven contentas, no son felices.

VALORES MATERIALES E INMATERIALES

Seguramente, el sentimiento de insatisfacción tiene diversas explicaciones. Una bastante obvia es que, en las sociedades opulentas, la vida se puede llenar de muchas maneras. Y cuando se pueden hacer y esperar muchas cosas, las posibilidades de sentir insatisfacción y frustración también aumentan. El filósofo José Antonio Marina ha dicho que vivimos en una cultura caracterizada por **«la incentivación continua del deseo»**. La publicidad fomenta el capricho y su satisfacción inmediata: *«Compra hoy, y paga mañana»*, *«¿A que esperas?»*, *«Porque te lo mereces»*, *«Porque tu lo vales»*. Todos los mensajes incitan a darle cuerda a los deseos creados por los propios mensajes. Pero no se ofrece nada capaz de superar un tedio que, no sin cierta pedantería, se me ocurre calificar como

«existencial». Nada de lo que se anuncia lleva a sostener la esperanza de acabar teniendo una vida satisfactoria. Los deseos que se incentivan son de satisfacción inmediata y por tanto, a largo plazo, son decepcionantes.

Esto es así probablemente porque lo que desea la mayoría es lo que se puede tener y no lo que se puede ser. Lo explicó ya hace algunos años Erich Fromm en un libro que no debería pasar de moda, titulado *¿Tener o ser?* El afán por tener cosas, por acumularlas, desplaza el afán de llegar a ser una persona capaz de mantener la propia autoestima a pesar de los inevitables desengaños. Al contrario, hoy en día resulta difícil entender qué quiere decir «una vida exitosa» si no se identifica con la farra y la riqueza. Los bienes materiales son un fin en sí mismos y no una condición, necesaria pero insuficiente, para vivir bien en el sentido más pleno de la palabra. Los bienes inmateriales, que eran los que, según los clásicos, nutrían el espíritu y la vida buena, no constituyen una oferta atractiva. A nadie se le ocurre recomendar el cultivo de la amistad, la solidaridad o la entrega a los demás. Son valores que ni se compran ni se venden pero, en cambio, son los que se echan de menos. Hasta el punto de que, según se desprende de los estudios realizados sobre las preferencias valorativas de los jóvenes, se detecta en todos ellos, en los últimos años, una tendencia a preferir los valores inmateriales en lugar de los más materiales. Es decir, que son valores teóricamente reconocidos y apreciados, pero casi imposibles de obtener y mantener. La amistad, las relaciones familiares, la amabilidad o la simpatía parecen estar reñidos con la dinámica de tener cosas, de consumir y de competir.

En pocas palabras, habría que volver al sentido original del vocablo griego que hemos acabado traduciendo como felicidad. El término utilizado por Platón o Aristóteles era *eudaimonía* que, literalmente, se refería al ideal de una «**vida humana completa**». Otro filósofo moderno que reflexionó mucho sobre el sentido de la felicidad, John Stuart Mill, sintetizó los dos sentidos, moderno y antiguo, de felicidad en este párrafo: *«Pocas criaturas humanas consentirían pasar al estado de uno de los animales más inferiores con la promesa de conseguir el placer de las bestias [...] Un ser que tiene facultades superiores necesita algo más para ser feliz, seguramente es capaz de soportar un sufrimiento más agudo, y ciertamente es más susceptible de padecer que un ser de categoría inferior; pero a pesar de estas posibilidades, nunca podrá desear, de verdad, caer en lo que representa para él un nivel de existencia más bajo».*

El caso es que los valores materiales e inmateriales no tienen por qué ser incompatibles, entre otras razones porque la pobreza y la falta de bienes nunca han supuesto una condición para la felicidad. La idea del pobre feliz y satisfecho, que no desea nada porque no puede adquirirlo es absurda en un mundo tan comunicado como el nuestro, en el que la televisión llega a cualquier parte y enseña todo a todos, provocando que las necesidades se multipliquen. «Primero hay que comer y después hablar de moral», escribió Bertolt Brecht. A quien no tiene las necesidades básicas cubiertas no se le puede exigir que sea una buena persona, así de evidente. Es un disparate demonizar la economía capitalista y adoptar actitudes radicales o antisistema con el argumento de que la economía capitalista nos fuerza a vivir en un círculo vicioso: producir para consumir y

consumir para continuar produciendo. Es cierto que es un círculo vicioso, pero no hemos encontrado otra alternativa que funcione mejor. En consecuencia, tenemos que aprender a conjurar los peligros y corregir las disfunciones derivadas de la soberanía económica. El ataque al consumismo es tan antiguo como lo es la sociedad mercantil y sólo expresa la ambivalencia de quien no ve la manera de compaginar el progreso material y el espiritual. Pero no se trata de una empresa imposible. No es imposible inculcar en las personas unos ideales que vayan más allá de los parámetros mercantilistas. Sin ninguna intervención de índole moral, el tipo de persona que configura la sociedad actual es el «hombre consumista». Y lo que tenemos claro, si nos detenemos a pensarlo, es que el consumo y el bienestar identificado únicamente con adquirir cosas no equivalen a la felicidad. La felicidad es algo más que la capacidad de comprar.

La identificación de la felicidad con el bienestar o el placer estrictamente material ha llevado a muchas religiones e ideologías a prescindir de la felicidad como finalidad de la vida humana. En cualquier caso, nos dicen, la felicidad se encontrará en otra vida, no en ésta. Sin ir más lejos, la religión cristiana califica esta vida como un valle de lágrimas, un continuo de tribulaciones y sufrimientos ineludibles que hay que aceptar tal como vienen, con resignación y con mucha paciencia.

Ciertamente, es una opción destinada a limitar expectativas que no podrán ser nunca satisfechas por completo. En este sentido, puede resultar aleccionador el mensaje que nos dejaron los estoicos y que posteriormente fue interpretado e incorporado al cristianismo. O el mensaje de Epicuro, filósofo hedonista que, como tal, creía que el placer era el objetivo de la vida humana, pero, a la vez, proponía una curiosa definición de este placer. Los estoicos creían que la única manera sensata de vivir para poder alcanzar la felicidad era la que consistía en despreciar todo aquello que no depende de nosotros mismos. Por ejemplo, no depende de nosotros vivir eternamente, detener el envejecimiento o tener una salud de hierro. Por tanto, aprendamos a no preocuparnos por la muerte, ni por el deterioramiento del cuerpo, prescindamos y dejemos de desear todo aquello que no podemos cambiar ni comprar con todo el oro del mundo. Epicuro aún fue más lejos en la propuesta de vivir con austeridad. Escribió cosas como ésta: *«Lo insaciable no es el estómago, sino la falsa creencia de que el estómago necesita hartarse»*.

Sabemos pero no actuamos ¿Cuál es el papel de la educación ambiental?

Luz María Nieto

Uno de los principales desafíos que enfrentamos los profesores, consiste en generar aprendizajes que realmente se traduzcan en acciones concretas. En particular quienes trabajamos con la educación ambiental (EA) sabemos que la sensibilización ambiental –a través de datos y conocimientos- es imprescindible pero no suficientes. Sabemos que en la última década se ha enfatizado hasta el cansancio la necesidad de utilizar enfoques educativos más activos, más críticos, que generen conductas específicas en nuestros estudiantes, y no sólo vagos sentimientos de culpa.

Por eso me parecen muy interesantes los artículos que en Agosto de 2002, publicó una prestigiada revista de investigación en educación ambiental: *Environmental Education Research*¹ (Vol. 8, No.3, 2002). La revista incluye varios artículos que abordan preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo se convierten el conocimiento y la preocupación ambiental en acciones y conductas pro-ambientales?
- ¿Por qué podemos estar preocupados, conscientes e incluso tener información y conocimientos especializados sobre medio ambiente, sin que eso se traduzca necesariamente en un despliegue coherente de conductas y acciones concretas a su favor?
- ¿En qué consiste esa brecha tan grande y tan incomprensible entre los conocimientos, las actitudes y las conductas cuando se trata de los asuntos ambientales?

El editor de la revista, William Scott, explica que la idea de este número temático de la revista surgió de un artículo² de Anja Kollmus y Julian Agyeman³. Gracias a su buena disposición al escrutinio público, los autores animaron la idea de que su propio texto fuera enviado a otros colegas, para que formularan comentarios y críticas que a su vez también fueran publicados en el mismo número de la revista.

En esta ocasión me propongo hacer una brevísima, esquemática e incompleta reseña de dicho artículo, con el propósito de invitar a la lectura cuidadosa de toda la revista.

¹ Los datos de la revista pueden consultarse en: <http://www.tandf.co.uk/journals/carfax/13504622.html>

² Kollmuss A., Agyeman J. (2002) Mind the Gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior?. En : *Environmental Education Research*, Vol. 8, No. 3, 2002.

³ Al parecer Anja Kollmuss fue alumna de posgrado de Julian Agyeman, quien es profesor asistente en la Tufts University en Massachusetts, EU. Ver datos sobre éste en: <http://www.tufts.edu/~jagyem01/>

COMPLEJA RELACIÓN: CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS

Kollmuss y Agyeman explican que se han hecho cientos de estudios y se han formulado varios marcos teórico-conceptuales sobre el tema; pero no existe una explicación definitiva. El debate y los comentarios de los demás autores en la revista lo confirman: la cuestión es compleja y discutible. Lo que sí se sabe es que no hay una relación automática, mecánica o directa, entre conocimiento y/o preocupación ambiental, por un lado, y conductas y comportamientos ambientales, por otro.

Para nosotros es importante destacar este primer punto, porque con mucha frecuencia encontramos afirmaciones que dan por hecho que la gente, una vez “informada” o “concientizada” sobre X o Y problema ambiental, actuará consecuentemente para resolverlo. A veces sucede, pero no siempre, ni siquiera la mayoría de las veces.

Esto significa que no basta que una persona o una comunidad esté informada sobre los riesgos que enfrenta para que actúe en consecuencia. No basta que se nos insista hasta el cansancio sobre los graves problemas de deterioro ambiental, de contaminación, de uso insostenible de los recursos naturales, para que tomemos decisiones apropiadas.

Suponer que a mayor concientización habrá –automáticamente– mayor respuesta a los asuntos ambientales se ha vuelto una postura ingenua que no ayuda a diseñar programas de educación ambiental efectivos. El excesivo énfasis en la “sensibilización” genera iniciativas educativas de corte informativo e individualista, llenas de datos y consignas que provocan preocupación y sentimientos de culpa, pero que muy pocas veces producen las capacidades necesarias para cambiar y transformar las cosas. En el “mejor” de los casos, este tipo de programas “concientizadores” suelen generar comportamientos individuales, de corta duración y poco trascendentes si los comparamos con la magnitud de los problemas ambientales.

Como señalé antes, no se trata de descalificar el papel que tiene la sensibilización y la llamada “concientización”, sino de ubicarlos en el lugar que les corresponde como un primer paso. Los siguientes pasos dependen de:

- Cómo entendemos la relación entre conocimiento, actitudes y comportamientos ambientales, y
- Cómo percibimos la situación ambiental que deseamos abordar.
- Cómo concebimos los principios, propósitos y estrategias de la educación ambiental en general y para el caso que nos ocupe.

Este artículo destaca sólo el primero de esos puntos. Las investigaciones apuntan a que la relación conocimiento-actitud-comportamiento depende de una compleja combinación de factores psicológicos y sociológicos que adquieren una configuración específica en cada ocasión. Esto tiene grandes implicaciones para la educación ambiental en cualquier modalidad, ya que requiere del diseño de iniciativas apropiadas para cada situación concreta.

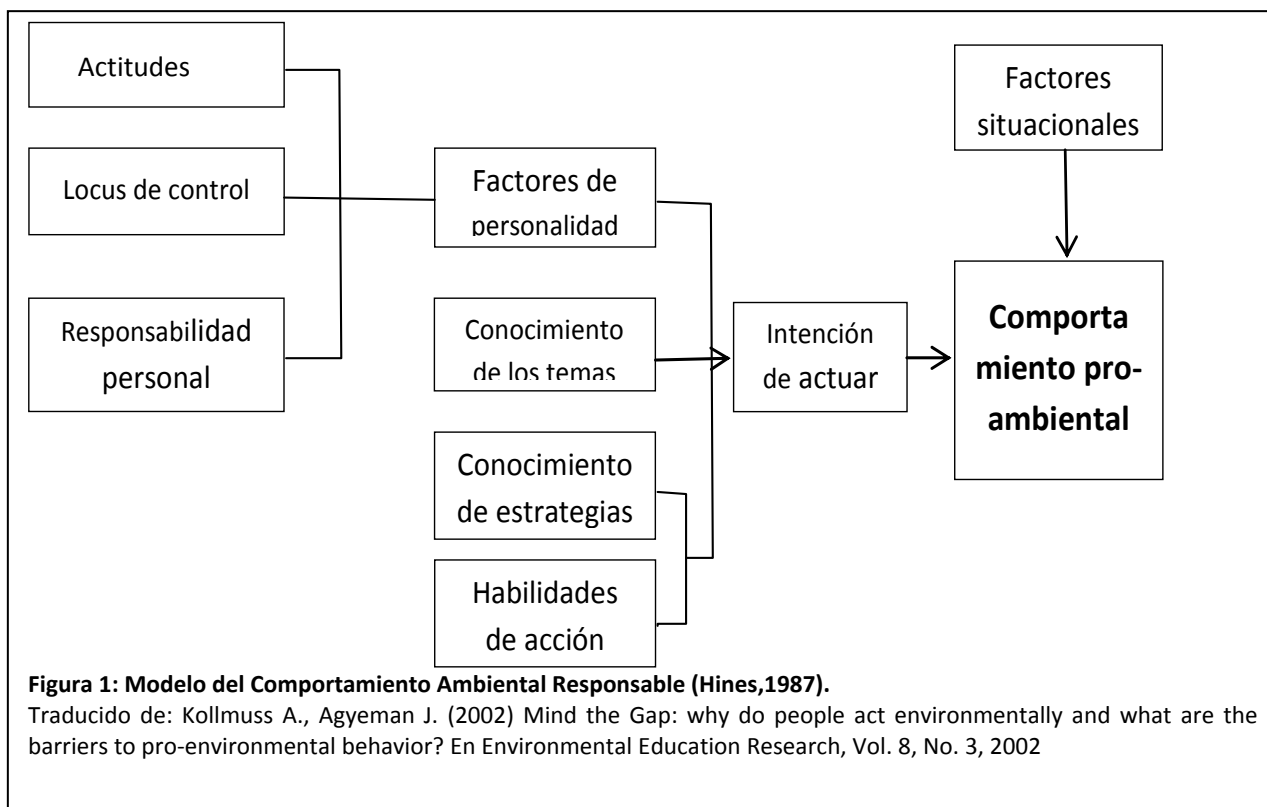
Así el diseño de programas de EA debe incluir, entre otras cosas, una clara identificación de los principales factores que limitan el involucramiento de la gente y su capacidad de incidir en el cambio o transformación requerida por el asunto ambiental que queremos abordar.

¿Cuáles son esos factores que debemos tomar en cuenta los educadores ambientales? La reseña que presento a continuación del artículo de Kollmuss y Agyeman intenta dar algunas pistas para responder esa pregunta.

LOS MODELOS

Los primeros modelos que se desarrollaron en los años 70 son “lineales”, es decir, suponen una cadena de causas y efectos automáticos y directos. Por ejemplo, se planteaba algo así como lo siguiente: los conocimientos ambientales generan actitudes ambientales que a su vez generan comportamientos pro-ambientales.

Otros modelos desarrollados en los años 80 incorporaron más elementos pero se basaron en la premisa de que el comportamiento de las personas es principalmente racional, es decir, que las personas hacemos un uso sistemático de la información que poseemos para dirigir nuestras acciones (no tenemos deseos inconscientes, ni motivaciones no reconocidas). Así, la “Teoría de la acción razonada”, muy extendida en esa época entre quienes diseñaban programas y campañas educativas fue básica para el modelo del “Comportamiento Ambiental Responsable” de Hines (1986, Figura 1).



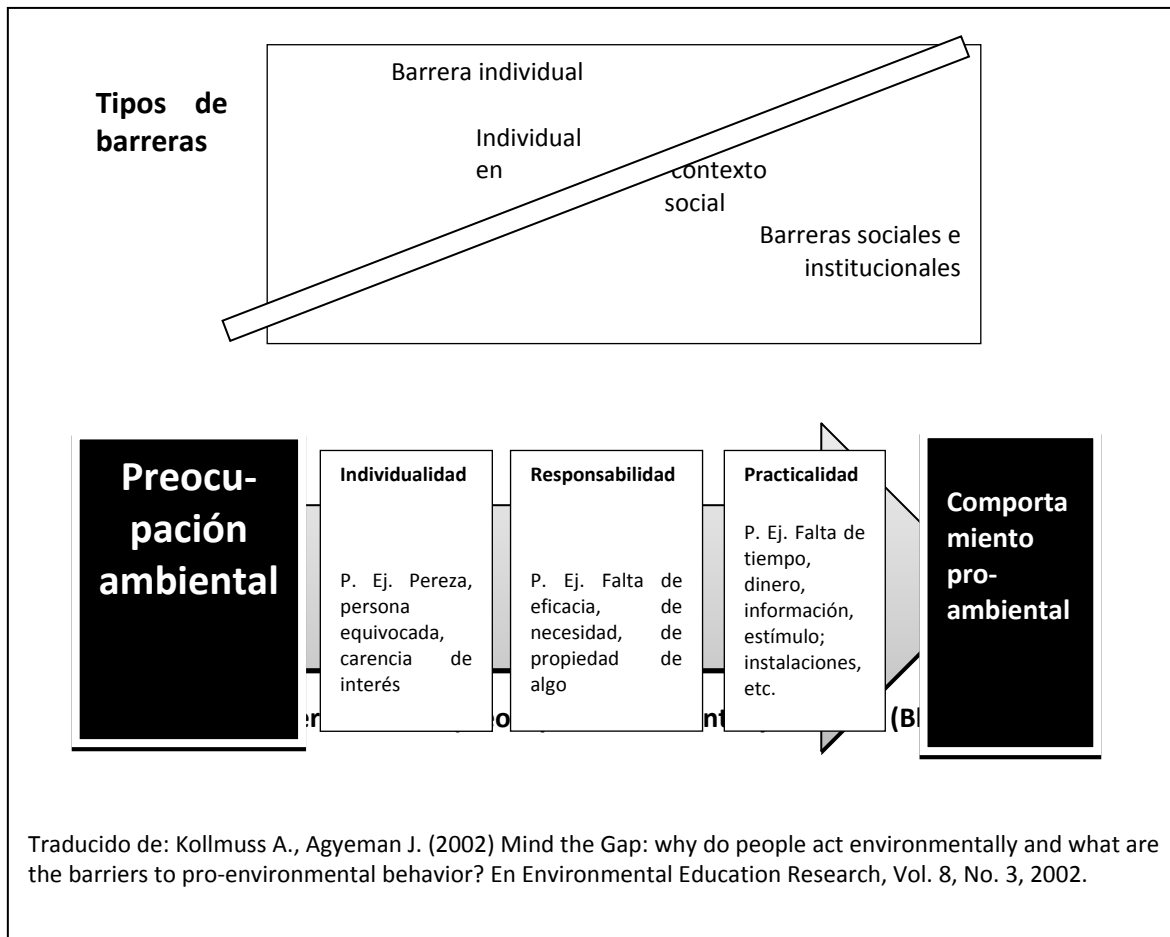
Según nos explican Kollmuss y Agyeman, muy pronto se demostró que esas ideas eran incompletas y equivocadas en varios sentidos; sin embargo –nos dicen- siguen existiendo muchos ejemplos sobre cómo las actuales campañas de comunicación ambiental de varias ONGs muy reconocidas y de numerosos gobiernos siguen basándose en ellas.

En segundo lugar los autores describen los llamados “Modelos de Altruismo, Empatía y comportamiento Pro-social”, también desarrollados a finales de los 70, 80 y principio de los 90. Algunos de ellos partían de la premisa de que la gente que ha satisfecho sus necesidades básicas tiende a tener más motivación y actuar más ecológicamente porque tiene más recursos y viceversa. Evidentemente pronto se demostró que no es así, de manera que los modelos se volvieron más complejos. Otra noción importante es el altruismo, entendido como una parte del comportamiento pro-social, que a su vez significa *“un comportamiento voluntario e intencional que resulta en beneficio de otros, independientemente de que los motivos que lo impulsan sean positivos, negativos o ambos”* (Eisenberg y Miller, 1987; citados por Kollmuss y Agyeman).

Para Stern, por ejemplo, existen tres grandes tipos de “orientaciones” en las personas, donde el componente altruista está presente en diferente medida: a) la orientación egoísta, que solo está preocupada por el sufrimiento de sí mismo; b) la orientación social, preocupada por el sufrimiento de los otros; y c) la orientación biosférica, preocupada por el sufrimiento del mundo “no-humano”. Así la motivación para el comportamiento ambiental sería una combinación de las tres orientaciones, actuando con diferente peso. Al investigar su importancia relativa, Stern encontró que la orientación egoísta era la que dominaba en la gente, explicando así que muchas personas sólo puedan ser motivadas para un comportamiento proambiental si se demuestra el beneficio directo e inmediato (preferentemente) que éste podría tener para esas personas.

Un tercer tipo de modelos, desarrollados desde los 80, son los llamados “sociológicos”. Desde esta perspectiva, aunque también se incluyen factores psicológicos, se cuestionan los modelos descritos antes, porque fallan en comprender las restricciones individuales, sociales e institucionales y porque asumen que los humanos somos sólo racionales. De acuerdo con los modelos sociológicos, no se trata tampoco de que seamos *“sólo irracionales”*, sino de que *las actitudes y valores de las personas son “negociados, transitorios y algunas veces contradictorios”*. La dimensión social es importante porque el poder para hacer diferencias significativas en cuanto a los problemas ambientales locales o globales está *“inmensa e irregularmente distribuido”* según explica Redclift, otro investigador citado.

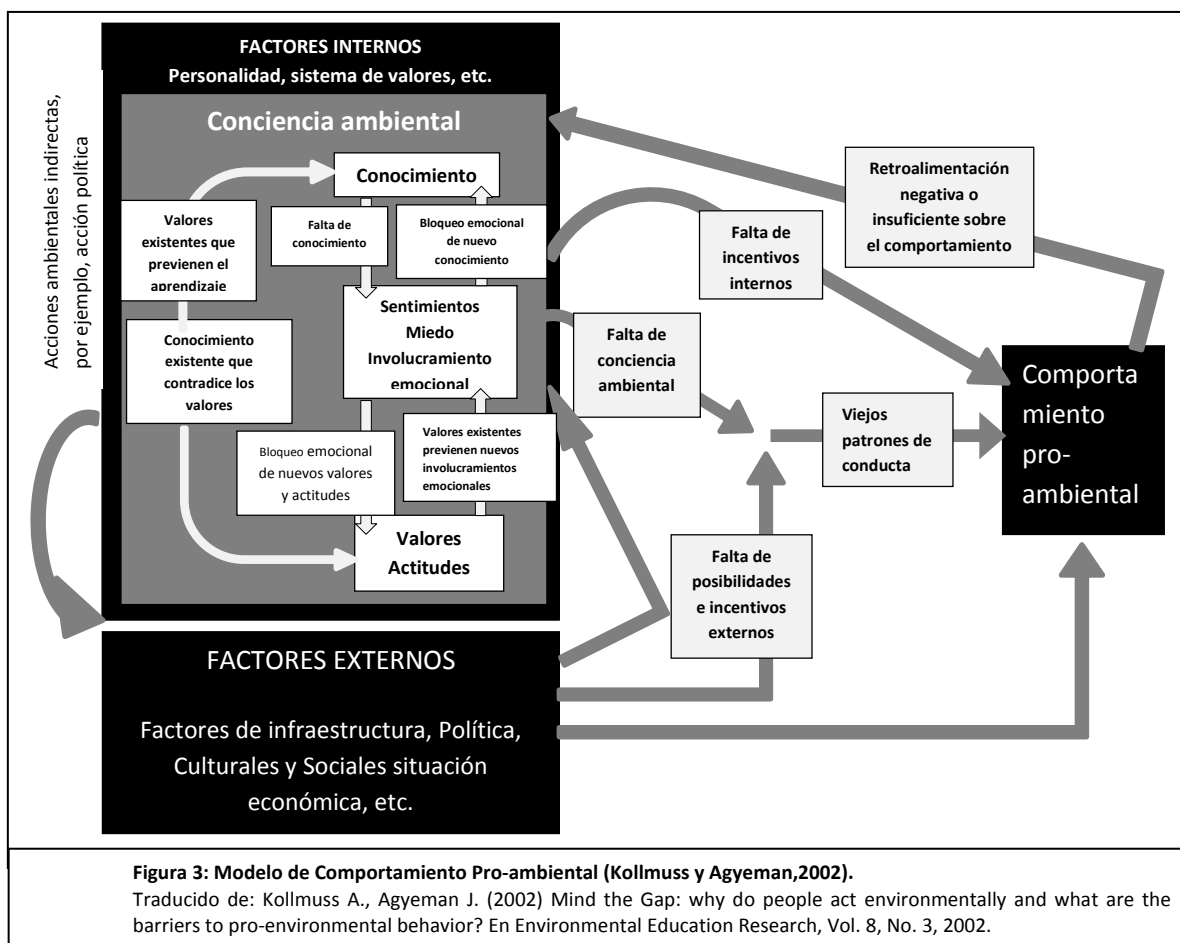
Un ejemplo destacado entre los modelos sociológicos descritos por Kollmuss y Agyeman es el de las “Barreras entre la Preocupación y el Comportamiento Ambiental” de Blake (1999), quien diferencia entre los ámbitos de la individualidad, responsabilidad y practicalidad (Figura 2) en un continuo que va desde lo individual, el contexto y la sociedad y sus instituciones.



LOS FACTORES

El modelo de “Comportamiento Pro-Ambiental” que construyen Kollmuss y Agyeman trata de explicar cómo interactúan dos grandes tipos de factores: externos e internos. Los primeros incluyen factores institucionales, económicos, sociales y culturales. Los segundos abarcan la motivación, el conocimiento, el grado de conciencia, la percepción de la capacidad de acción y control, los valores, las actitudes, las emociones, las responsabilidades y las prioridades, entre otros.

Evidentemente ellos no tratan sólo de mostrar que todos los factores influyen siempre o en la misma medida, sino de explicar cómo y bajo que circunstancias potencian u obstaculizan el comportamiento pro-ambiental. El artículo describe con detalle cada uno de los factores que se muestran en la Figura 3.



A MANERA DE CONCLUSIÓN

La descripción del modelo de Kollmuss y Agyeman permitiría escribir otro artículo como éste. Las críticas y comentarios de los demás autores de la revista comentada también darían para varios más. Independientemente de las críticas que pueden plantearse al intento de modelar el comportamiento ambiental –entre otras cosas-, la lectura de un artículo de revisión tan interesante como éste es imprescindible para los educadores ambientales.

Para terminar sólo quiero resaltar que Kollmuss y Agyeman advierten que hay otros enfoques que están resultando muy prometedores frente a los fracasos de las campañas tradicionales de educación y comunicación ambiental que buscan la sensibilización y el convencimiento a través del ofrecimiento de información. Específicamente se refieren a las nuevas técnicas de “mercadotecnia social” basada en la comunidad, que se han utilizado en estrategias dirigidas a la salud, al SIDA y a las campañas para no fumar. También se refiere a la metodología de procedimientos deliberativos e inclusivos (por

ejemplo, jurados ciudadanos y mesas redondas) ligados a problemáticas ambientales específicas. La aplicación de estos nuevos enfoques no ha sido suficientemente investigada todavía.

Trellez-Solís, E. (2009). Siete pasos para la danza de la pedagogía ambiental. *Revista Sustentabilidad(es)* 1(1). <http://sustentabilidades.siderpco.org/revista/publicacion-01/siete-pasos-para-la-danza-de-la-pedagogia-ambiental>

Siete pasos para la danza de la pedagogía ambiental¹

Eloísa Tréllez-Solís

Resumen: La pedagogía ambiental en Iberoamérica puede comprenderse como una danza multicolor y llena de matices, cuyos pasos principales tienen que ver con diversas imágenes, miradas y sueños: el colibrí, el tiempo, el retorno del desgajamiento, la evolución y la ayuda mutua, la e-moción, el buen humor y la ternura y la escucha del amor. La articulación creativa de todo ello conduce a un caleidoscopio de oportunidades de vida y de futuro, que tienen que ver con los seres humanos, con su manera de concebir el mundo y con el nexo indisoluble con la Naturaleza y el Universo.

Palabras clave: educación, pedagogía ambiental, seres humanos, Naturaleza, Universo.

Introducción

La Pedagogía Ambiental como concepto puede llevarnos a multitud de aproximaciones. Sus expresiones son tan numerosas como lo han sido las experiencias educativas ambientales llevadas a cabo en los 34 años transcurridos desde la muy conocida reunión mundial en Belgrado de 1975, donde se aprobaron los principios, metas y objetivos de la Educación Ambiental, los cuales fueron complementados y fortalecidos en la reunión de Tbilisi de 1977.

En estas tres décadas y algo más, la diversidad de los enfoques, de las acciones y de las metodologías aplicadas ha sido realmente interesante. En particular, Iberoamérica ha mostrado una singular creatividad, que se expresa en una danza, que responde, como lo diría el extraordinario músico y compositor venezolano Simón Díaz, a la música expresada en la geografía, los paisajes y las culturas de esta región del mundo.

Así como vibran los joropos del llano, que manifiestan la inmensidad de sus horizontes, surgen las singularidades de altura de los huaynos andinos, los rítmicos taquiraris de las selvas, la dulzura de los vales que recorren los andes y las costas, las cuecas y los tangos moviendo los sentidos y los sentimientos, la samba aportando su vital energía, así como el flamenco o las gaitas ibéricas y los fados llenos de dulce nostalgia.

¹ El presente artículo es una versión revisada de la conferencia dictada por la autora en el VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, realizado en San Clemente del Tuyú, Argentina, en septiembre del 2009. ** Asociación Cultural Pirámide, Lima, Perú. Email: vardali7@gmail.com

Con esa misma diversidad, la educación ambiental iberoamericana conforma una coreografía hermosa y vibrante, a la cual pueden insertarse algunos pasitos de danza, para sumarlos a sus ritmos y cadencias.

Son siete los pasos de danza que pueden proponerse para fusionarlos con el movimiento de estos tiempos, con las maneras y miradas de cada uno de los grupos humanos que caminamos juntos en estas tareas de vida. Siete pasos que forman parte de la genial y múltiple coreografía de nuestros tiempos educativos...

Estos siete pasos de danza tienen nombres diversos y expresan sentidos, ritmos y sentires.

Son ellos: el colibrí, el tiempo, el retorno del desgajamiento, la ayuda mutua, la e-moción, el buen humor y la ternura, y la escucha del amor.

Paso 1. El colibrí.

Los colibríes
baten las alas 75 veces por segundo,
su cuerpo parece estar suspendido en el vacío,
revolotean y vuelan hacia atrás, hacia delante,
con la cabeza hacia abajo, hacia arriba, o en picado.
Su vibración produce un sonido tipo susurro.
Su forma de aleteo configura un 8.

Abordar el tema de la Pedagogía Ambiental incita a pensar en el rol de los educadores y educadoras ambientales en esta maravillosa Iberoamérica, en las “pretensiones” de acompañar procesos y de abrir las puertas hacia una mirada positiva y constructiva que aporte elementos, así sean diminutos, que contribuyan “en algo” a la creación de un mundo mejor.

Pero, ¿cuál es ese aporte? De qué dimensiones estamos hablando cuando se realizan, una y otra vez, acercamientos verbales o acciones específicas que son considerados formas de contribución a esa meta. ¿Cuáles son las opciones que emergen, enmarcadas en nuestros tiempos y vivencias, nuestras ilusiones y caídas, nuestros avances y retrocesos?

Sin duda, es el colibrí quien aporta su ejemplo, a partir del conocido cuento popular:

“Había una vez un pequeño colibrí que vivía en un bosque. Un día se desató un incendio, no sabemos si fortuito o por manos desalmadas. Los animales del bosque salieron corriendo, asustados ante el peligro inminente. En su huida vieron a un colibrí que en lugar de salir, retornaba al bosque con una gota de agua en el pico. Hubo una risa general: ¿Acaso crees que con una gota podrás apagar el incendio?. – Yo... hago lo que puedo, contestó el colibrí.”

El colibrí tiene mucho que enseñarnos. Su vuelo semeja el infinito, sabe volar hacia adelante y retroceder si es necesario, adecuarse a los tiempos y a los vientos, se sabe liviano y libre, y por ello no carga con pesares ni cadenas, le resultan claros y sencillos sus aportes, con una gota o con el polen que traslada de forma amorosa y desprendida. Es multicolor y sensitivo, disfruta los momentos y nos susurra sus mensajes imperceptibles, diminutos y profundos.

Gandhi señalaba:

“Casi todo lo que realice será insignificante, pero es muy importante que lo haga”.

El abordaje hermoso e intenso de la vida y de nuestra misión, vista como una gota que conforma la infinitud en los niveles galácticos o microscópicos.

Paso 2. El tiempo

Así como el aire es la atmósfera del cuerpo
Así el tiempo es la atmósfera de la mente
(Pensamiento maya)

¿Qué nexos tenemos entonces con el infinito, con las dimensiones del espacio y del tiempo?

El manejo del tiempo, la velocidad impuesta por la sociedad contemporánea ha tenido como resultado que nos hayamos detenido sin darnos cuenta, que cesemos en el deseo de movernos y que confundamos los espacios y los tiempos. Nos distraemos y no nos encontramos en el aquí y menos en el ahora. El ahora se confunde y se distorsiona.

Paul Virilio (2000) señala que:

“existe otra ecología (...) que es la contaminación de las distancias. El fin de los umbrales, la compresión temporal. La sustancia del mundo no se halla amenazada únicamente por la contaminación y polución del aire, del agua, de la fauna y de la flora. También hemos de habérmolas con una contaminación del tamaño del espacio del mundo, por la compresión del tiempo. Ésta se basa en la supresión de los umbrales del tiempo a través de la aceleración de la comunicación y de los medios de transporte”.

Según María Novo (2006),

“el problema del tiempo comienza a ser central en nuestras sociedades, no solo en lo que respecta al replanteamiento de las horas que dedicamos a las distintas actividades, sino también a la forma en que gestionamos el tiempo, la aceleración, la prisa o el sosiego que imprimimos a nuestro quehacer diario(...). La velocidad es un elemento clave que de la mano del modelo moderno del mundo, ha ido acuñando en nuestras sociedades estilos de vida muy agresivos para la Naturaleza, e incluso para

nosotros mismos. Recuperar el “tempo” de la Naturaleza significa abrir paso a una existencia consciente y responsable.

Quienes manejan el tiempo, manejan nuestra vida, nos esclavizan. Debemos avanzar hacia la autodeterminación, gestionando de manera individual nuestro propio tiempo y buscando el aporte de colectivos armoniosos. Estamos viviendo a mayor velocidad, la presión por los logros inmediatos es mayor, pero nos paralizamos frente a los computadores o televisores creyendo que ahorramos tiempo y que “viajamos” a otros espacios, perdiendo las posibilidades de disfrutar de los contactos directos y de las sensaciones y vivencias cercanas y sencillas. En síntesis, corremos sin avanzar.

Los famosos **Hombres Grises** encargados de robar el tiempo en la conocida novela de Michael Ende (1985) “Momo”, mostraban, a través de uno de sus agentes, las maneras de “ahorrrarlo”:

“Querido amigo —contestó el agente, alzando las cejas—, usted sabrá cómo se ahorra tiempo. Se trata, simplemente, de trabajar más de prisa, y dejar de lado todo lo inútil. En lugar de media hora, dedique un cuarto de hora a cada cliente. Evite charlas innecesarias. La hora que pasa con su madre la reduce a media. Lo mejor sería que la dejara en un buen asilo, pero barato, donde cuidaran de ella, y con eso ya habrá ahorrado una hora. Quítese de encima al periquito. No visite a la señora Daria más que una vez cada quince días, si es que no puede dejarlo del todo. Deje el cuarto de hora diario de reflexión, no pierda su tiempo precioso en cantar, leer o con sus supuestos amigos. Por lo demás, le recomiendo que cuelgue en su barbería un buen reloj, muy exacto, para poder controlar mejor el trabajo de su aprendiz”.

Estas frases expresan las formas de secuestrar el tiempo que los Hombres Grises aplicaron en aquella población, llevando a todos los habitantes a un extremo de esclavitud y deterioro. Pero uno de sus personajes, Beppo Barrendero, da una señal sobre el ritmo y la mirada en su labor cotidiana, del hacer y del ahora, pues cuando sabe que tiene muchas calles por barrer, no mira el final, e indica la clave fundamental: “A cada paso, una inspiración, y a cada inspiración, una barrida. Paso – inspiración - barrida...”.

El concepto del tiempo se interpreta en toda la historia, para converger en un símbolo central:

“Cada ser humano tiene su propio tiempo. Y sólo mientras siga siendo suyo se mantiene vivo”

Paso 3. El retorno del desgajamiento

Eso que llena el Universo lo considero mi cuerpo
y eso que dirige el Universo lo veo como mi propia naturaleza”
Antiguo Poema Chino de Chan Tzu

El Maestro Jorge Uribe Sáenz (2009), destacado investigador español de origen colombiano, está construyendo las bases de la llamada **Teoría del Desgajamiento**. Esta teoría expresa que la actual situación que vivimos los seres humanos, así como nuestras actitudes y acciones destructivas y depredadoras, se vinculan a la separación, a la ruptura que hemos provocado en nuestra relación con la Naturaleza. En uno de sus textos inéditos, señala:

“Los seres humanos se han independizado de la Naturaleza, y al hacerlo se han desgajado. Es como si nos saliéramos de la órbita y camináramos hacia la nada. El olvido de que pertenecemos a un Todo es el origen del Yoísmo, sea, es el fundamento de la “ilusión” de independencia, que generalmente asociamos a separación-desprendimiento. Se puede ser in-dependiente sin des-prenderse. Cada rama de un árbol crece independiente, pero sin arrancarse, sin dejar de pertenecer al árbol, al bosque, al campo, al Todo.

El desgajamiento hace que dejemos de sentirnos parte del Todo y esa falsa ilusión de independencia (producto del egoísmo) además de una inmensa soledad, genera el des-interés por algo que parece estar tan lejos que no nos incumbe.

Es porque hemos olvidado que son las raíces de donde provenimos y que nos han permitido crecer y alejarnos, y en el nuevo afán de poseer hemos perdido la fortuna de ser poseídos por el Todo. Mientras sigamos empeñados en ignorar las raíces, porque no se ven (o porque las encubrimos) no conseguiremos un desarrollo verdaderamente sostenible. No podremos ayudar al Todo si nos quedamos fuera, ignorando que somos y formamos parte del Todo.

Sólo nos podremos unir si reconocemos nuestra pequeñez que es donde justamente está nuestra grandeza. No existiría la playa si no fuera por la unión de millones de granitos de arena que sólo quieren ser eso. Ninguno pretende ni desea ser playa. La vida consiste en transitar por una playa infinita donde se van encontrando cosas que nadie mira, a las que sin embargo podemos darles su valor, o tal vez, descubrirlo”.

La **Teoría del Desgajamiento** del Maestro Uribe plantea posibles rutas de reinserción al Todo, optando por una mirada dual y constructiva, que muestra que cada uno puede aportar y en ese sentido todos podemos ser importantes y necesarios, desde diversas formas y con distintos matices.

Se trata de buscar y encontrar el camino de regreso al Todo. Es una tarea para cada uno de nosotros, seres humanos que deseamos caminar por una ruta hacia mejores y mayores logros en los procesos educativos ambientales.

Necesitamos trazar senderos creativos, que partan de nuestro propio interior, hacia el camino de retorno. Sólo así podremos compartir y mostrar, a modo de brújula poética y amorosa, algunos pasos y orientaciones del regreso, dirigiendo nuestras voces, escritos y sentimientos a aquellas personas que nos escuchan y que desean acompañarnos en los procesos de mejoramiento ambiental, en la construcción de la nueva utopía, por medio de una pedagogía que debemos fundamentar en la esperanza.

En el transcurso de nuestro camino por la playa infinita, seguiremos descubriendo, sintiendo, valorando...

Paso 4. La evolución y la ayuda mutua

Con el 200 aniversario del nacimiento de Charles Darwin, hemos retomado en el año 2009 las ideas básicas de la Teoría de la Evolución, examinando de nuevo sus fundamentos y principales planteamientos.

En este sentido, es interesante recordar al investigador ruso Piotr Kropotkin (1920), quien con base en diversos estudios realizados en Siberia, publicó el libro “La Ayuda Mutua: un factor en la evolución”, en el cual dio respuesta al llamado “darwinismo social” de la época. En la Introducción a este libro, Kropotkin planteó el eje de su pensamiento, afirmando que la evolución ha surgido de procesos de cooperación. En la conclusión de su libro, indica:

Al mismo tiempo, otra fuerza activa -la ayuda mutua- ha sido relegada hasta ahora al olvido completo; los escritores de la generación actual y de las pasadas, simplemente la negaron o se burlaron de ella. Darwin, hace ya medio siglo, señaló brevemente la importancia de la ayuda mutua para la conservación y el desarrollo progresivo de los animales. Pero, ¿quién trató ese pensamiento desde entonces? Sencillamente se empeñaron en olvidarla. Debido a esto, fue necesario, antes que nada, establecer el papel enorme que desempeña la ayuda mutua tanto en el desarrollo del mundo animal como de las sociedades humanas. Sólo después que esta importancia sea plenamente reconocida será posible comparar la influencia de una y otra fuerza: la social y la individual.

Este reconocimiento de la importancia trascendental de la cooperación entre los seres humanos, en su proceso evolutivo, se aúna con la imagen de nuestros pensamientos y sentimientos realimentados y convergentes con los de otras personas, que ejercen su influencia y nos acompañan desde sus distintas vertientes. Cada individuo forma parte de ese Todo que se va realimentando a partir de sus mismas raíces.

En investigaciones ligadas con estudios microbiológicos, han surgido confirmaciones y seguimientos de esta teoría de la Ayuda Mutua. La Dra. Lynn Margulis (1986) en uno de sus trabajos indica que

“La competencia en la cual el fuerte gana, ha recibido mucha mejor prensa que la cooperación. Pero ciertos organismos superficialmente débiles han sobrevivido formando parte de entidades colectivas, mientras que los presuntamente fuertes al no haber aprendido el truco de la cooperación fueron arrojados a la pila de residuos de la extinción evolutiva”

Así pues, toda vida aparece como una forma de cooperación.

En este sentido, nuestro retorno al Tronco, es parte de un regreso solidario y convergente con las relaciones constructivas hacia el conjunto de los demás seres humanos. Un reconocimiento de la vida como parte de un proceso evolutivo y de cooperación, al cual la Naturaleza nos convoca, expresando la necesaria reinserción al Todo.

Paso 5. La e-moción

“La razón, para no extraviarse,
debe dejarse guiar por la luz del corazón”.
Al-Gazzali (2002)

La palabra emoción proviene del latín *motere* (moverse). Es lo que hace que nos acerquemos o nos alejemos de una determinada persona o circunstancia. Por lo tanto, la emoción es una tendencia a actuar.

Al recibir informaciones sobre las situaciones ambientales, no siempre se desemboca en una intención hacia la acción. Requerimos movilizar internamente otros mecanismos de sensibilidad que nos impulsen a modificar nuestras conductas, o bien a replantear nuestra mirada sobre los sucesos del entorno, de una manera crítica y creativa.

La sensibilidad y la emoción se convierten en elementos centrales para los procesos educativos, y en ese sentido precisamos el apoyo de las artes que nos pueden acompañar de manera imaginativa y sensible hacia otras formas de ver y sentir la vida: la música, el teatro, la danza, las artes pictóricas... son puertas abiertas que nos hacen movilizar nuestro ser interior, que endulzan y ponen color y sabores infinitos a nuestras vivencias y cotidianidades.

Nos acercan a la profundidad de nosotros mismos, y nos llevan de la mano hacia la Naturaleza y a la intensidad de nuestro ser natural, a la vibración del Universo y al sentido de nuestra existencia.

Cuando intentamos acompañar a grupos humanos en procesos educativos ambientales, debemos partir de los abordajes significativos que para nuestra vida han ido sucediéndose, y por los cuales llegamos a la certeza de nuestro nexo maravilloso, de nuestra integración armónica y única con lo natural, con el Universo, con la totalidad. Es una conducción y un acompañamiento que nos lleva a nosotros mismos y a la Naturaleza.

En sus remotos orígenes griegos la expresión pedagogo se relacionaba con aquellos esclavos que tenían como tarea la de llevar a pacer a los animales, luego los esclavos se encargaron de llevar a los niños a la escuela. En uno y en otro caso se hacía referencia a una conducción y acompañamiento hacia la consecución de alimentos, tema que puede tener connotaciones de diverso tipo: la comida y el sustento.

Se trata entonces de llevar, de acompañar, de conducir a las gentes, niños, niñas, jóvenes y adultos, hacia el logro de un alimento, de un sustento para la mente, para el espíritu. Un sustento nutritivo, orientador y, sobre todo, sensibilizador y emocional.

Llevarlos e insertarse en una búsqueda en la cual la compañía es sólo eso, estar al lado, conducir en algunos momentos, para que transiten múltiples caminos hacia el encuentro de los pastos más diversos y se nutran de ellos, sin exclusiones ni imposiciones.

Es una búsqueda de la real identidad, de la profunda integración del Ser Humano con la Naturaleza. Como dice Eckhart Tolle (2005):

“Dependemos de la Naturaleza, no sólo para la supervivencia física. La necesitamos para que nos enseñe el camino a casa”.

Paso 6. El buen humor y la ternura

Durante muchos años, se ha mantenido una cierta tendencia en la educación ambiental relacionada con las “acusaciones” (que no es lo mismo que las denuncias). Con un permanente estado de zozobra, de temores y peligros que nos acechan.

Es decir, se ha tendido a poner en evidencia aspectos negativos y conductas nocivas relacionadas con el ambiente, que en sí misma es una tarea obvia y natural. Pero seguramente ha habido un exceso, hasta el punto en que mayoritariamente se centran los procesos educativos en los “problemas” y sus eventuales soluciones, y menos frecuentemente en las potencialidades y los buenos hábitos.

De este modo se ha ido constituyendo un enfoque de negativismo, de planteamientos relacionados con el NO: No cortes, no quemes, no contamines, no botes basura, no gastes mucha agua, no, no... Lo cual agota y finalmente, puede llegar a producir sentimientos de culpabilidad antes que acciones constructivas.

El humor es un elemento que requerimos poner en un lugar importante en nuestros procesos educativos. El origen latino de la palabra **humor**, lleva a la comprensión de algo líquido, que posteriormente los griegos llevaron al mundo de la medicina, con Hipócrates, y luego los romanos, con Galeno. Lo curioso de esta versión es que consideraron como Buen Humor, el balance adecuado entre cuatro tipos de humores o líquidos predominantes en el cuerpo: la sangre o bilis roja (los sanguíneos), la bilis amarilla, la bilis negra (de ahí vienen los melancólicos) y la flema (los flemáticos). Y era sinónimo de Buena Salud.

Es preciso construir procesos positivos, partiendo de un humor bueno, de un sentido equilibrado de la vida, abordando elementos creativos para la construcción de la esperanza, de la nueva utopía. Dejando de lado los negativismos, los catastrofismos. Asumiendo el humor y la risa como elementos de una vida sana y plena que nos conduce a tareas constructivas.

En todo ello, requerimos disfrutar y vibrar con y desde la ternura, en una complicidad sencilla y alegre. Como decía el filósofo y escritor Ralph Emerson:

“En el instante en que damos rienda suelta a nuestra ternura, la Tierra sufre una metamorfosis”.

Estamos a tiempo de re-orientar la vida, de transformar-nos, de re-encaminar nuestros pasos hacia un futuro diferente, sustentado en la ternura, excluyendo las miradas de dureza y de mal humor.

Y lo podemos hacer desde la visión del bien-estar, del estar bien con nosotros y nosotras mismas, del estar en paz y ser solidarios con la Naturaleza, de abordar los procesos conflictivos desde perspectivas sanas y convergentes, confiando y caminando en la formación de los nuevos caminos, con una sonrisa tierna, con buen humor y humor bueno.

Paso 7. La escucha del amor

“Respira profundamente y permanece en silencio,
mientras percibes el fluir de tu propia existencia como un río,
en el que tu alma nada libremente con alegría”.

(Vesta)

Debemos escuchar y escucharnos. Disfrutando y nutriéndonos mutuamente, en un proceso de amor a la Naturaleza y a los Seres Humanos en su conjunto.

¿Qué es el silencio? Es el lugar, es el espacio donde se abren las diversas posibilidades. El silencio le traza caminos y reinterpreta las palabras, enmarca la música y sitúa las sensaciones vibratorias desde el fondo de las energías existentes o por aparecer.

Hemos olvidado el placer del silencio, inmersos en cotidianidades bulliciosas, de ruidos sin fin, de sonidos estridentes que no nos permiten pensar ni encontrar la paz. Que nos impiden concentrarnos y gozar de los sonidos sencillos y armoniosos de la Naturaleza.

En el silencio está también la capacidad de la escucha. De escuchar-nos, con atención y respeto. La posibilidad de intentar comprender al otro y a la otra, desde una perspectiva de amor.

Es preciso mejorar la capacidad de comprensión de los saberes del Otro e iniciar diálogos que se conviertan paso a paso en la construcción colectiva de nuevos conocimientos, provenientes de la articulación entre nosotros, y entre las ciencias “clásicas” y los saberes tradicionales, los conocimientos locales y las percepciones grupales ligadas con las distintas culturas.

En la escucha está la base de una relación armoniosa entre los seres humanos, y también con la Naturaleza. A ella debemos escucharla y re-conocernos como parte del Todo. Necesitamos que la Naturaleza nos ayude a re-conectarnos con nuestro ser interior. Y en ese proceso, comprender a plenitud nuestro papel como seres sociales y naturales, para actuar en consecuencia.

El silencio y la escucha.

El pensamiento construido entre nosotros y la acción participativa.

El Universo engranado en un movimiento y actividad sin fin, en una danza cósmica.

El Universo, visto como una telaraña dinámica.

El movimiento y el ritmo de la Naturaleza, como parte de sus propiedades esenciales.

El conocimiento, como escucha poética de la Naturaleza.

La armonía entre ciencia, filosofía y arte.

La danza de la pedagogía ambiental y sus pasos creativos.

Y este Planeta cobijándonos, a la espera de que lo escuchemos y actuemos con Amor.

Es preciso unirnos, de manera integrada, armoniosa y soñadora, en este camino dinámico de la pedagogía ambiental, articulando procesos filosóficos y políticos con la acción educativa y creadora. En una danza nueva, armoniosa y futurista, con los “siete pasos” y las miradas plenas de ternura. Recordando al gran poeta argentino y universal Roberto Juarroz (2005), que en uno de sus Poemas Verticales, nos dice:

“Pensar entre dos, como si hacer el pensamiento fuera igual que hacer el amor”

¡Construyamos juntos la nueva utopía, en un abrazo solidario de sentimientos y acción!

Bibliografía

- Al-Gazzali (2002), La alquimia de la felicidad, Ed. Sufi, Madrid.
- Ende, Michael (1985), Momo, Ed. Alfaguara, Madrid.
- Juarroz, Roberto (2005), Poesía Vertical II, Ed. Emecé, Buenos Aires.
- Kropotkin, Piotr (1920), La Ayuda Mutua: un factor en la evolución, s/r. Se puede consultar el texto completo en:
<http://www.solidaridadesrebeldes.kolgados.com.ar/spip.php?article137>
- Margulis, L. y Sagan, D. (1986), Microcosmos, Summit Books, New Cork.
- Novo, María. (2006), El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa. UNESCO, Pearson Prentice Hall, Madrid.
- Tolle, Eckhart (2005), Una Nueva Tierra, Ed. Norma, Bogotá.

- Uribe Sáenz, Jorge (2009), Textos inéditos, Madrid.
- Virilio, Paul. (2000) Entrevista “Una súbita detención de por vida en la prisión temporal del mundo” en Nihilismo y Crítica, Revista ETCÉTERA, Nº4. Disponible en: <http://www.humanidades.uach.cl/articulos/onetto3.pdf>

Los vínculos escuela/medio ambiente: la educación ambiental

María Novo

1.- Escuela y medio ambiente

La escuela es, entre otras cosas, *un ámbito en el que se manifiestan y hacen reales vínculos*. En unas ocasiones, de carácter vertical (profesorado/alumnado); en otras, se trata de *vínculos horizontales*, que se extienden entre los estudiantes.

Pero, más allá del ámbito puramente antropocéntrico, la escuela y quienes participan en ella establecen, de forma necesaria e inevitable, *vínculos con el medio ambiente*. En un primer momento, con el *entorno próximo*, que influye y es influido por lo que en la escuela ocurre. De forma amplia, con *la naturaleza y la sociedad organizada*, ya que de los usos y formas de vida sociales se derivan la conservación o explotación inadecuada de los recursos naturales y la existencia humana en condiciones de bienestar.

La escuela no es ajena a la crisis ambiental que vive actualmente la humanidad. No debe serlo. Las paredes del aula han de ser permeables a los acontecimientos ambientales que están condicionando la vida de las gentes: cambio climático; pérdida acelerada de biodiversidad; extensión de las brechas Norte/Sur y la pobreza... En todos los casos, estas realidades tienen una incidencia directa sobre el devenir humano, y los estudiantes, sea cual fuere su edad, deben aprender a conocer el mundo real en el que viven y a comprometerse con su desarrollo en términos de sostenibilidad.

2.- La doble dimensión del medio ambiente: naturaleza y sociedad

El conocimiento ambiental está construido sobre un concepto amplio de “medio ambiente”, que abarca no sólo el sustrato físico de nuestras vidas -la naturaleza- sino también el cúmulo de realizaciones (ciudades, cultivos agrícolas...) que los humanos hemos establecido para la gestión y distribución de los bienes de la Tierra.

Problemas como el cambio climático, que ponen en riesgo la supervivencia de nuestras formas de vida, nacen de modelos urbanísticos, de modelos de uso de la energía, de pautas de consumo, que se originan en las mentes y las formas de vida de las personas. Por ello, el *análisis de la crisis ambiental* requiere que adoptemos un enfoque sistémico que permita poner todo ello en relación, con el fin de aceptar la *complejidad del entramado ambiental* para poder educar al respecto.

Relacionar la ética ambiental con la economía, y ésta con la ciencia ecológica, con la pedagogía..., es absolutamente necesario para entender qué es lo que está sucediendo en

un momento en el que la humanidad se ha convertido en una amenaza para sus propias formas de vida, al tornarse inviables las pautas de extracción de recursos y producción de desechos (la huella ecológica) que estamos trazando sobre la Tierra.

3.- Las relaciones escuela/territorio

Las influencias recíprocas entre escuela y territorio no siempre son lo fluidas que debieran. Con frecuencia, nuestros centros educativos funcionan como sistemas cerrados que se autoabasteciesen. En ellos se pretende “educar para la vida” pero, en muchas ocasiones, se ignora la vida que existe ahí cerca, de forma inmediata, en el entorno.

En estos casos, la insistencia en presentar a los estudiantes “mapas” (simulaciones de la realidad) lleva a ignorar el territorio, el verdadero lugar en el que pueden establecerse vínculos reales y complejos entre los niños y jóvenes y los sistemas naturales y sociales que los rodean. Conviene, por tanto, tomar en serio la ya antigua advertencia de Korzybski (1937) de que *el mapa no es el territorio*, y abrirse a la utilización del medio ambiente como un recurso educativo de primer orden.

Escuela y territorio son dos realidades que deben realimentarse para cumplir sus funciones, intercambiando información, flujos de personas, propuestas que nacen en uno y otro ámbito. Pero, para que tales procesos sean posibles, es necesario que los educadores/as realicen un *análisis del contexto* en el que lleguen a conocer cuáles son las características físicas, sociales, culturales, económicas... del territorio circundante.

En esta operación, el profesorado puede adoptar diferentes estrategias (Caride, 1990,38): exploratoria, descriptiva, explicativa y comprensiva. Se trata, en realidad, de diferentes etapas de un proceso investigador en el que también puede y debe participar el alumnado.

Ahora bien, hay que considerar que el contexto, como conjunto organizado, presenta *características sistémicas* y ha de interpretarse fundamentalmente a través de *las relaciones entre sus partes*, no por la mera descripción de las partes mismas. Realmente, lo que interesa desde el punto de vista educativo es *evidenciar los vínculos* que se dan entre sus elementos, así como también los vínculos del contexto con la escuela (que es otro sistema).

4.- El papel de la educación ambiental

En una crisis como la que estamos viviendo (escasez y deterioro de los recursos naturales; agotamiento de los recursos energéticos; pobreza en la mayoría de la población...), el papel de la educación ambiental es muy significativo. Este movimiento nació en la década de los 70, como una forma de contribuir, desde la educación, a elucidar soluciones y visiones alternativas que, *mediante valores y conductas adecuados*, pudiesen paliar y corregir los impactos negativos de la humanidad sobre el medio ambiente, basados en modelos de dominación y explotación de la naturaleza sin límites.

En la actualidad, esta corriente educativa se ha extendido por todo el mundo y existen innumerables *Estrategias nacionales y regionales de Educación Ambiental* que orientan a las políticas públicas y la acción privada en la dirección de un desarrollo verdaderamente sostenible.

En su devenir histórico, los educadores ambientales han mostrado su compromiso con el cambio hacia sociedades más equilibradas ecológicamente y más equitativas socialmente. Al lado de los aspectos ecológicos (defensa de la biodiversidad; énfasis en resaltar los fenómenos de interdependencia que se dan en los sistemas naturales...) siempre se han manejado aspectos éticos y sociales muy importantes.

En primer lugar, la necesidad de desarrollar una conciencia ética sobre todas las formas de vida con las cuales compartimos el planeta nace de la consideración del *valor intrínseco* de la naturaleza y del hecho de que *la comunidad biótica es una comunidad de intereses* (Leopold, 1949) en el que humanos y no humanos compartimos (explícita o implícitamente) el interés por el mantenimiento de la vida sobre la Tierra.

En esta mirada, aparece de inmediato la idea de *interdependencia*. La especie humana, sin perder su especificidad, es comprendida en un amplio ámbito de interacciones en el que el fenómeno de nuestra propia vida como especie sólo adquiere explicación en el contexto más amplio del fenómeno de la vida en la comunidad. Esta idea lleva a algunos autores (Morin, 1984, 349) a plantear que *la auto-organización siempre es auto-eco-organización*, por lo cual el ser humano se nos aparece como ser *ecodependiente*, ser que tiene siempre doble identidad, ya que incluye su entorno en su principio de identidad. Esta noción de ecodependencia tiene, en sí misma, alcance paradigmático, puesto que plantea la ruptura con el modelo antropocéntrico, dual, de separación de la persona respecto de la realidad física que le sirve de hábitat.

Desde el punto de vista social, la educación ambiental se asienta en la constatación de que nuestros impactos sobre la naturaleza vienen determinados por los modelos éticos y socioeconómicos. Consecuentemente, promueve cambios de valores y de criterios para orientar a la humanidad hacia una mejor calidad de vida y un desarrollo sostenible que alcance *a todos los habitantes de la Tierra*. En un mundo tan desequilibrado socialmente como el que nos ha tocado vivir, se reconoce así que *la contaminación de la pobreza* es una de las peores formas de contaminación que nos afectan. En este sentido, toda la teoría sobre sostenibilidad está enfocada a promover un movimiento de austeridad y autocontención en el uso de los recursos (agua, alimentos, energía...), desde la evidencia de que el modo de vida occidental (imposible de generalizar) es lo que se conoce como *un bien posicional*, es decir, aquel que sólo pueden disfrutar unos cuantos privilegiados, precisamente en función de la posición que ocupan en el sistema global, pero a *condición de que el resto quede excluido*.

Romper esta exclusión, poner los recursos de la Tierra al alcance de todos los humanos, es un reto ineludible en un momento en el que más de 1.000 millones de personas viven sin agua potable y un 25% de la humanidad no tiene todavía luz eléctrica. La educación

ambiental se mueve en esta dirección, *estimulando los vínculos cooperativos entre el Norte y el Sur* y promoviendo, desde la escuela, el reforzamiento de las relaciones entre estudiantes de contextos industrializados y escolares de contextos pobres, a través de hermanamientos que hacen posible que unos y otros compartan la comprensión del mundo que les ha tocado vivir.

5.- La mirada sistémica

Este modelo de comprensión del mundo rompe con el antropocentrismo radical y se hace, al mismo tiempo, compasivo y sensible a los problemas de los contextos en vías de desarrollo. Pero sus planteamientos sólo serán posibles si, en todos los niveles educativos, se estimula la comprensión de la realidad a través de vínculos y relaciones, es decir, de *una mirada sistémica*.

Con las lógicas adaptaciones que requiere cada ciclo educativo, el *enfoque sistémico* es, en efecto, el más adecuado, a nuestro juicio, para presentar a los niños y jóvenes la *complejidad del medio ambiente*. No sólo porque resulta ilusorio pretender mostrar la realidad mediante el estudio de objetos aislados, sino también porque la contundencia de los problemas que nos afectan exige explicaciones que sólo son posibles a partir de *entramados complejos de relaciones causa efecto circulares*.

Superar, por tanto, el reduccionismo y la linealidad de muchas de las explicaciones que todavía se dan en nuestros procesos educativos es uno de los retos que la educación ambiental plantea a la escuela en el momento presente. *Es preciso educar sobre relaciones*. Como nos enseñó Bateson (1982, 15), si la descripción y el conocimiento de las partes es útil cuando queremos interpretar totalidades, no debemos olvidar que la raíz misma del significado de estar vivo se centra en el hecho general de que *las partes están interconectadas*.

El intento de moverse en esta dirección ha sido emprendido desde el pasado siglo por múltiples investigadores en el campo de la ciencia. Se está abriendo paso *un nuevo paradigma científico, que alcanza, cómo no, a los educadores. En él se pretende trabajar desde una perspectiva de complejidad*. Su característica fundamental es el avance desde los modelos deterministas (basados en la reversibilidad de los procesos) hacia modelos de carácter aleatorio (centrados en los procesos irreversibles). El nuevo paradigma se abre así a la comprensión del no equilibrio como fuente de orden, a la incorporación de las fluctuaciones como estados naturales de los sistemas vivos (relaciones orden/desorden/organización), y a la incorporación del azar y la incertidumbre en la comprensión del mundo. Se trata, en definitiva, de una ciencia que propone la interpretación de la realidad en términos de probabilidades y no de certezas (Novo, 1995,162).

Con este modelo se pretende ir más allá tanto del reduccionismo como del holismo. Se trata de moverse en torno a la idea de *unidad compleja*, que enlaza el fenómeno analítico-reduccionista con el pensamiento integrador. Eso significa que, si la reducción (búsqueda

de unidades elementales simples; descomposición de un sistema en sus elementos) sigue siendo un elemento esencial del espíritu científico que la escuela puede y debe aplicar, sin embargo no es la única ni, sobre todo, la última palabra. Y es aquí, en esta segunda operación integradora, en la reconstrucción del todo, donde aparece *el valor de los vínculos científicos en la escuela*, la importancia del *enfoque sistémico*.

Incorporar este tipo de planteamientos exige a los docentes un giro epistemológico, pero no significa que haya que derribar todo lo construido sino más bien *volver a situar las visiones y los métodos del paradigma positivista en su limitado ámbito de validez*. El análisis, por ejemplo, es necesario, pero es preciso que no se confunda el conocimiento parcelado y disciplinario con la realidad, y que se establezcan mecanismos inter y transdisciplinarios para poner en común los hallazgos que aparecen dispersos (Novo, 2006, 408).

Porque la escuela no puede olvidar que esas *falsas fronteras* que fabricamos para enseñar sobre la realidad *no son la realidad misma*. Como afirma Wilber (1991,46), no percibimos cosas separadas, sino que nosotros creamos esas demarcaciones. El problema comienza tan pronto como confundimos esas invenciones con la realidad misma, porque entonces el mundo real se aparece como si fuera algo fragmentado y descoyuntado.

En el movimiento de educación ambiental se viene insistiendo en esta dirección: *en la vida, lo simple no existe: sólo existe lo simplificado* (y las simplificaciones las ideamos nosotros). Este principio exige un cambio en las prácticas escolares o, mejor dicho, una ampliación de las mismas. En la medida en que, para enseñar ciencia, se estudian ciertos objetos aislándolos del entorno (cargado de complejidad), la escuela debería asumir que la tarea educativa no concluye en esa fase del proceso, y que esta acción es una simplificación útil y necesaria para extraer ciertas propiedades, comprender algunas leyes, pero *no se corresponde en términos de identidad con lo real*.

Es preciso operar este cambio, dar un paso más, *reconstruir el todo de forma integrada*. *La escuela puede hacerlo reforzando los vínculos con el medio ambiente*, con un medio en el que la complejidad no puede ser manipulada, sólo aceptada y explicada. Es preciso enseñar a nuestros alumnos, además, que los datos que un ser finito (el humano) dispone sobre la naturaleza se corresponden obligatoriamente con una información finita. *No disponemos más que de "ventanas" para observar la naturaleza* y la construcción del conocimiento está restringida por ellas, así como por las condiciones que surgen del material utilizado (Glaserfeld, 1988,30)

6.- La pauta que conecta

Ante estas consideraciones, la pregunta que se puede hacer la escuela es ¿Cómo comenzar a enseñar acerca de las relaciones? ¿Cómo mostrar a los niños y jóvenes esas tramas sutiles, esos vínculos que permiten la emergencia de lo vivo...?

En ese sentido, Bateson (1982,7) nos orienta advirtiéndonos que, de hecho, lo primero que debemos buscar es *la pauta que conecta*.

¿Qué pauta (pattern) conecta al cangrejo con la langosta y a la orquídea con el narciso, y a los cuatro conmigo? ¿Y a mí contigo?

¿Cuál es la pauta que conecta a todas las criaturas vivientes?

(Bateson, 1982,7)

Bateson pensaba que las relaciones son mucho más importantes que los objetos aislados y que lo fundamental educativamente es llegar a descubrir los *principios de organización* de los fenómenos que tratamos de interpretar. En este sentido se pronuncia Morin (2003, 46) cuando afirma que conocer lo humano no es sustraerlo del Universo sino situarlo en él; y que *todo conocimiento debe contextualizar su objeto para ser pertinente*. Él nos advierte, al respecto, que la pregunta “¿Quiénes somos nosotros?” es inseparable de un “¿Dónde estamos?, ¿de dónde venimos? ¿adónde vamos?”.

Una inteligencia incapaz de considerar el contexto y el complejo planetarios nos hace ciegos, inconscientes e irresponsables.

(Morin, 2003, 15)

Sin duda, estos planteamientos generan preguntas a la escuela. ¿Cómo trabajar sobre los vínculos de una forma práctica? ¿Cómo mostrar las relaciones a los estudiantes? De nuevo Bateson (1982,12) nos da un consejo para trabajar en esta dirección: *construyamos historias*. Una historia es, nos dice, un pequeño nudo o complejo de esa especie de conectividad que llamamos *relevancia*. Las personas pensamos en términos de historias y eso es precisamente lo que no nos aísla de otros seres vivos, que comparten con nosotros *la historia más bella del mundo* (la del universo, de la vida y del ser humano) (Reeves et al, 1997).

Pensar con historias significa, en efecto, imaginar relaciones existentes y posibles entre elementos diferenciados, entre partes distintas de la realidad. Plantea la necesidad de conectar objetos y hechos con sus contextos; supone construir significados. Y las historias conectadas nos permiten comprender el mundo mejor que los planteamientos abstractos.

7. Los vínculos sujeto/objeto

Si la educación ambiental promueve el trabajo sobre relaciones en la escuela, lo hace desde planteamientos científicos que deben llevar a los educadores a mostrar un vínculo esencial y que, por largo tiempo, ha permanecido oculto: *la relación entre el observador y lo observado*.

En efecto, el paradigma positivista mantuvo durante siglos la supuesta división del mundo físico en dos sistemas independientes: el observador y lo observado, a partir de la idea de que los objetos, al ser considerados entes aislados, pueden ser sometidos a una observación rigurosa de características tales que permitirá obtener un conocimiento totalmente objetivo de la realidad.

Pero el paradigma científico complejo que emerge en el siglo XX nos ha mostrado que *todo lo que se ha dicho lo ha dicho un observador* (Maturana, 1989,63) y que la naturaleza está compuesta por sistemas y procesos (ámbitos de relaciones) y no por objetos aislados, que son siempre *acontecimientos dentro de la esfera de descripción de un observador*.

Junto con el *principio de incertidumbre* formulado, en su día, por Heisenberg, las advertencias de Bateson (1982) y de Morin (1994) insisten en esta dirección. El primero nos advierte que la ciencia y el observador científico están siempre limitados por los umbrales de los medios de percepción con que contamos para recoger los signos exteriores y visibles de la realidad; Morín, por su parte, nos recuerda que *los sujetos lo son en un mundo de objetos* que funciona como contexto necesario para la vida. Ello significa que, librados cada uno a sí mismo, son conceptos insuficientes. Y así aparece la gran paradoja: *sujeto y objeto son indisociables*.

El campo real del conocimiento no es el objeto puro, sino el objeto visto, percibido y coproducido por nosotros.

(Morín, 1984, 108)

Las repercusiones que estos planteamientos tienen para la escuela son evidentes: el educador está retado a enseñar a hacer ciencia y a mostrar la ciencia existente siempre *desde un marco de probabilidad y no de certezas absolutas*.

8.- Traer un mundo a la mano

¿Qué promueve, en este punto, la educación ambiental? El mensaje es claro. Se trata, con Maturana y Varela (1990,21), de aceptar que *todo acto de conocer trae un mundo a la mano*. El fenómeno de conocer no puede ser tomado como si hubiera “hechos” u objetos allá afuera, que uno capta e introduce en la cabeza. La experiencia de cualquier cosa allá afuera es validada de manera particular por la estructura humana que hace posible “la cosa” que surge en la descripción.

Conocer es hacer y hacer es conocer. Esta frase expresa la circularidad, el encadenamiento entre acción y experiencia. Y por aquí descubrimos un nuevo vínculo educativo: el que relaciona lo que se sabe y las formas de aplicación de ese conocimiento. Una llamada de nuevo a la escuela: el medio ambiente puede ser una riquísima fuente para poner en práctica los conocimientos teóricos sobre el mundo. Salir del aula, trabajar en un bosque o en un barrio, son formas integradoras en las que, como afirman los autores citados, “no hay discontinuidad entre lo social y humano y sus raíces biológicas” (Ibidem,22).

Entre otras cosas, este ejercicio de confrontación con el medio es útil a la enseñanza porque, como decíamos, frecuentemente la escuela muestra teorías a quienes aprenden olvidando que éstas son *aproximaciones provisionales a la realidad* y tratándolas como si fueras descripciones directas y fieles de la propia realidad. Pero, como señala Bohm (1988,27), una teoría es una manera de formarse una idea, es decir, una *manera de mirar el mundo*, y no una forma de conocimiento de lo que es el mundo.

Conclusiones

La importancia de los vínculos, en sus distintas manifestaciones, es enfatizada por la educación ambiental. En primer lugar, vínculos entre los seres humanos y la naturaleza, pero también las relaciones con el contexto social en el que se desenvuelve la vida. La escuela no sólo puede (y debe) mostrar tales vínculos, sino también otros más sutiles que se dan en la producción, organización y transmisión del conocimiento. De este modo, *una enseñanza basada en relaciones y no en objetos aislados será una vía eficaz para mostrar la complejidad del mundo vivo*. Como sugiere Morin (2001, 47), la educación debe promover una “inteligencia general” capaz de referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto, dentro de una concepción global.

Referencias bibliográficas:

BATESON, G. (1982). Espíritu y naturaleza. Buenos Aires. Amorrortu.

BOHM, D. (1988). La totalidad y el orden implicado. Barcelona. Kairós

CARIDE, J.A. (1990). Análisis de contextos en educación ambiental. Madrid. Fundación Universidad Empresa (Módulos del Máster de la UNED en Educación Ambiental).

GLASERSFELD, E.von (1988). Introducción al constructivismo radical, en WATZLAWICK, P. et al. La realidad inventada. Barcelona. Gedisa.

LEOPOLD, A. (1949). Sand County Almanac. New York. Oxford University Press.

MATURANA, H. (1989). Todo lo dice un observador. En LOVELOCK,J. et al. Gaia. Implicaciones de la nueva biología. Barcelona. Kairós. Pag. 63-79

MATURANA,H./VARELA, F (1990). El árbol del conocimiento. Madrid. Debate.

MORIN, E. (1984). Ciencia con consciencia. Barcelona. Anthropos.

----- (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona. Gedisa.

----- (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona. Paidós.

----- (2003). La mente bien ordenada. Barcelona. Seix Barral.

NOVO, M. (1995). La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas. Madrid. Universitas.

----- (2006). El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa. Madrid. Pearson/UNESCO.

REEVES, H. et al. (1997). La historia más bella del mundo. Barcelona. Círculo de Lectores.

Los desafíos de la transversalidad en el curriculum de la educación básica en México

Édgar González-Gaudiano

Presentación

El campo de la educación ambiental ha cobrado una creciente relevancia. Si bien la incorporación de este campo emergente fue propuesta desde las primeras reuniones internacionales sobre el mismo en la segunda mitad del decenio de los años setenta, en América Latina y el Caribe su carta de ciudadanía le fue otorgada por los sistemas educativos escolarizados durante la última década. Ahora la educación ambiental forma parte del currículum escolar y va más allá de lo que el ambiente pesó en el mismo dentro del área de las ciencias naturales. La situación, sin embargo, no está exenta de problemas por lo que me permitiré abordar esta situación en esta presentación.

La concepción de ambiente

En primer término, la incorporación de la dimensión ambiental en el currículum está mediada por la concepción de ambiente. Para desarrollar esta parte acudiré a los planteamientos de Lucie Sauvé (1997) cuya clasificación considero muy didáctica. Sauvé sostiene que la concepción de ambiente presenta diversas expresiones, cada una de las cuales implica el desarrollo de estrategias y competencias.

1. El medio ambiente naturaleza

Esta concepción remite a la necesaria actitud de apreciación, respeto y conservación del medio físico natural. Aquí el concepto de ambiente alude al entor- no original, puro, del cual la especie humana se ha distanciado, lo que queda de manifiesto por las actividades antrópicas que han provocado su deterioro. Esta concepción, dice Sauvé, se maneja de distintas formas entre los autores. Para unos se trata de una naturaleza-útero en la que se debe entrar para renacer; para otros, como naturaleza-catedral para admirar. De este modo han surgido las actividades naturalistas en parques nacionales para estar en contacto con esa naturaleza que puede renovar nuestro espíritu.

2. El medio ambiente recurso

Es la concepción que ve el ambiente como base material de los procesos de desarrollo. Es aquel patrimonio biofísico que se agota sobre todo cuando no se respetan sus límites de

aprovechamiento o ciclos de regeneración, por lo que se requieren estrategias para saber cómo manejarlo, cómo reutilizar, cómo reciclar, como reducir.

3. El medio ambiente problema

En esta concepción el ambiente está amenazado, deteriorado por la contaminación, la erosión, el uso excesivo. Ello implica que se precisa del desarrollo de competencias y técnicas para preservar y restaurar su calidad. En lo pedagógico se asocia a la necesidad de adquirir habilidades para resolver problemas.

4. El medio ambiente medio de vida

Se trata del ambiente en la vida cotidiana, en la escuela, el hogar, el trabajo. Incorpora por tanto, elementos socioculturales, tecnológicos, históricos. El ambiente es propio por lo que debemos desarrollar un sentimiento de pertenencia. De aquí surgen las diferentes estrategias pedagógicas basadas en la vida cotidiana, para convertirnos en creador y transformador de nuestro medio de vida. Conocer el ambiente para construirlo podría ser la frase que resuma esta concepción.

5. El medio ambiente biosfera

Esta concepción remite a la idea de la nave espacial Planeta Tierra, así como al concepto de Gaia (Lovelock), que parten de la toma de conciencia de la finitud del ecosistema planetario y como nuestro lugar de origen en el cual encuentran unidad los seres y las cosas. Se trata de una concepción global que invoca intervenciones de orden más filosófico, ético, humanista y que, por supuesto, incluye las diferentes cosmovisiones de los grupos indígenas.

6. El medio ambiente, proyecto comunitario

Concibe al ambiente como entorno de una colectividad humana, medio de vida compartido con sus componentes naturales y antrópicos. Es un espacio de solidaridad, de vida democrática. Esta concepción implica una participación más sociológica y política, donde la vía de la investigación-acción para la resolución de nuestros problemas comunitarios, dice Sauvé, se manifiesta como muy pertinente.

Independientemente de nuestras posibles divergencias con la tipología propuesta por Lucie Sauvé, debemos reconocer que nos es útil para poder intentar una aproximación distinta al problema de la educación ambiental. Debemos plantear también que el surgimiento de estas concepciones no necesariamente ha sido diacrónico, porque es posible percatarse de la coexistencia de varias de ellas en nuestro medio y en el momento actual.

El campo de la educación ambiental

Así, nos encontramos que la educación ambiental es un campo pedagógico emergente que comienza a adquirir una legitimidad en el campo de la educación en general. Como todo campo en construcción es altamente asimétrico y se expresa de diferentes modos en espacios de actuación distintos. Por ejemplo, en Estados Unidos el gremio que impulsó la educación ambiental en ese país, fue precisamente el de los maestros de primaria. Ello hizo que el campo en este país tuviera una serie de rasgos bastante distintos de los que se observan en España, por ejemplo, donde fueron los académicos de la ecología los primeros que comenzaron a promoverlo y a luchar por su reconocimiento institucional.

Como pueden fácilmente inferir, la conformación del perfil del campo no sólo está en relación con el gremio que lo impulsó inicialmente sino, de igual modo, con el espacio de actuación donde se manifestaron con mayor fuerza los proyectos.

Así, en México también fueron los biólogos los que le dieron a la educación ambiental este impulso inicial aunque aproximadamente una década después de lo que ocurrió en Europa. Sin embargo, este impulso no se produjo en los espacios académicos universitarios o en las áreas naturales donde se realizaban los trabajos de campo, sino insertos en proyectos de conservación en contextos comunitarios rurales generalmente en condiciones económicas precarias y, con bastante frecuencia, trabajando con poblaciones culturalmente diferenciadas como ocurre en muchos de nuestros países.

Como el tiempo es también una especie en peligro de extinción, me concentraré en comentar la situación que ha guardado la educación ambiental en el marco del sistema educativo escolarizado y, particularmente, en la educación básica en México.

La educación ambiental en la escuela

Sin duda alguna la educación ambiental constituye un área importante dentro del actual currículum escolar de la educación primaria. Lo anterior, aunque no todos lo reconozcan o le concedan el verdadero valor que debiera tener, dada la problemática ambiental que se caracteriza como una de las crisis del mundo contemporáneo.

La incorporación de la dimensión ambiental al contexto escolar en México ha atravesado diversos momentos. Me permitiré caracterizarlos guardando todas las diferencias que ciertamente existen entre los distintos países de la región de América Latina y el Caribe.

1. La resistencia

Las primeras manifestaciones de los sistemas escolarizados frente a esta nueva área fueron de rechazo. Esta actitud tenía dos orígenes. El primero debido a que las recomendaciones para su incorporación surgían de un ámbito institucional distinto del educativo. El segundo, porque se aducía que el medio ambiente ya formaba parte del contenido escolar. Si volvemos a la clasificación de las concepciones de ambiente de Sauvé podríamos afirmar que esta argumentación respondía a una concepción de

ambiente naturaleza. En efecto, los contenidos escolares sobre los procesos y dinámicas de la naturaleza han formado parte desde siempre del material escolar, a través de las ciencias naturales. Pero ya sabemos que el medio ambiente no es sólo naturaleza. Por lo que se trata de una concepción limitada, que lamentablemente aún se encuentra presente en muchos de nosotros y, sobre todo, en aquellos que toman decisiones respecto del contenido curricular.

Es más, en esta primera etapa se nos quería demostrar que el ambiente ya estaba presente en el currículum porque habían lecciones que hablaban de la fauna silvestre o de los espacios naturales, aunque solían ser contenidos que remitían a la fauna africana y a los bosques boreales. Esta situación alude a otro problema relacionado con la valoración de lo propio dentro del currículum. Problema al cual no podré referirme por razones de espacio, aunque se puede reconocer con facilidad como un fenómeno bastante común al interior de nuestros sistemas escolares y que no se restringe a los temas del medio ambiente.

2. La asignatura

Cuando los temas ambientales fueron cobrando mayor peso en el marco de las políticas públicas nacionales e internacionales, la resistencia inicial de nuestros administradores y funcionarios educativos fue minándose, pero su respuesta se orientó a la creación de asignaturas sobre el tema con un enfoque muy cercano al de las ciencias naturales y, en ocasiones, manejándolo incluso como una asignatura optativa. En esta etapa que no consideramos superada, la concepción de ambiente que ha prevalecido ha sido la de ambiente recurso, ya que el tratamiento del contenido ha partido de concederle valor sólo a aquello que puede ser útil social o económicamente.

El problema de manejar el ambiente como asignatura cercena múltiples posibilidades de que lo ambiental se convierta en espacio de articulación de los contenidos curriculares, como ya he señalado en otro trabajo (González Gaudiano, 1997). Asimismo, atomiza el campo del saber ambiental empleando la misma lógica positivista de fragmentación del conocimiento escolar.

Más aun, dicha asignatura incorporada al currículum de la educación básica suele referirse al conocimiento ecológico, a problemas de contaminación industrial y urbana o al abordaje de los llamados problemas ambientales globales (cambio climático, capa estratosférica de ozono, pérdida de la biodiversidad, etc.) soslayando los fenómenos locales y el abordaje multidisciplinario, con lo que podríamos decir que responde a una concepción parcial de ambiente biosfera combinado con ambiente problema.

3. La ambientalización de las ciencias naturales

Como consecuencia de las críticas a las medidas que reducían la incorporación de la dimensión ambiental en el currículum a una o varias asignaturas, se produjo un esfuerzo por 'ambientalizar' el currículum tradicional en su conjunto. El esfuerzo consistió en añadir

contenidos relacionados con el medio ambiente en las distintas áreas del conocimiento. En este esfuerzo se produjeron numerosas aberraciones. Decir, por ejemplo, que se había 'ambientalizado' el área de matemáticas porque se empleaba la naturaleza para demostrar los algoritmos de operaciones aritméticas. El uso de la naturaleza como ejemplo ha sido un recurso didáctico desde tiempos inmemoriales.

El área que logró una mejor concreción en este proceso fue la de ciencias naturales, quizá porque la relación conceptual estaba más clara o por la dominancia de la concepción ambiente naturaleza. Pero lo cierto es que la dimensión ambiental se constituyó como un eje curricular que atravesaba el área desde los grados iniciales y proseguía con un buen tratamiento didáctico hasta los superiores. La 'ambientalización' de las ciencias naturales modificó la organización tradicional del conocimiento en esta área, donde se acostumbraba primero a abordar los procesos del mundo físico antes de tratar los temas de los seres vivos. Así pudieron observarse buenos ejercicios de planeación empleando un enfoque sistémico de los procesos ecológicos que permitían una mejor comprensión de los fenómenos y dinámicas de la naturaleza.

En algunos casos, sobre todo en los grados superiores de la educación primaria, incluso se establecían algunos puentes con procesos productivos y con la degradación del entorno como resultado de las actividades antrópicas (urbanización, contaminación, cambio de uso del suelo, etc.). En este esfuerzo se presenta regularmente, cuando menos para el caso México, una mezcla de concepciones de ambiente: naturaleza, problema, medio de vida y biosfera.

Las propuestas transversales

Los avances anteriores, sin embargo, aun dejaban mucho que desear, sobre todo en el tratamiento de la dimensión ambiental desde las ciencias sociales y las humanidades. Muchas asignaturas del currículum tradicional no habían sufrido cambio alguno en este proceso. Materias tan importantes como el civismo, por la necesidad de promover la formación de nuevos valores en la relación sociedad-ambiente mantenían su acostumbrada organización decimonónica. La historia no ha sido capaz de ampliar su marco explicativo de los procesos históricos vinculando la dimensión ambiental. ¿Cómo entender el proceso de la conquista y el periodo colonial al margen de la introducción de especies exóticas animales y vegetales para satisfacer los apetitos del grupo dominante? ¿Cómo ignorar los impactos ecológicos que causaron esos procesos en las especies nativas? ¿Y los impactos culturales? ¿Y los económicos?

En fin, por todo ello se emprendió la búsqueda de una estrategia que permitiera crear una estructura más coherente. Fue así que surgieron los ejes transversales.

La propuesta de incorporar la educación ambiental como un eje transversal en el currículum que más ha impactado a América Latina y el Caribe, fue la que se promovió

desde España.¹ Ya desde mediados de la década pasada y aprovechando el Movimiento de Renovación Educativa que tenía lugar en este país se proponía un conjunto de cambios que implicaban no sólo al plan de estudios y sus materiales didácticos, sino a las metodologías de enseñanza y las actividades extraescolares (Marcen, 1988).

Según Tello y Pardo (1996: 135-136) es a partir de la promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo en 1990 que se formaliza la incorporación de la educación ambiental considerándola como "un tema transversal que impregna todas las etapas, áreas y materias del currículo." Este paso, dice Pardo (1996: 87 y 93), implicó transitar de un conjunto de propuestas ambientalistas a una estrategia de transversalidad integrada en un proyecto pedagógico que comprende tres dimensiones: una institucional, una curricular y una conceptual.

Por su parte, Gutiérrez (1995: 160-161) reconoce a los ejes transversales como una de las aportaciones teóricas más innovadoras dentro de la Teoría Curricular, ya que implica desarrollar itinerarios propios de las distintas asignaturas y movilizar y reciclar "todas las parcelas clásicas de nuestros planes de estudio". Gutiérrez sostiene que:

El concepto de eje transversal se refiere a un tipo de enseñanzas que deben estar presentes en la educación obligatoria como guardianes de la interdisciplinariedad en las diferentes áreas, no como unidades didácticas aisladas, sino como ejes claros de objetivos, contenidos y principios de procedimiento que han de dar coherencia y solidez a las materias y salvaguardar sus interconexiones en la medida de lo posible... Sobre ellos pivotan en bloque las competencias básicas de cada asignatura con la intención de generar cambios en su interior e incorporar nuevos elementos.

Sin embargo, y como hemos visto con las concepciones de ambiente propuestas por Sauvé, se requiere partir de una clara definición conceptual de este término ya que puede estar cargado desde un romanticismo hasta catastrofismo y vinculado a ideologías de la más diversa filiación partidista. Zabalza (1991: 244) lo expone de este modo:

Una de las características del término 'ambiente' es la gran cantidad de acepciones diferentes que se le han atribuido y una amplitud, prácticamente sin límites, del campo semántico que cubre (todo es-está en el ambiente, desde las estructuras macrosociales hasta la específica combinación de productos hormonales que determina nuestro humor en un momento dado). Eso supone que al hablar de ambiente podemos estar, con cierta frecuencia, refiriéndonos a cosas distintas.

Como puede verse, la incorporación de la dimensión ambiental al currículum de la educación básica presenta variados grados de complejidad, a mi juicio uno de los más importantes es la formación de maestros, para poner en marcha propuestas, como las de

¹ Aunque en Argentina se trabajó con una combinación de las propuestas francesa y española.

transversalidad, que modifican no sólo la organización tradicional del conocimiento y el funcionamiento de las instituciones escolares en su conjunto, sino que depositan en el profesor la iniciativa de incorporar temas y desarrollar actividades de naturaleza local, así como de propiciar articulaciones con otras áreas de conocimiento y de la realidad del estudiante. Todo lo cual es más fácil decirlo, que hacerlo.

Pese a las críticas y las dificultades que ha implicado este esfuerzo, no cabe duda que se trata de una situación irreversible y que tiene grandes ventajas.² Países como Chile, Bolivia, Colombia, Argentina y El Salvador, por citar sólo algunos, han entrado al proceso de la transversalidad. Franza y Goldstein (1996) para el caso argentino hacen una serie de propuestas extraoficiales para distintos niveles educativos siguiendo estas ideas. El sema (1997) de El Salvador menciona que la incorporación del ambiente como un eje transversal de la reforma del sector educativo formal intenta empapar "la temática educativa" para que adquieran conciencia y desarrollen habilidades en el sentido de que "la calidad del medio ambiente que construyan con sus conocimientos dependerá no sólo su calidad de vida y la de sus hijos, sino incluso su misma supervivencia".

Así, la educación ambiental se ha convertido en un componente de los procesos educativos escolarizados, cuyos retos deberán enfrentarse en el futuro próximo para evitar que un campo que tiene tanto potencial para la formación de los sujetos del próximo milenio se banalice en propuestas desarticuladas, conservacionistas y alejadas de la compleja realidad de nuestros pueblos que difícilmente puede ser entendida con la formación que promueve el currículum tradicional actual.

Las tareas

En el proceso anterior he descrito muy sucintamente qué tareas quedan pendientes en el marco de lo que podría irse constituyendo como una estrategia para la educación básica.

a) Una que me parece primordial es formarse dentro del campo de la educación ambiental. Un área pedagógica nueva en la que convergen contenidos de tantas disciplinas requiere de estrategias formativas propias para poderse desarrollar adecuadamente. No es cosa de voluntarismos, ni decretos. En México se están llevando a cabo seis maestrías en educación ambiental, tres de ellas impartidas por unidades de la Universidad Pedagógica Nacional. Es decir, que están dirigidas principalmente a maestros de educación básica. Además se ofrecen dos especializaciones y una decena de diplomados para preparar a los educadores ambientales en el desarrollo de habilidades más específicas dada la gran amplitud del campo.

² Son importantes los cuestionamientos de Cid (1998) sobre este proceso, al decir que "se produce un sutil pero pertinaz proceso de 'curricularización del ambiente' en dirección contraria a la deseada 'ambientalización del currículum'" para referirse al hecho de que incluso las actividades extraescolares y recreativas pretenden organizarse como actividades transversales.

b) Otra tarea que considero importante es impulsar procesos de investigación y evaluación en educación ambiental. Esto es válido no sólo para aquellos proyectos que se ejecutan en el contexto escolarizado, sino para todos. Ha habido una corriente enorme de recursos financieros provenientes de las más diversas fuentes nacionales e internacionales para ejecutar proyectos en esta materia, pero nadie tiene ni siquiera vagas ideas de cuales fueron sus impactos en la población a la que iban dirigidos. Tampoco se han desarrollado estrategias pedagógicas específicas para el abordaje de problemas particulares. Lo más usual es que se apliquen proyectos que han sido muy difundidos en países desarrollados (Wild, Wet, Learning Tree, etc.) los cuales muy a menudo no son aplicables a las realidades sociales y económicas de nuestros países y suelen tener enfoques muy conservacionistas.

c) Se precisa también un profundo cambio institucional. Nuestras instituciones educativas del sector público vienen de una tradición autoritaria y rígida administrativamente. Estos dos rasgos son incompatibles con la flexibilidad curricular y la apertura institucional que requiere la educación ambiental y la educación actual en general.

d) Finalmente y sin pretender agotar este listado, se necesita un cambio en la forma en la que concebimos a la educación ambiental. Honestamente tenemos que reconocer que muchos de nosotros continuamos viendo este nuevo campo como perteneciente al ámbito de lo no formal o vinculado a un interés que reducido a su mínima expresión alude al problema de la basura o a las distintas formas de contaminación. Es, por decirlo así, una especie de pedagogía residual que, en el mejor de los casos, cobra importancia sólo en determinados momentos del ciclo escolar.

Y, sin embargo, de la capacidad de aquellos educadores que con nuestro trabajo estamos pretendiendo contribuir a prevenir, mitigar y resolver los complejos problemas ambientales que nos aquejan, dependerá un gran conjunto de los rasgos que definirán los perfiles sociales, económicos, políticos y ecológicos del siglo y del sexenio en el que ya nos encontramos inmersos.

Bibliografía

Cid, Óscar (1998) "Equipamientos para la educación ambiental: nuevos retos", en Ciclos. Cuadernos de comunicación, interpretación y educación ambiental. Valladolid, núm. 3, junio, Gestión y Estudios Ambientales (gea).

Franza, Jorge A. y Beatriz Goldstein (1996) Educación ambiental para el desarrollo sustentable. Buenos Aires, ediciones Jurídicas.

González Gaudiano, Édgar (1997) Educación Ambiental. Historia y conceptos a veinte años de Tbilisi. México, Sistemas Técnicos de Edición, s.a .

Gutiérrez Pérez, José (1995) La educación ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares. Madrid, La Muralla. (Colección Aula Abierta).

Marcen, Carmelo (1988) "La integración de la educación ambiental en el currículum escolar", en Educación Ambiental. Valladolid, núm. 4-5, Gráficas Germinal.

Pardo, Alberto (1995) La educación ambiental como proyecto. Barcelona, ice Universitat Barcelona-Editorial Horsori. (Cuadernos de Educación, 18).

Tello, Blanca y Alberto Pardo (1996) "Presencia de la educación ambiental en el nivel medio de enseñanza de los países iberoamericanos", en Revista Iberoamericana de Educación Ambiental. Educación Ambiental. Teoría y Práctica, núm. 11, mayo-agosto.

Sauvé, Lucie (1997) "La educación ambiental: hacia un enfoque global y crítico", en Actas del Seminario de Investigación-formación edamaz, octubre, 1996, Universidad de Quebec en Montreal.

Secretaría Ejecutiva del Medio Ambiente (sema) (1997) Educación ambiental en El Salvador. Una propuesta de política. San Salvador, sema-greencom/usaaid.

Zabalza Beraza, Miguel A. (1991) "El ambiente desde una perspectiva curricular", en Caride, J.A. (Coord) Educación ambiental: Realidades y perspectivas. Santiago de Compostela, Tórculo.

Educación ambiental y desarrollo humano

Antonio Pou

Desde que los seres humanos andamos por la faz de este planeta cada generación ha asumido la ineludible tarea de enseñar a la siguiente los fundamentos básicos de la supervivencia, de la convivencia y de la simbiosis con el resto de los seres vivos, con los que formamos la biosfera.

Hace diez mil años, con el desarrollo de la cultura Neolítica, se crearon entornos urbanos fortificados destinados a proteger vidas y propiedades, en un momento en que el clima y las condiciones del medio eran especialmente difíciles. Con ello apareció una nueva cultura, la urbana, cada vez más despegada del medio natural, y que hoy muestra todo su poder y esplendor, produciendo la sensación de que al fin nos hemos independizado de la naturaleza y de sus drásticos requerimientos. Sólo cuando ocurren eventos extraordinarios, como el Katrina, recordamos que ni siquiera los países más poderosos están a salvo de la furia de los elementos, poniendo con ello de manifiesto la enorme fragilidad del sistema que con tanto ardor hemos creado entre todos.

La gran transformación tecnológica que comenzó en el siglo XIX ha extendido la intervención humana prácticamente a todos los rincones del planeta. Desde entonces muchas voces han venido llamando la atención insistentemente, preocupadas por la intensidad del cambio y por el progresivo olvido de la relación ancestral que hemos mantenido con la naturaleza, así como de la obligación de transmitir a nuestros hijos el conocimiento que hacía esa relación posible.

En 1972 los gobiernos se hicieron eco de esa preocupación convocando por medio de Naciones Unidas una conferencia sobre el medio ambiente humano, donde se recomendó que se desarrollara "un programa educativo internacional de enseñanza interdisciplinar escolar y extraescolar sobre el medio ambiente, que cubra todos los grados de enseñanza y que vaya dirigido a todos". Esa inquietud se reforzó cinco años más tarde en Tbilisi con una conferencia internacional sobre educación ambiental, a la que siguió otra más en Moscú, en 1987, sobre educación y formación ambiental. El reconocimiento internacional de la problemática ambiental vino en 1988, con la publicación del llamado Informe Brundtland, de la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo de las Naciones Unidas, en el que se abordó la necesidad de la sostenibilidad del desarrollo humano, para que las generaciones futuras conozcan una prosperidad al menos parecida a la actual.

Así, en su traducción al castellano se acuñó el término "Desarrollo Sostenible", mientras que en América Latina se tradujo como "Desarrollo Sustentable". El lenguaje, en su sutileza, refleja muchos aspectos no explicitados de la sociedad que los usa. Ambos términos parecen sinónimos, pero no lo son exactamente. Desarrollo Sostenible, en una

sociedad más opulenta, deja semiabierto la puerta para que algunos, mediante una ágil pirueta, lo reinterpretan de forma entusiasta como "Desarrollo Sostenido". Buscándole la punta y con un cierto tono de humor no exento de veracidad, cabría establecer también la diferencia entre el "Ambiente" latinoamericano y el "Medio Ambiente" del castellano español que, al usar dos palabras que significan prácticamente lo mismo, degrada involuntariamente su importancia a la mitad.

Sin duda, en los diecisiete años que han transcurrido desde el Informe Brundtland, se ha realizado un gran esfuerzo colectivo internacional en educación ambiental, que ha cristalizado en sistemas estructurados y en grados universitarios. Aparentemente, ya hemos encontrado la fórmula para abordar el desarrollo sostenido, o sustentable, y ahora tan sólo resta extender su aplicación e incrementar la intensidad de la misma.

Pero quizá no tuviese la misma opinión del asunto un alienígena, medianamente avisado, que viniese contemplando nuestro devenir desde el espacio exterior, puesto que en ese mismo periodo de tiempo, esos diecisiete años, la población mundial ha crecido en un volumen equivalente al de la población actual de China. Al mismo tiempo, los parámetros de contaminación atmosférica a escala global se han deteriorado notablemente, adquiriendo algunos de ellos gran notoriedad como el CO₂ y el llamado Efecto Invernadero. Las tierras fértiles han perdido capacidad, debido a malas prácticas que han dado lugar a un incremento de la erosión y también debido a su destrucción y desaparición bajo capas de cemento. Ríos intervenidos e inutilizados para la vida, ambientes marinos degradados, biodiversidad disminuyendo a pasos agigantados, bosques arrasados, colinas desaparecidas, montañas que acumulan lo que fueron riquezas y que ahora, ya usadas, pasan a ser basuras, mientras que una cantidad cada vez mayor de seres humanos viven en la miseria más intolerable... Y así podríamos continuar con un largo etcétera suficiente como para bajar el ánimo a cualquiera.

Difícilmente, por tanto, podemos congratularnos de haber hallado la fórmula magistral para resolver los problemas ambientales de la humanidad. Ello no quiere decir en absoluto que el esfuerzo que se ha realizado y que se realiza sea en vano, pero sí quiere decir que es a todas luces insuficiente y que se necesita disolver ese estado de cristalización incipiente en el que, según muchos indicios, parece haber entrado la educación ambiental, al menos en los países más desarrollados, para ponernos de nuevo en camino.

Lo primero que necesita revisión urgente es la idea de Desarrollo Sostenible, o Desarrollo Sustentable. El haberse originado en un foro internacional auspiciado por Naciones Unidas produce habitualmente la impresión que un superorganismo, que vela por el destino de la humanidad, ya ha marcado para todos el camino a seguir para solucionar nuestros problemas. En realidad, los organismos internacionales, de cuyo regazo surgió el concepto, son foros de encuentro entre culturas y grupos sociales muy diversos, habitualmente compitiendo, y muchas veces enfrentados, por motivos económicos, políticos o por valores éticos diferentes. Sentar intereses encontrados en una misma mesa

es ya de por sí una tarea ingente, de la que no se pueden esperar grandes resultados, en principio.

Dado que la participación en esos foros es voluntaria, la manera más civilizada de llegar a un acuerdo es el consenso ¿Y cómo se alcanza habitualmente un consenso? Pues yendo a mínimos; comprometiéndose tan sólo en aquella medida que permita que cada uno de los firmantes pueda escurrirse de compromisos que sean difíciles de aceptar por las sociedades a las que representan.

El lenguaje que se suele emplear es voluntariamente vago e impreciso, de manera que, bajo las mismas palabras, puedan alojarse el mayor número de conceptos y circunstancias favorables a cada uno de los países que firman la declaración, o el acuerdo correspondiente. Habitualmente se usan nominalizaciones, es decir, sustantivos abstractos, procedentes de verbos y adjetivos convertidos en nombres y que son casi siempre ambiguos, dando pie al que los oye a que trate de buscarles un significado concreto, rebuscando en su memoria y en sus emociones aquellos conceptos y circunstancias que mejor se acoplen. Evidentemente la misma palabra evocará en cada uno significados diferentes. El resultado es como si empleásemos una etiqueta que dice arroz, para un bote que unas veces puede contener tomate y otras aspirinas.

Mediante tal procedimiento se consigue satisfacer a todos, o al menos a una mayoría con la fuerza moral suficiente como para hacer que los demás lo acepten. Contentos con una declaración que mostrar a sus pueblos respectivos, los representantes dan por concluida la sesión sin dejar lugar a que alguien pregunte qué se quería decir exactamente con tal frase o tal otra y si todos entienden lo mismo con esas palabras. Por otra parte, si no fuese así, probablemente las discusiones serían interminables y se acabaría perdiendo la ya escasa paciencia con la que habitualmente acuden los países a foros ambientales, en los que, potencialmente, muchos se arriesgan a perder algún privilegio.

Examinemos desde esa perspectiva el famoso párrafo del Informe Brundland: "El desarrollo sostenible es el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades". Parece claro que la persona desposeída entenderá al leerlo que trata de su comida y la de sus hijos, de un cobijo y de unas ropas que les protejan de las inclemencias y les proporcionen un mínimo de confort que asegure la supervivencia del grupo a medio plazo. Sin embargo, para el ciudadano medio del país desarrollado, que ya tiene satisfechas esas necesidades, pero anhela enfermizamente la satisfacción de otras, bien porque sean productos de su imaginación o porque el mundo del consumo se las haya inculcado, o porque sean reales, las mismas palabras evocan cosas muy diferentes. Ambas son necesidades, ambas pueden ser percibidas como igualmente acuciantes por las personas que las perciben, puede que, incluso, lleguen a anegar a dichas personas en angustia, hasta el punto de conducir a una desesperación que acabe con sus vidas. Pero un alienígena que mirase desde fuera del sistema y no estuviese a su vez condicionado en una forma similar, probablemente vería éstos casos como categorías completamente diferentes.

Las necesidades individuales y las necesidades sociales

Dependiendo de las circunstancias, es evidente que las necesidades de cada ser humano pueden variar en una enorme medida de unos a otros. Existen sin embargo dos grupos de necesidades fundamentales a las que cualquier civilización debe atender: las del individuo, incluyendo las de índole emocional, que determinan su viabilidad como seres individuales y sociales, y las que tienen que ver con la supervivencia general de la sociedad.

Ninguna de esas necesidades fundamentales son negociables y un modelo de cultura que no los satisfaga no es digno de ser considerado una civilización. Esos dos grupos son los que marcan los bordes del camino del que no debemos salirnos, pero entre ambos existe un gran espacio de maniobra para modelos de vida diferentes, para ideologías y filosofías, siempre que no amenacen la estabilidad de las orillas. Veamos con un poco más de detalle ambos grupos, empezando por el que se refiere a la supervivencia del grupo social.

Nuestro tiempo de vida es muy breve respecto al ritmo de los eventos naturales. En general, durante la vida de una persona, los paisajes apenas cambian, a no ser que sean intervenidos por el hombre. Dependiendo de dónde se viva, seguramente nos tocará sufrir algunas tormentas importantes, algún terremoto, maremoto o la erupción de un volcán, pero, si nuestra esperanza de vida fuese de mil años o más, esos eventos serían para nosotros algo absolutamente cotidiano y nuestros padres nos relatarían historias de diez mil años atrás, como la cosa más normal del mundo.

Vivimos sobre un planeta mucho menos tranquilo y estable que lo que nos gustaría imaginar. Las fuerzas que surgen desde su interior se unen en su destrucción a las que proceden del espacio exterior: meteoritos, radiaciones y demás. Por otra parte, el sol es una estrella viva, que tiene sus caprichos y no se ve obligada a responder a nuestros patrones. Pero todo eso es difícil de entender cuando se tienen pocos años, aunque sean cien. Por entender me refiero a algo más que la simple comprensión intelectual, porque esa apenas cambia las conductas, ni las individuales ni las del colectivo.

Desde nuestras condiciones humanas, al enfrentar esos eventos "normales" de la naturaleza es frecuente interpretar que algo anormal ocurre, y lo habitual es echar la culpa al vecino. Si el sol se eclipsa se sacrifica a algo o a alguien, para calmar la ira de los dioses. Ahora, que la temperatura de la Tierra está en ascenso, focalizamos la atención preferentemente sobre la idea de que nosotros somos los únicos responsables de la situación. Algunos ven ahora reflejado en el incremento del contenido del CO₂ atmosférico la prueba palpable de nuestra maldad y, morbosamente, anticipan el horroroso castigo que ello llevará aparejado. Sin embargo otros, ante la duda razonable de que otras causas, de índole natural, puedan ser las que están ocasionando el cambio, se desentienden de cualquier posible responsabilidad sobre las porquerías malsanas que emiten a la atmósfera.

La humanidad ha convivido desde siempre con catástrofes y con cambios importantes del clima. Hace 18.000 años los glaciares campaban a sus anchas por una buena parte del norte de Europa y del norte del continente americano. Hace 15.000 años comenzaron a retirarse, transformando los paisajes a gran velocidad, con brazos de mar ocupando durante algunos milenios tierras que ahora están a gran distancia del mar. Por todo el mundo el nivel del mar subió durante los siguientes milenios más de cien metros, superando incluso el nivel actual. Obviamente los habitantes de las costas vieron desaparecer sus hogares bajo las aguas, mientras que el clima reflejaba en su inestabilidad los trascendentales cambios. Las memorias de aquellos eventos o de otros similares han llegado hasta nosotros desde todas las culturas, en forma de relatos deformados por la fantasía y la ensoñación producida por su lejanía. Cabe también la posibilidad que no sean tan fantásticos; simplemente se nos antojan imposibles debido a que hemos vivimos una época de calma climática y carecemos de la experiencia necesaria para entender a qué se refieren los relatos realmente.

En pleno deshielo, al clima le dio por arrepentirse y durante unos cuantos siglos los fríos volvieron a ser la norma habitual, refrescando incluso los trópicos. Luego, inesperadamente, las temperaturas de lo que ahora llamamos continente europeo subieron drásticamente en unos tres años, estabilizándose cincuenta años más tarde en el rango de temperaturas que han sido la tónica más general de estos últimos diez mil años. Las consecuencias fueron tremendas y muchos bosques no pudieron soportar el cambio. Un gran número de especies se vieron forzadas a emigrar, muchos bosques sucumbieron, lo cual tuvo un efecto sin precedentes sobre el género humano, que se vio obligado a abandonar los territorios habituales y el tipo de vida tradicional de cazador-recolector. Ante la acuciante necesidad tuvo que aprender a domesticar plantas y animales y se refugió en ciudades fortificadas. Así empezó la cultura que ahora llamamos Neolítico y que en su sustancia más básica sigue todavía vigente.

Hace seis mil años el clima cálido y húmedo propició el avance de los bosques y ellos crearon los suelos fértiles que nosotros hemos usurpado y destinado a plantar las especies de las que ahora nos alimentamos. El final de la Edad Media en Europa coincidió con un periodo fresco-frío, el primero importante que ha ocurrido desde que comenzó el Neolítico. Después, la actividad solar, que con toda probabilidad fue responsable de ese enfriamiento, invirtió el proceso y surgió el Renacimiento, continuando en aumento tanto el progreso humano como el proceso solar hasta el día de hoy.

Esa dependencia de la actividad solar resulta especialmente difícil de percibir, porque disponemos de un registro histórico muy completo de todo ese período que parece describir y justificar los eventos que han conducido a nuestro desarrollo socio-económico. Pero si fuésemos capaces de vernos a nosotros mismos de forma global, de la misma manera que nosotros estudiamos a otras especies y a los ecosistemas a los que pertenecen, la relación sería mucho más evidente. Una parte de nuestra incapacidad de auto-observación se debe a que los miembros de la cultura occidental pretendemos ser, en cada instante, los amos de nuestras decisiones y aceptamos mal que podamos estar

siendo influidos por entidades externas a nuestras capacidades de acción o de comprensión.

Quizá lo que más trabajo nos cuesta es comprender que nuestra habitual simplificación en un esquema de causa-efecto, base del pensamiento tecnológico, pese a su gran utilidad en el manejo diario, se adapta mal a procesos complejos, en los que intervienen, de forma simultánea, muchos mecanismos diferentes, reforzándose unas causas con otras, a distintos niveles, en mutua interdependencia. Teniendo en cuenta esa limitación, es lógico esperar que lo que está ocurriendo ahora con el clima sea una mezcla entre causas humanas y caprichos solares.

Ante la magnitud del proceso y dados los precedentes de cambios climáticos del pasado, es dudoso que podamos modificar de forma significativa el proceso que está en marcha y al que estamos contribuyendo de forma entusiasta con nuestro despilfarro energético y nuestros contaminantes. Desde esa perspectiva, lo más razonable ahora es prepararnos para adaptarnos a lo que venga, algo muy difícil bajo un sistema económico que cierra los ojos a todo aquello que no se refiera a lo que los humanos producimos o consumimos.

El sistema socio-económico actual es completamente ignorante de los requerimientos de la biosfera para mantener la calidad de las aguas y del aire y hacer de la superficie del planeta un lugar adecuado para la proliferación de la vida. Olvidamos casi siempre que nuestras proteínas y los mecanismos celulares son los mismos para todos los mamíferos, que nuestro cuerpo es, en realidad, una colmena de organismos, microscópicos o no, que entran y salen de ella. Que somos, en suma, biosfera.

Nos hemos olvidado de todo eso y creemos, aunque no en teoría pero sí a todos los efectos prácticos, que la naturaleza es un decorado que adorna el mundo que nosotros hemos creado. Probablemente esa sea la razón por la que la civilización occidental actual ha desarrollado la falsa y extendida concepción de que los humanos debemos cuidar a la naturaleza, como si de algo externo a nosotros se tratase. Coherentemente con esa percepción ha aparecido la educación ambiental y el desarrollo sostenible, encargados de promocionar esos cuidados.

Hemos desarrollado una tecnología que ha irrumpido en el sistema natural, sin preocuparnos lo más mínimo de las posibles distorsiones que pueda ocasionar y sin que diseñemos al mismo tiempo los procedimientos para amortiguarlas. Eso es simplemente un hecho y no una acusación. Lo que ha ocurrido es que los medios sociales, económicos y tecnológicos que hemos diseñado son de tal complejidad, que han absorbido todas nuestras capacidades y no han quedado fuerzas para abordar un universo natural muchísimas veces más complejo que el nuestro.

Sin embargo, ahora no podemos, si no es a costa de arriesgar nuestra cultura y quizá la supervivencia de amplios sectores de la humanidad, seguir desarrollando tecnologías avanzadísimas, modificar en grado sumo los ecosistemas, sin adquirir al mismo tiempo las capacidades necesarias para comprender lo que hacemos y saber hasta dónde podemos

hacer qué. Si estamos desactivando mecanismos que venían funcionando desde siempre y que estaban destinados al mantenimiento y la optimización de la viabilidad vital del conjunto, debemos también aprender a hacernos responsables de garantizar ese funcionamiento. Tenemos que cambiar la dirección de los esfuerzos y tenemos que cambiarlos ya.

El caballo al que nos hemos subido en el último medio siglo supera nuestras actuales habilidades como jinetes. No se trata ahora de renunciar a cabalgar y volver a marchar a pie, sino de no distraernos en superficialidades y veleidades, en la autocomplacencia y auto-admiración mientras montamos a su grupa, de poner toda la atención en tratar de aprender el oficio a la mayor velocidad que seamos capaces, en una carrera contra reloj por ver si nos hacemos con la montura o si somos violentamente lanzados contra las rocas del camino. Tampoco sirve que unos pocos sepan montar, es necesario que todos aprendamos porque si no los numerosos cuerpos caídos de los torpes serán obstáculos insuperables en los que tropezarán y caerán los jinetes más brillantes irremediablemente.

Una de las causas principales que están detrás de la situación actual es un diseño inadecuado -para las presentes circunstancias- del sistema económico. A diferencia de otros sistemas del pasado, el nuestro está diseñado y optimizado para la aceleración permanente, para el crecimiento sostenido, pero no tiene dentro de sí funciones que le permitan circular a una velocidad de crucero estable. Se ha incrustado como un dogma de fe en nuestro pensamiento que el dinero siempre tiene que producir un interés, prefiriendo ignorar cómo se consigue eso.

Es cierto que los avances tecnológicos y de organización social están optimizando el esfuerzo del colectivo social, representado por el dinero, pero ello difícilmente explica el tremendo despegue en bienestar y en lujos de ese veinticinco por ciento de humanos que habita en mundos urbanos de ensueño. Curiosamente, ese bienestar coincide en el tiempo con una explosión de la población, con un empobrecimiento de grandes sectores, fuera y dentro de los países más desarrollados, con una peligrosa degradación de los ecosistemas, con una contaminación galopante de las aguas y con una contaminación atmosférica que está incrementando, de forma apreciable en los últimos quince años, el calentamiento global que venimos experimentando desde hace más de un siglo. El que nos neguemos ciegamente a considerar que esos factores están íntimamente relacionados entre sí, y tratemos de camuflarlos bajo explicaciones rocambolescas de macroeconomía y política, no quiere decir que esa interdependencia no esté ocurriendo; seguro que al alienígena que nos contempla no le resulta tan complicado entenderlo.

Difícilmente podemos hablar de desarrollo sustentable sin una modificación sustancial de los parámetros que ahora constituyen la base del sistema. El que haya que plantearse un esquema diferente no implica en modo alguno que, como algunos pretenden, todo este desarrollo ha sido un espantoso error, que seamos una plaga para el planeta y que lo mejor que podríamos hacer es extinguirnos. Si lo enfocamos desde el punto de vista del desarrollo evolutivo de esta especie, el buscar otras vías, abandonando nuestra etapa de

cazadores-recolectores, ha permitido que ahora, diez mil años más tarde, un gran número de humanos podamos estar presentes sobre la faz de la Tierra.

Por otra parte, hoy todos sabemos que vivimos sobre un planeta, en una gigantesca nave espacial que es limitada y que viaja por el universo. Hemos comenzado su exploración, aunque los fondos oceánicos sigan tan desconocidos como lo era su faz hace unos pocos siglos. Pero lo más importante de todo, con diferencia, y que justificaría el alto precio que estamos pagando, es que ahora sabemos que los humanos constituimos una única especie y que si se cría un niño de aborigen australiano en Nueva York, sale un Neoyorkino y viceversa. Esas ideas no estaban tan claras hace tan sólo unos pocos decenios y la esclavitud se justificaba por la existencia de razas de segunda categoría.

Cualquiera de nosotros, leyendo, viendo la televisión, escuchando una radio, puede tener un nivel de conocimientos sobre algunos aspectos esenciales que antaño eran sólo ocupación de uno pocos sabios. A través de los medios sabemos en cada instante de nuestros hermanos, los que viven en otros países y continentes, sabemos de sus alegrías (poco, porque eso no vende en los medios de comunicación) y de sus desgracias (mucho, porque excita nuestro morbo más primitivo). A pesar de sus evidentes aspectos negativos, el avance que ha ocurrido es en general muy valioso, pero ello no quiere decir que seguir por ese camino va a mejorar las cosas, de la misma manera que una aspirina alivia un dolor de cabeza y el tragar un frasco entero nos manda al hospital o al mundo de los justos.

Pasar de la situación actual a otra que realmente sea sostenible implica tener que ponernos a inventar entre todos, a dialogar, tratando de explicitar qué futuro es el que deseamos y sobre todo, cuál es el que realmente necesitamos. Es un esfuerzo que corresponde hacer a todos los humanos, porque jamás nos sentiremos felices mientras uno solo de nuestros hermanos de la humanidad sufra privaciones y se encuentre desamparado; algo que ya señaló el poeta persa Saadi en el siglo XIII. Para eso necesitamos la civilización.

¿Qué tipo de desarrollo?

El otro gran grupo de necesidades a las que el desarrollo debe atender son las del individuo. En un principio la meta inmediata es dar satisfacción a los requerimientos biológicos referentes a la comida y a los otros parámetros imprescindibles para la vida. Sin embargo, una vez afianzada, en los países desarrollados se ha optado porque la siguiente meta sea la de imitar los caprichos y ostentaciones que eran privativos de algunos reyes de antaño, a las que han seguido otras nuevas, que ninguno de aquellos pudo siquiera llegar a imaginar.

Así, nos rodeamos de objetos y de modos de vida de los cuales muchos son innecesarios, otros son incómodos e, incluso a veces, dañinos, tratando de dar satisfacción a unas

necesidades emocionales cuyo origen frecuentemente ignoramos. A pesar de poseer todos los objetos imaginables y de poder llenarnos de alimentos y placeres hasta reventar, cada vez son más los individuos que se sienten frustrados e insatisfechos, sin saber por qué. El consumo de drogas (algunas tan incorporadas en el grupo social que ni siquiera se consideran como tales) en amplios estratos de la sociedad, incluyendo a los jóvenes y extendiéndose peligrosamente a los niños, indica a las claras que algo no está funcionando como debiera.

La oferta de metas cada vez más caprichosas, como fines de semana en una estación espacial o vacaciones en la Luna, no parece que venga a resolver los problemas. Si la sensación de frustración profunda afecta seriamente al menos a la tercera parte, o quizá más, de la población de los países más desarrollados, habría que plantearse a quién va dirigido, o qué finalidad tiene, el presente desarrollo y qué tipo de desarrollo es el que deberíamos hacer sostenible.

Esta sociedad no nos enseña a conocer y manejar nuestras emociones; la mayor parte de nosotros ni siquiera sabemos para qué están ahí. Tan sólo las sentimos como torbellinos que a veces nos arrastran hacia lugares a los que muchos no quisiéramos ir. Paradójicamente, esos mismos lugares son habitualmente ensalzados y elevados hasta la adoración, tanto por la cultura intelectual como por la popular. Sin embargo, ahora se conoce bien su funcionamiento: están presentes en todos los animales y responden a productos que nuestras células producen ante estímulos externos y que nos permiten alimentarnos, huir, defendernos, amar y manejarnos en el complejo mundo de la superficie terrestre.

Una nueva escuela de psicología que recientemente ha aparecido en el Reino Unido y que se autodenomina "Human Givens" (que podría traducirse por algo así como "Bienes Humanos"), entiende las emociones a la luz de los últimos descubrimientos de la neurobiología y huye de las preconcepciones filosóficas e ideológicas que impregnaban muchas de las escuelas de los siglos XIX y XX. Según esta escuela todos los seres humanos nacemos con un paquete específico de necesidades y con una serie de capacidades o recursos para poderlos abordar de forma satisfactoria. Cuando, por alguna causa, algunas de las necesidades no son satisfechas, se produce un desequilibrio que conduce hacia la ansiedad, la frustración, o hacia cualquiera de las muchas manifestaciones a que puede dar lugar.

El tema, en ésta época, se ha complicado porque siguen actuando sobre nuestro organismo los mismos mecanismos que se ponían en marcha ante el peligro de un inminente ataque por parte de un león, cuando vivíamos de la caza. Descargadas sobre nuestro organismo las sustancias correspondientes, que iban a permitirnos realizar proezas y esfuerzos físicos extremos para huir o enfrentarnos al peligro, nos intoxican ahora cuando la única acción real que vamos a realizar es dar un pisotón al freno, para salvarnos del vehículo que se nos viene encima, o pulsar el botón del videojuego. Es decir, una fuerte desproporción entre la percepción y la reacción.

Esas sustancias quedan ahí, sin destino adecuado, una vez que nuestras ansias de enfrentamiento a muerte, contra el enemigo que atenta a la seguridad de la cabaña y la de nuestra familia, quedan reducidas a un mero recital de improperios mascullados contra la familia del jefe que nos acaba de despedir, por ejemplo. Afortunadamente, la naturaleza ha previsto una salida, durante una de las etapas del sueño nocturno revivimos los acontecimientos en forma de metáforas y gastamos las sustancias y energías que se habían vertido al cuerpo como resultado de las emociones que habían tenido lugar durante el día. Una violenta pelea contra un gigante soluciona el problema del jefe, mientras que brazos y piernas permanecen desconectados para evitar dar una paliza a los que puedan hallarse cerca.

El tipo de vida en el que nos hemos sumergido proporciona muchas más ocasiones de alarma, de forma cotidiana, que las que se daban en la vida de nuestros antepasados, aunque ellos pudiesen sufrir esporádicamente amenazas mayores y mucho más reales. La conducción entre un tráfico endiablado, la angustia casi permanente de las deudas y de las hipotecas, la duda sobre el puesto de empleo, difícilmente pueden ser amortiguadas del todo durante el sueño. El déficit se va acumulando, nuestro descanso cada vez es peor y al final nos sentimos desequilibrados de forma indefinida, sin saber por qué, y buscamos afanosamente productos o circunstancias que nos hagan olvidar, aunque sea durante un momento, nuestro malestar.

Entre las necesidades más destacadas por esa escuela se encuentra la de sentirse uno mismo con el control de la situación, para dirigir los acontecimientos en la dirección que nos conviene. La aparente apatía y frustración de la juventud actual en muchos países desarrollados, y en las capas más pudientes de los demás países, es a veces reflejo de que los padres estamos intentando protegerles tanto que se sienten carentes del control de la situación, abandonándose al descuido y al capricho, desentendiéndose de su propia responsabilidad.

Otra necesidad evidente es la de sentirse apreciado. Esa necesidad es cada vez más acuciante en los países desarrollados, en los que se ha establecido un sistema de vida en que cada individuo tiende a vivir en un entorno propio, aislado de los demás. Cada vez hay más personas, sobre todo mayores, que reducen su diálogo cotidiano a comentar consigo mismos, mientras comen o cenan solos ante una pantalla de televisión, donde se muestran escenas de gente que aparentemente se aman, dialogan y viven una vida digna.

Uno de los aspectos menos considerados por esta sociedad es la necesidad, que todos tenemos de intercambiar atención. Es como un alimento y cuando carecemos de él la actividad vital se extingue, así como cuando tenemos en exceso nos intoxica y nos induce a comportamientos extravagantes.

Necesitamos constantemente el reconocimiento de los demás y no sentirnos un simple número de un documento de identidad. Necesitamos retos para que, al enfrentarnos a ellos, crezcamos y desarrollemos nuevas capacidades. Tal como se decía en la antigüedad, un problema resuelto es tan útil como una espada rota en el campo de batalla. La idea

actual de construir lo que se suele llamar "un mundo perfecto" tiene el inconveniente de que es estática y va contra la propia naturaleza humana.

Otra de las grandes carencias colectivas de los países desarrollados suele ser la ausencia de un significado de la vida que nos vemos obligados a llevar. Con la desactivación social de las religiones y de muchos de los valores éticos tradicionales, se ha originado un hueco que hasta ahora no hemos sabido rellenar satisfactoriamente.

De esa forma, se puede construir un listado de necesidades y constatar que apenas son tenidas en consideración por el modelo de civilización occidental. Se trata, además, de necesidades universales en todos los seres humanos y no necesariamente están conectadas con creencias ni con ideas, tanto sean filosóficas, como religiosas, políticas o de cualquier otra índole. Son necesidades básicas que tienen que ser satisfechas en cualquier caso y en cualquier lugar, aunque puedan adquirir expresiones muy diversas.

Cambio en el sentido de la vida para un nuevo modelo de desarrollo

Se dice que quizá estemos viviendo ahora, en este planeta, un número similar de personas al de la suma de todas las generaciones que nos han precedido. Quizá sea exagerado pero sí da una idea de que, por simple estadística, ahora tienen que encontrarse entre nosotros personas de la misma talla que los mayores sabios, artistas, santos y profetas que tanto admiramos de las pasadas culturas. Quiere decirse que contamos con un material humano de excepción para diseñar una salida adecuada a la situación actual. Teniendo eso en cuenta y teniendo en cuenta también que en muchos sentidos no existe un precedente histórico a esta situación, no es de esperar que la solución a nuestros problemas provenga de una nueva idea salvadora por parte de un individuo o de un grupo excepcional, por mucho que así lo deseemos. Tampoco es de esperar que el alienígena venga a echarnos una mano; si así lo hiciera demostraría tener poco conocimiento y sentido común, además de valorar en muy poco su existencia.

Probablemente las grandes ideas motoras de la humanidad se han acabado. Las ideas de antaño, por muy geniales e inspiradoras que fueran, fueron diseñadas por sus creadores para unas sociedades muy diferentes a las de hoy, con otras características mucho más simples, porque no estaban inmersas en un mundo globalizado que amenaza la estabilidad de la biosfera.

Las herramientas básicas que el género humano necesitó en tiempos pasados ya nos las proporcionaron esos seres extraordinarios del ayer y hoy contamos con su legado, mejor o peor conservado. De lo que se trata ahora es de ponerlo en práctica, entre todos. Mi convencimiento es que el diseño de un nuevo modelo de civilización, que realmente sea sustentable, y que merezca la pena ser puesto en práctica, surgirá de forma difusa, poco evidente y no será aparatosa, ni vendrá acompañada de un show estilo Las Vegas. Mi

deseo más ferviente es que eso ocurra de forma suave y no como consecuencia de traumatismos de gran escala.

Estoy convencido también de que la única manera de llegar a una situación mejor es mediante la mejora de los individuos; algo que siempre se ha afirmado de una forma u otra. De nada sirve que a alguien se le ocurra la idea genial de una sociedad perfecta si cuenta, para llevarla a cabo, de un material humano tremendamente imperfecto, o incluso, como es muy frecuente, el primer imperfecto sea él o ella. Lo único que podemos hacer, lo que sí parece estar en nuestras manos, es mejorar a un número suficiente de individuos para que de ellos pueda surgir un diseño mejor, susceptible de ser puesto en práctica. Se objeta que tal camino es difícil y lento. Seguro que tienen razón, pero, ¿existe algún otro? Por los resultados de la historia parece evidente que no.

La idea de un camino trae siempre a la memoria algo estrecho y difícil, pero no tiene por qué ser así, porque el margen que dejan los dos grupos citados de necesidades es muy amplio y caben muchas opciones dentro. A cada uno de nosotros se le ocurrirán cosas diferentes en función de su experiencia e intereses. Los míos, más enfocados hacia nuestra relación con el resto de la naturaleza, me dicen que difícilmente podremos dirigirnos hacia una educación ambiental que realmente contribuya al desarrollo humano si no mejoramos en cada uno de nosotros nuestra relación con el propio cuerpo, tanto desde el punto de vista físico como emocional.

Cada persona es un mundo en sí mismo, es como un holograma, que representa un fragmento de naturaleza incluyendo una gran parte de su complejidad. Si no conocemos y sabemos controlar nuestra propia entidad mal podremos siquiera imaginar en qué consiste y cómo funciona aquello en lo que estamos inmersos. Hasta ahora el conocimiento de lo ambiental se aborda como algo externo a nosotros y, además, como si fuese un ingrediente básico, le añadimos unas enormes dosis de emocionalidad. Frases como "la belleza y perfección de la naturaleza", o "el maravilloso equilibrio del mundo natural", o "la armonía de la naturaleza", nos conducen fácilmente a un estado perceptivo aislado de la realidad.

Ese "amor" por la naturaleza es, en una gran mayoría de ocasiones, tan sólo un refugio emocional para una admiración bobalicona que justifica nuestra pereza e inactividad. Habitualmente los documentales de naturaleza se presentan rebozados en una música melosa que nos proyecta a un estado semi-hipnótico de ensoñación y que nos dispensa de la responsabilidad de la acción. Sin embargo, un documental sobre temas económicos en el que se amenace con una subida de impuestos casi nunca es acompañado de melodías semejantes: procuramos estar bien despiertos, porque eso sí que nos interesa. Hay que llevar la educación ambiental a un ámbito similar de interés, hay que llevarlo al ámbito de lo que nos resulta real.

Para eso necesitamos llegar a la experiencia de que "nosotros" somos algo más que el cuerpo que nos da cobijo y que ese cuerpo es parte integral de la naturaleza y que está sometido a sus mismas leyes y requisitos. Necesitamos convencernos de que su duración

es limitada y que hay que aprender a gestionarlo para que dure lo más posible. Los individuos debemos aprender a responsabilizarnos de su correcto funcionamiento y los médicos deben estar ahí sólo para cuando el equilibrio se nos ha ido fuera de control. Sin embargo cada vez es práctica más extendida en los países desarrollados el desentenderse del cuerpo, someterlo a todo tipo de extravagancias, dejar que estúpidamente se enferme o deteriore, en la seguridad que nuestro dinero va a poder remediar siempre los daños. Tal procedimiento no puede ser extendido a la población mundial y en el fondo es denigrante para el propio individuo.

No es sorprendente que esa misma mentalidad descuidada e irresponsable se extienda insensiblemente al resto de la biosfera. De esa forma se maltratan los paisajes y los seres vivos que en ellos habitan, creyendo que se puede cementar la faz del planeta impunemente (salvo los parques naturales, eso sí) y que el daño siempre tiene remedio, con tal que los ladrillos se pinten de verde, o veamos a unos cervatillos pastando en el cercado de un parque zoológico. Un comportamiento análogo es inimaginable en el campo de las tecnologías que manejamos. A nadie se le ocurre quitar tres ruedas a su coche y pretender que le siga transportando, ni echarle agua en vez de gasolina, ni tratar de arreglar un virus del ordenador a base de sumergirlo en una mezcla de alcohol con antibióticos, ni sacudirle un martillazo al teléfono móvil para incitarle a que haga antes la conexión.

El gran avance del conocimiento tecnológico de los países más desarrollados se ha realizado a costa del conocimiento tradicional que existía en el medio rural sobre la vida, en el que había un contacto mucho más directo con la naturaleza. Es evidente que, en el mundo de hoy, todos tenemos que realizar un notable esfuerzo para aprender las nuevas tecnologías que constantemente están apareciendo. Pero ese esfuerzo no puede ser hecho en vez del esfuerzo al que estamos obligados como seres vivos, para manejarnos en el mundo de la biosfera. Si deseamos vivir en un mundo tecnológico y al mismo tiempo sobrevivir en el biológico, necesitamos realizar un gran esfuerzo de aprendizaje para que cada uno integremos en nosotros mismos el conocimiento correspondiente a ambos campos. La forma más eficaz y quizá única de hacerlo es comenzando por conocer y manejar nuestro cuerpo y nuestra mente, detectando las limitaciones y desarrollando las potencialidades.

Muy especialmente, necesitamos aprender a comprender y manejar nuestras emociones, esos altos y bajos a los que nos somete la bioquímica de nuestro organismo, variable según la época de la vida y las circunstancias. Necesitamos aprender a comprender las emociones de los demás para alcanzar un compromiso que permita la mayor satisfacción posible de todos, porque si un individuo o un grupo están desequilibrados, se desequilibran también grandes partes del sistema. También necesitamos de ese mismo aprendizaje para poder comunicarnos de forma efectiva, para evitar que nos lancemos a la yugular porque nuestras emociones embotaron nuestros sentidos y entendimos erróneamente las intenciones del otro. Necesitamos aprender a poner en marcha nuestros propios recursos para satisfacer las necesidades emocionales que vayan

surgiendo. Necesitamos aprender a darle un significado real a nuestras vidas y no cifrar nuestras ilusiones en caprichos absurdos que pueden, si se extienden colectivamente, llevar a situaciones que deterioran y ponen en peligro la biosfera y por ende, a nosotros mismos.

En estos momentos existe el conocimiento y las herramientas suficientes para aprender a manejarnos con todas esas necesidades y con muchas otras. La duda es si se dan ya las condiciones adecuadas para su puesta en marcha. Como cualquier cultivo, necesita esperar a que la tierra esté aireada y en condiciones de siembra, luego vendrán las labores y, si viene la esperada lluvia, habrá cosecha. Las semillas ya hace tiempo que se pusieron, ahora parece que es momento de labores. Una de ellas es la que llamamos educación ambiental, que podríamos llamar simplemente educación; una educación para un desarrollo realmente humano que no consiste en una meta concreta sino en el esfuerzo del camino. Nuestro futuro es el hoy.

VII. IDEAS PARA EL TRABAJO DOCENTE

En repetidas ocasiones a lo largo de nuestro recorrido, diversos autores manifestaron que es necesario traspasar los límites escolares para cargar de realidad los procesos de enseñanza aprendizaje. La propuesta más reiterada para ello es la enseñanza por proyectos.

En este capítulo incluimos dos lecturas a este respecto. Primero, en *La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?*, Aurora LaCueva nos da elementos para considerarla como opción en la labor docente y nos proporciona elementos técnicos para definir un buen proyecto que pueda cumplir con los objetivos para los que fue pensado.

De igual forma, Anthony D. Griffith, en su capítulo *Los estudios sociales y la educación para el desarrollo sustentable*, nos da ejemplos de como la metodología empleada en los estudios sociales puede utilizarse para hacer educación ambiental al interior de las escuelas.

Por último, la lectura de Patricia Velasco, *Contacto: sí mismo y entorno. Una forma de acercarse al medio ambiente*, nos narra la experiencia de la autora al intentar incorporar los contenidos ambientales en una escuela de la Ciudad de México. El reto de enfrentarse a la realidad cotidiana y sus descubrimiento sobre aspectos que no había considerado y que son determinantes del éxito de las actividades que se propongan.

Lecturas del capítulo:

1. LaCueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de Educación* 16. 165-187. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie16a09.htm>
2. Griffith, A. (2008). Capítulo 4. Los estudios sociales y la educación para el desarrollo sustentable. En Cambers, G. Chapman, G., Diamond, P., Down, L., Griffith, A. y Wiltshire, W. *Educación para el desarrollo sostenible. Aportes didácticos para docentes del Caribe*. Chile. ORELAC/UNESCO.
3. Velasco, P. (2007). Contacto: Sí mismo y entorno. Una forma de acercarse al medio ambiente. *Perfiles Educativos* 29(115). 93-112.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000100006&lng=es&nrm=iso

Preguntas orientadoras:

- ¿Es posible hacer trabajo escolar fuera de la escuela?
- ¿Son verdaderamente educativas las actividades que se realizan fuera de las paredes del aula?
- ¿Es posible superar los obstáculos para enriquecer nuestra labor docente?
- ¿Estamos escuchando a nuestros alumnos para identificar las mejores formas de educarlos y de acercarnos a ellos?
- ¿Podemos iniciar procesos de autoformación que detonen cambios inmediatos en la forma en que llevamos a cabo nuestras actividades cotidianas?

La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?

Aurora LaCueva¹

Aunque a veces se considera una moda o, peor aún, se convierte en un mito, la enseñanza por proyectos resulta una estrategia imprescindible para lograr un aprendizaje escolar significativo y pertinente. En este artículo se tratan de precisar características, ventajas, fases más genéricas y peligros que deben evitarse en esta clase de iniciativa. También se señalan tres tipos recomendables de proyectos de investigación estudiantil y otras actividades que pueden acompañar e interactuar fecundamente con ellos. El trabajo considera aspectos correspondientes al espacio entre las grandes declaraciones de principios y la práctica diaria en las aulas, intentando dar orientaciones útiles a maestros y a formadores de maestros.

1. Introducción

De manera recurrente aparece y desaparece en la discusión pedagógica un tema de la enseñanza basado en la investigación infantil: la enseñanza por proyectos. Un flujo y reflujo de modas, la presencia de «nuevas estrellas» en el firmamento teórico educativo o cambios en las condiciones sociales, económicas y culturales, hacen que tal propuesta ocupe a veces la primera fila de la atención para, en otros períodos, ser arrumbada en el fondo del baúl de los trastos viejos.

Ésta más o menos destacada posición, según las épocas, la ha llegado a ocupar la enseñanza investigativa en el ámbito de la *teoría*, de la discusión en textos, revistas especializadas y cátedras universitarias, porque, lamentablemente, en la *práctica* pedagógica de verdad-verdad, en el hacer escolar de todos los días, la enseñanza por proyectos no ha pasado nunca de ser muy minoritaria y marginal.

No obstante, a pesar de olas y corrientes y sin que muchos quieran verlo, los resultados de la indagación psicológica y pedagógica no hacen sino confirmar cada vez con mayor fuerza que la escuela investigativa es la opción que mejor asegura el aprendizaje significativo y pertinente. El papel ineludible de las preconcepciones infantiles, el carácter constructivo

¹ Aurora LaCueva es Profesora de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, Caracas. Trabaja en las áreas de didáctica general y de didáctica de las ciencias naturales, y ha publicado varios libros informativos para niños sobre temas científicos.

del aprendizaje, la influencia de los factores metacognitivos, el peso de la afectividad, la importancia de los entornos socioculturales tanto próximos como más abarcales... todo ello no hace sino apuntar a una pedagogía centrada en la investigación infantil auténtica (Claxton, 1994; Tonucci, 1979, 1990; sobre preconcepciones, pueden consultarse Driver y otros, 1989; Hierrezuelo y Montero, 1991; y, para una visión de conjunto de estudios en el área, Gimeno y Pérez Gómez, 1992).

Adicionalmente, creemos que muchos maestros sumidos en la llamada escuela tradicional ya se dan cuenta, por lo menos, de que «por ahí no es», de que el camino hacia la mejor formación de los niños no se encuentra en el dictado y la copia, el cuestionario y el resumen de texto.

Es así que la enseñanza por proyectos merece salir del rincón donde está hoy confinada, para ocupar un lugar central en nuestras reflexiones y en nuestras acciones pedagógico-didácticas. En este empeño es necesario superar errores y desviaciones del pasado, que en algunos casos distorsionaron las iniciativas y condujeron a resultados poco favorables. Por eso conviene que nuestros planteamientos avancen desde afirmaciones y proposiciones muy generales y exclusivamente de principios, hasta orientaciones más concretas que ayuden a los docentes a iniciar procesos de cambio. En efecto, a menudo la enseñanza por la investigación es objeto de consideraciones teóricas y metateóricas, pero se deja un vacío entre ellas y la acción práctica: un enorme hiato en lo que se refiere a las propuestas pedagógico-didácticas y a las orientaciones para la acción, un hiato de proporciones tales que los maestros y maestras no lo pueden llenar.

De esa manera, las finalidades que se expresan son muy justas y las aspiraciones muy deseables. Pero el *cómo* no se llega a ver por ninguna parte, o bien es casi impracticable. En consecuencia, se hace muy difícil a los educadores interesados salir de la sencilla y bien establecida rutina de la escuela tradicional. Y la enseñanza por la investigación se convierte en una especie de mito: algo que pertenece a una esfera situada más allá de lo real, un fantasma benigno que nunca se podrá materializar, una fabulación elaborada por ilusos.

Pero la enseñanza por proyectos puede dejar de ser mito para convertirse en reto asumible. En ese proceso resulta necesario llenar el espacio entre los grandes postulados y la cotidianidad escolar. En el presente escrito nos ocupamos de temas que corresponden precisamente a esa ancha franja. No descuidamos la reflexión teórica sino que hemos querido vincularla a una reflexión-para-la-acción, sin caer en la ilusión de las recetas y los manuales de instrucciones, no sólo indeseables sino también inviables en una práctica social tan compleja como la educativa escolar. Nada ni nadie puede ahorrar el trabajo de los docentes en la estructuración de su propio quehacer didáctico, pero sí es posible aportar ideas y propuestas que ayuden en tal esfuerzo.

2. Proyectos y actividades acompañantes

No hay un único modelo de proyecto ni una definición muy acotada de lo que debe ser un proyecto estudiantil, pero sí podemos decir que es un trabajo educativo más o menos prolongado (de tres a cuatro o más semanas de duración), con fuerte participación de los niños y las niñas en su planteamiento, en su diseño y en su seguimiento, y propiciador de la indagación infantil en una labor autopropulsada conducente a resultados propios (Freinet, 1975, 1977; ICEM, 1980; LaCueva, 1997b). Un proyecto combina el estudio empírico con la consulta bibliográfica y, como luego explicaremos, puede incluir propuestas y/o acciones de cambio en el ámbito social.

Concebimos a los proyectos como el eje de la enseñanza escolar, aunque entrelazados con otras clases de actividades: las experiencias desencadenantes, los trabajos cortos y fértiles y las fichas autocorrectivas (LaCueva, 1996). Las experiencias desencadenantes son actividades amplias y bastante informales que tienen como propósito familiarizar a los niños y niñas con múltiples realidades del mundo en que viven. Entre ellas están las visitas, los diálogos con expertos, las conversaciones sobre objetos o seres vivos llevados por los estudiantes al aula, el trabajo con textos libres, las lecturas libres, la observación de videos... Creemos que estas experiencias pueden ir despertando inquietudes e interrogantes en los pequeños, muchas de las cuales pueden servir de punto de partida a proyectos de investigación.

Por su parte, los trabajos cortos y fértiles son tareas más acotadas en el tiempo y más guiadas desde afuera, aunque siempre deben permitir cierta participación de los aprendices en su delimitación y desarrollo. Las consideramos parte de un «menú de degustación» que la escuela ha de ofrecer a las niñas y niños; breves encuentros con la cultura que pueden conducir a empresas más complejas como los proyectos investigativos: observaciones, experimentos semiestructurados, demostraciones, análisis de lecturas asignadas, simulaciones y sociodramas...

Por último, las fichas autocorrectivas permiten a cada estudiante avanzar a su propio ritmo en la consolidación de ciertos conocimientos o habilidades. Por ejemplo, realización de gráficos, uso de claves taxonómicas, dominio de conceptos o clasificaciones... Aunque pueden ser elaboradas artesanalmente por los propios docentes, convendría disponer además de una gama de productos más «industrializados» para asegurar mayor variedad, mejor presentación, mayor control de calidad, etc. La adaptación informática de las fichas les hace ganar en flexibilidad y dinamismo.

La combinación inteligente de estos cuatro tipos de actividades resulta un atractivo y educador paquete de opciones para el trabajo infantil. Y los proyectos pueden iniciarse

más fácilmente y desarrollarse mejor si están apoyados y reforzados por las restantes posibilidades.

3. Falsos proyectos

Conviene estar atentos a actividades que a veces se llaman «proyectos» o «investigaciones», sin que lo sean de verdad. Entre esos falsos proyectos podemos mencionar:

- las tareas para la casa, que consisten en buscar información sobre un tema señalado por el docente, copiando de los libros sin mayor procesamiento ni análisis;
- las experiencias de laboratorio, en las que los niños siguen instrucciones paso a paso, sin más;
- las encuestas elaboradas por el docente o el texto, que los estudiantes se limitan a pasar y procesar bajo instrucciones externas;
- las observaciones hechas por mandato, rellenando guías entregadas al efecto;
- las indagaciones realizadas a partir de problemas que se plantea el docente, un equipo de docentes o el programa oficial, y para las cuales se correlacionan contenidos programáticos de manera más o menos forzada.

En fin, no son proyectos todas aquellas actividades en las que el problema y la metodología ya vienen dados y donde las niñas y niños se limitan a actuar, en todo caso, como «ayudantes de investigación». A veces algunas de estas labores pueden resultar valiosas, pero no las clasificamos como proyectos sino, si califican, como trabajos cortos. Para ser proyectos les falta la fuerza de la iniciativa y de la autogestión infantil.

4. Tres posibles tipos de proyectos

Desde el punto de vista de nuestra especialidad, la enseñanza de las ciencias naturales, estimamos útil destacar tres posibles tipos de proyectos: los científicos, los tecnológicos y los de investigación ciudadana o proyectos ciudadanos (LaCueva, 1996). Esta clasificación, con variaciones, también puede emplearse para los proyectos que surjan en otras áreas, especialmente en la de ciencias sociales.

En los *proyectos científicos* los niños realizan investigaciones similares, hasta donde lo permiten sus condiciones, a las de los científicos adultos: indagaciones descriptivas o explicativas sobre fenómenos naturales (Harlen, 1989; Giordan, 1985). Serían ejemplos de proyectos científicos: hacer una colección de minerales de la región, predecir y comprobar

las reacciones de las lombrices de tierra ante ciertos estímulos, estudiar la luz experimentando con espejos, prismas, lupas, diversos recipientes llenos de líquidos, linternas, velas...

En los *proyectos tecnológicos* los niños desarrollan o evalúan un proceso o un producto de utilidad práctica, imitando así la labor de los tecnólogos. Tales serían los casos, por ejemplo, de construir aeroplanos con papel y cartulina, de inventar recetas de ensaladas y canapés, o de evaluar la calidad de varias marcas de lápices (Acevedo Díaz, 1996; Aitken y Mills, 1994; Waddington, 1987).

Finalmente, en los *proyectos ciudadanos* los estudiantes actúan como ciudadanos inquietos y críticos, que solidariamente consideran los problemas que los afectan, se informan, proponen soluciones y, de ser posible, las ponen en práctica o las difunden, así sea a pequeña escala. Como ejemplos de este tipo de proyectos podemos mencionar el estudio de hábitos nutricionales de compañeros del plantel, la investigación sobre posibilidades recreativas para niños en la comunidad, o la detección de fuentes de contaminación en la periferia de la escuela (Hurd, 1982; Aikenhead, 1996; Fensham, 1987).

Los distintos tipos de proyectos facilitan a los aprendices el desarrollo de diferentes clases de conocimientos y de habilidades, aunque tengan en común el ser todos actividades investigativas. Así, según circunstancias, intereses y recursos, el docente puede ayudar a los estudiantes a perfilar un proyecto más hacia lo científico, lo tecnológico o lo ciudadano. Por otra parte, las conclusiones de un proyecto de cualquier tipo pueden llevar a nuevos proyectos, de similar o diferente naturaleza.

Ahora bien, esta tipología es de carácter indicativo y no debe asumirse estrictamente. Muchos proyectos concretos no serán puros y compartirán rasgos de dos o más de los tipos aquí presentados, o bien varios niños y niñas podrán trabajar juntos en un proyecto integrado que implique para cada uno asumir un cierto y distinto rol (algunos alumnos serían «científicos» y otros «tecnólogos», por ejemplo, trabajando conjuntamente para lograr un fin). No obstante, tomada sin rigidez, la clasificación nos parece útil para evidenciar y precisar posibilidades didácticas, pues ayuda a pensar con mayor apertura en la diversificada naturaleza de las investigaciones posibles.

5. Fases en la realización de un proyecto

Aunque cada tipo de proyecto plantea etapas particulares en su desarrollo, podemos señalar algunas fases genéricas presentes habitualmente en un trabajo investigativo, cualquiera que sea su naturaleza. En síntesis, son las fases de preparación, desarrollo y comunicación.

En la fase de *preparación* se realizan las primeras conversaciones e intercambios que plantean un posible tema de proyecto y lo van perfilando. También pertenecen a ella los momentos ya más precisos de planificación infantil, cuando se especifican el asunto, el propósito, las posibles actividades a desarrollar y los recursos necesarios. Les tenemos miedo a las planificaciones demasiado minuciosas, pues cierran prematuramente posibilidades y, además, resultan pesadas para los pequeños investigadores por sus exigencias de exhaustivo registro escrito de lo que se va a hacer, a menudo siguiendo patrones muy rígidos y estereotipados. Preferimos planificaciones más sencillas, al alcance de los niños, pero siempre exigimos reflexión y previsión sobre el proyecto. El educador debe saber valorar en cada caso hasta dónde pueden llegar sus bisoños investigadores. Conviene tener presente que, a menudo, los niños pequeños no prevén series largas de acciones, a no ser que les sean muy familiares, sino que tienden a ir pensando en lo que hacen mientras lo hacen (Harlen, 1989); por ello, puede ser recomendable que empiecen planificando sólo la primera etapa de su investigación, y luego, tras su resultado se planteen la siguiente, y así sucesivamente.

La fase de *desarrollo* implica la efectiva puesta en práctica del proyecto. Los diversos equipos necesitan espacios y tiempos para poder ir realizando su trabajo: equipos que trabajen muy juntos y sin condiciones ambientales ni recursos suficientes, no podrán cumplir satisfactoriamente su labor. No nos extendemos aquí en el tema de la base material necesaria para la investigación infantil, pero se trata de un asunto fundamental al que le hemos dedicado atención en otros escritos (LaCueva, 1985).

Las actividades que hay que cumplir pueden ser muy variadas, de acuerdo al tipo de proyecto y al tema elegido: trabajos de campo, encuestas, entrevistas, experimentos, visitas, acciones en la comunidad escolar o más allá de ella... La consulta bibliográfica debe estar siempre presente, en mayor o menor medida, a lo largo del proceso.

Es importante que los mismos alumnos vayan realizando el seguimiento de su labor, reservando para ello algunos minutos del tiempo de clase, y contando con el apoyo del docente. Maestros con experiencia en este enfoque recomiendan que cada grupo tenga una hoja grande de papel, donde se puedan ir anotando con palabras y flechas las actividades que se van cumpliendo dentro de su proyecto. Cuando diversos equipos realicen proyectos en un área común, es posible que entre todos elaboren un pliego donde se vaya viendo, en forma resumida y de conjunto, la marcha de las diversas investigaciones; de esta manera se tiene siempre al alcance de todos el conocimiento global y el panorama relacionado de las indagaciones que se están llevando a cabo. El seguimiento y el control, especialmente los realizados por los propios niños, son necesarios porque ayudan a no perder de vista las finalidades del trabajo y a corregir errores por el camino. Sin embargo, tampoco deben crecer tanto y ganar tanto peso que

aplasten la alegría y la espontaneidad del trabajo, en un hacer demasiado vigilado y supervisado.

La fase de *comunicación* a veces se olvida, o bien se rutiniza en una breve exposición oral ante los compañeros. Es importante valorar esta fase, tan relevante en toda investigación, y ofrecer diversos cauces para la misma, variables según circunstancias e inclinaciones de cada equipo. Algunos autores (véase, por ejemplo, Gethins, 1990) diferencian entre la puesta en común, una sencilla comunicación a los compañeros de los resultados de un proyecto, y otra denominada *presentación/celebración*, que implica una comunicación más allá de la clase, con mayor amplitud y diversidad de mecanismos, utilizando medios que pueden ser desde poemas y canciones hasta carteles, modelos o grabaciones.

Comunicar la investigación realizada no es sólo una acción *hacia afuera* sino también *hacia adentro*, en el sentido de que ayuda a los niños a poner más en orden sus pensamientos y a completar y perfeccionar las reflexiones ya hechas. La expresión escrita y/o gráfica de resultados, las exposiciones orales organizadas y otras vías de comunicación, representan niveles más formales y exigentes de manifestación de ideas y observaciones. Por otra parte, el diálogo con los interlocutores permite avanzar aún más en ese proceso. Al comunicar los resultados a otros se da pie también a la evaluación externa del trabajo, paso beneficioso porque ayuda a laborar con rigor y atención y se ofrece retroalimentación útil.

6. ¿Por qué los proyectos?

Los proyectos son las «actividades-reinas» del ámbito escolar. Son las actividades que estimulan a los niños a interrogarse sobre las cosas y a no conformarse con la primera respuesta, problematizando así la realidad. Son las actividades que, también, permiten a los niños diseñar sus procesos de trabajo activo y les orientan a relacionarse de modo más independiente con la cultura y con el mundo natural y sociotecnológico que habitan. Son las actividades que conducen a los niños a poner sobre la mesa lo que de verdad piensan sobre los diversos temas. Son las actividades que con mayor fuerza hacen entrar en juego las ideas y la inventiva de los niños, llevándolos a movilizar sus «miniteorías» y a confrontarlas con otros y con la experiencia, contribuyendo de ese modo al mayor desarrollo de las concepciones infantiles. Son las actividades que mayor espacio abren a los intereses de los estudiantes y a su creciente capacidad de participar conscientemente en la conducción de sus procesos de aprendizaje.

Los logros afectivos y cognitivos de los proyectos, interrelacionados, no pueden alcanzarse cabalmente por otras vías. Creemos que la escuela sin proyectos es, lamentablemente, una escuela incompleta, que deja de ofrecer a las niñas y niños las experiencias más preciosas que debería ofrecer.

Cualquiera, niño, joven o adulto, que haya tenido la oportunidad de desarrollar de manera auténtica (esto es, autónoma) una investigación, por pequeña que haya sido, podrá darse cuenta de que esta actividad produce en quien la sigue una gran satisfacción, y estimula a conocer más, a seguir profundizando en lo investigado, como no puede hacerlo ninguna otra actividad escolar.

Podemos precisar algunas de las características positivas de los proyectos:

- valoran los saberes y las experiencias de los niños y niñas, puesto que es a partir de ellos y gracias a ellos que se inician y desarrollan las actividades indagatorias;
- a su vez, el cumplimiento de los proyectos acrecienta los saberes y experiencias infantiles.

En efecto, tratando de resolver los problemas de sus investigaciones, los niños se plantean la necesidad de saber más, que les estimula a la consulta de textos e impresos, a la conversación con expertos, a la discusión con docentes y compañeros, a la reflexión, a la observación, a la experimentación y a la acción práctica:

- van abriendo nuevos horizontes y planteando nuevas exigencias a los estudiantes. La respuesta a una pregunta desencadena nuevas preguntas. El logro de una habilidad mueve al niño a «subir el listón» y a proponerse alcanzar otras habilidades más exigentes;
- acumulan energía por el interés de los niños y niñas, se autopropulsan;
- producen en los niños y niñas la satisfacción de conducir su propio trabajo, de participar y de lograr objetivos. Ello puede ir creando espirales positivas de desarrollo cultural y afectivo-personal (Hayes, 1990);
- exigen el dominio de importantes habilidades. Proyectos de diferente tipo fomentan aptitudes distintas, pero de manera genérica podemos mencionar: el manejo de diversas fuentes de información, la realización de planes, la autoevaluación, la participación en grupos autónomos de trabajo y la comunicación efectiva usando variados medios y lenguajes;
- propician alcanzar actitudes y valores positivos. Entre los más importantes pueden destacarse: la responsabilidad, la reflexividad, el espíritu crítico y la rigurosidad en el trabajo;
- estimulan a los niños a hacerse preguntas sobre el mundo en que viven, sin tomarlo como algo ya conocido;
- propician el fortalecimiento de capacidades metacognitivas: capacidades de guiar, regular y favorecer los propios procesos de aprendizaje;
- fomentan el aprendizaje cooperativo, con sus beneficios en términos cognitivos, socio-afectivos y morales (Fernández y Melero, 1995);

- permiten el compromiso físico de los niños y niñas, vinculado a la acción intelectual: exigen manipulaciones, movimientos, desplazamientos variados y significativamente controlados por los propios estudiantes, quienes encuentran así la oportunidad de manifestarse corporalmente en la escuela, disfrutando de las posibilidades de su cuerpo y aprendiendo a dominarlo mejor (Alfieri, 1984; LaCueva, 1990);
- estimulan la creatividad. Conviene tener presente que la creatividad no se manifiesta sólo en la clase de arte o en la hora de «escritura creativa». Está presente también en las investigaciones científicas, tecnológicas o ciudadanas, que exigen crear ideas novedosas, llevar a cabo propuestas, construir hipótesis, diseñar objetos originales... La imaginación y la inventiva se despliegan en los proyectos, recibiendo después la respuesta de la realidad gracias al experimento, la prueba tecnológica o la acción social.

7. ¿Los niños pueden ser investigadores profesionales en miniatura?

Algunas corrientes dentro de la enseñanza de las ciencias apuntan a que los estudiantes pueden actuar como «pequeños científicos» en su actividad escolar. La verdad es que los niños no pueden ser científicos ni tecnólogos en miniatura, como tampoco son minicompositores ni mini-ebanistas. Toda actividad especializada adulta exige años de formación y de práctica, y un estudiante de nivel básico normalmente no puede acceder a ella cabalmente.

En particular, en los casos de las investigaciones científicas y tecnológicas, hay que considerar que son tareas para las cuales se necesita una larga preparación. La persona que las realiza requiere poseer un bagaje considerable de conocimientos teóricos y un dominio de metodologías investigativas, los cuales se adquieren tras años de estudio y, lo que es muy importante, de prácticas con investigadores más avanzados, gracias a la *inmersión como aprendiz en una comunidad de investigación*.

Aun en el caso de la que llamamos investigación ciudadana, la menos especializada, no deja de ser cierto también que un niño no tiene todavía los saberes, las capacidades y las condiciones para ser un «investigador ciudadano» cabal. Incluso legalmente no es un ciudadano por su minoridad.

Podría parecer que lo que decimos es obvio. Sin embargo, lo indicamos porque la propuesta del niño como «pequeño científico auténtico» aún está presente en algunos círculos y se presta a actividades científicas escolares distorsionadas y poco fructíferas.

Si un niño no puede actuar como un investigador adulto, ¿en qué consiste entonces nuestro planteamiento de los proyectos de investigación? La idea que tenemos es la de fomentar la indagación en la escuela respetando y atendiendo a la edad y a las condiciones psicológicas y sociales de los niños-investigadores. Se trata de ayudar a los

estudiantes a que hagan preguntas, a que manifiesten su curiosidad sobre múltiples temas, a que se asomen a actividades poco conocidas por ellos, a que se planteen necesidades de mejoramiento social y personal, y a que vayan respondiendo a sus preguntas, sus inquietudes y sus necesidades gracias a su propia búsqueda de información, a sus propias observaciones y experimentos o a su propia acción social. No pretendemos que por sí mismos redescubran teorías científicas ni reinventen tecnologías, las cuales han exigido años y años de labor a conjuntos muy diversos de investigadores adultos. Lo que planteamos es que los niños y niñas, apoyándose en lo que ya sabemos hoy, en la cultura producida y a la que debemos facilitarles el acceso, interaccionen con el mundo natural y social que los rodea de manera activa, constatando situaciones directamente, reflexionando y participando.

En ocasiones será interesante que, dentro de sus posibilidades, adopten para sus búsquedas el enfoque del científico. En otras, el del tecnólogo. Y, en muchas, el del ciudadano alerta y preparado. Conviene experimentar los tres enfoques a lo largo de la formación escolar, puesto que cada uno implica una forma diferente de interrogar al mundo énfasis temáticos y organizaciones teóricas distintas, junto a procesos de indagación disímiles. En cada caso, los estudiantes participan de un punto de mira, de unas concepciones y unas prácticas diferentes. Y si bien la más propia de todos es la investigación ciudadana, conocer las otras modalidades desde dentro, de cierta manera, y estudiar el mundo desde esos puntos de enfoque, será beneficioso para todos los alumnos y estimulará y empezará a formar a los que se planteen luego seguir por esos caminos.

Lo que queremos evitar son las situaciones forzadas y las exageraciones. Pretender que todos los niños restrinjan a la indagación «como el científico» su acción escolar en el área de ciencias es desequilibrado y limitante, y dejará fuera a muchos. Pretender que el maestro o la maestra actúen como un jefe de laboratorio científico de investigación con sus alumnos como colaboradores o investigadores noveles es desmesurado, tiene escasas posibilidades de realización y ni siquiera resulta deseable, incluso en la escuela secundaria.

Por su amplitud y flexibilidad, creemos que nuestro planteamiento ofrece caminos más viables y fructíferos.

8. ¿De dónde surgen las ideas para los proyectos?

Las ideas para los proyectos no pueden surgir de una imposición: «Para mañana, investiguen sobre el petróleo» (o sobre la contaminación de las aguas, o sobre los aviones, o sobre la circulación de la sangre...). Los proyectos-tarea, hechos sin interés, por cumplir una obligación, son la antítesis de los verdaderos proyectos.

Por otro lado, no basta con decir que se puede investigar «sobre lo que ustedes quieran». Esta invitación tan laxa deja a los niños sin apoyos y sin herramientas, en un contexto social y escolar que mayoritariamente no los ha estimulado a la indagación.

Los estudiantes requieren un ambiente y unas ayudas para poder iniciar y consolidar el trabajo por proyectos: la escuela está llamada a ampliar las vivencias infantiles y a presentar a los niños nuevos retos, impulsándolos a que empiecen a hacerse más preguntas y a que tengan de esta manera «material» de donde plantearse proyectos. Los intereses de los niños no han de tomarse como algo dado, que la escuela debe sólo aceptar. Es obligación de la institución escolar contribuir a acrecentar y a diversificar los intereses infantiles, gracias a las experiencias que proponga y a los recursos que acerque al alcance de sus manos. Recordemos que más allá del aula los niños no viven «espontáneamente», sino que sobre ellos actúan, no siempre de manera positiva, diversos factores y ámbitos sociales: la televisión, el barrio, la familia...

De la escuela de la rutina y de la copia no pueden surgir ideas ni inquietudes. La escuela como medio ambiente rico en recursos y en experiencias es la que permite y apoya los interrogantes y las indagaciones. Por eso nos parecen tan importantes las que hemos llamado «experiencias desencadenantes»: ellas ofrecen vivencias ricas que nutren la mente infantil y pueden motivar a los pequeños a plantearse preguntas. También las actividades fértiles, dentro de su mayor estructuración, son labores que pueden contribuir a despertar la curiosidad infantil sobre ciertos asuntos.

La vida de los niños fuera de la escuela es otra posible fuente de ideas para proyectos. Por ello es importante dejarla entrar en el aula, en vez de cerrarle las puertas. Entre las experiencias desencadenantes y las actividades fértiles puede haber algunas orientadas a tal efecto. Por ejemplo, los textos libres, los dibujos libres, las carteleras de Novedades elaboradas con material que traen alumnos y maestra...

Otra buena idea en esta línea es la agenda de bolsillo del maestro italiano Mario Lodi (mencionada por Tonucci, 1990:63). Este educador lleva siempre consigo una pequeña agenda donde anota temas de conversación que tienen los niños entre sí y que él alcanza a oír. Son «ecos» de la vida e intereses infantiles que le llegan antes de entrar al aula, en el transcurso de los trabajos de equipo o en los recesos. Lodi va tomando nota, y, después de unos días, analiza lo que tiene. Este material le sirve para conocer mejor a sus alumnos y, eventualmente, para sugerirles temas de proyectos. La experiencia «en bruto» de los niños es tomada y organizada por el educador, quien luego la devuelve a los estudiantes para que sigan trabajando a partir de ella.

La misma actividad investigativa es otra rica cantera de ideas para nuevos proyectos. Una indagación ayuda a responder ciertas preguntas pero a la vez plantea otras, y a medida

que permite conocer determinados temas va desvelando nuevos campos culturales a explorar. Ésta es una gran diferencia entre los proyectos y los ejercicios y actividades que normalmente aparecen en muchos libros de texto: los proyectos no terminan en un final concluyente, sino que se abren a nuevos interrogantes y a nuevas posibilidades de indagación, mientras que los ejercicios de texto son generalmente cerrados y suponen llegar a una serie precisa de resultados y a unas conclusiones con las cuales acaba el proceso, sin ulteriores desarrollos, sin viabilidad para experiencias nuevas y sin que se abran caminos (Ciari, 1977).

Como ayuda orientadora adicional que contribuya a perfilar indagaciones infantiles, es posible ir recopilando sugerencias concretas de las que a menudo aparecen en libros divulgativos y en manuales para maestros de ciencias. Cuando haga falta, pueden servir para que los niños escojan entre ellas lo que quieran hacer, usándolas como un banco de posibilidades a su alcance. No serían una imposición sino un conjunto de invitaciones y de sugerencias. Incluso una propuesta de este banco puede servir como punto de partida, para luego ser considerablemente modificada por los estudiantes investigadores. El educador puede ir construyendo su banco de ideas para proyectos gracias a esas y otras fuentes y a sus propios planteamientos.

9. El papel del docente

Defendemos el protagonismo de los niños en los proyectos, pero ello implica a la vez un papel muy activo del docente. El maestro tiene mucho que hacer en la clase investigativa, a pesar de que no lleva el proceso directamente.

Una de sus labores es, como hemos dicho, ayudar a los niños y niñas a ampliar su campo de intereses, proponiéndoles nuevas vivencias y alentándolos en el uso de nuevos recursos. Es importante también que oriente a los estudiantes hacia una mayor profundización de sus inquietudes.

Adicionalmente debe ayudar a perfilar los temas de investigación entre los muchos asuntos que los estudiantes pueden plantear. En ocasiones los alumnos exponen temas demasiado amplios, cuyo desarrollo llevaría a la frustración. Otras veces, por el contrario, las materias son muy concretas y hay que abrirlas un poco. A partir de los asuntos que los alumnos traigan a colación, conviene canalizar sus proyectos hacia aquéllos más *promisorios*, para que el docente sepa que pueden llevar a nuevos y valiosos conocimientos o a la adquisición de importantes habilidades. Así lo señala Ciari (1981), quien destaca también como un criterio relevante la *continuidad*: son positivas las investigaciones que pueden vincularse a algo que ya se ha hecho antes y que representan un desarrollo de lo anterior, basándose en lo alcanzado para seguir adelante. El mismo autor destaca otros dos criterios dignos de tenerse en cuenta: por una parte, el de lo

esencial, lo que no puede ser ignorado so pena de una visión limitada del mundo y, por otra, el de lo *típico*, lo que debe conocerse por común y preponderante.

Otro momento importante del trabajo del docente ocurre cuando las niñas y niños están realizando el plan de su proyecto de investigación. En esta fase, compete a la maestra o al maestro revisar los planes infantiles y colaborar para que sean suficientemente realistas y específicos. Como hemos dicho, debe evitarse el peligro de imponer pasos que los estudiantes no han llegado todavía a necesitar, en la búsqueda por parte del educador de una sistematización prematura o de una exhaustividad demasiado temprana. Sería el caso, por ejemplo, cuando se exige a los alumnos que planteen hipótesis o controlen variables de manera forzada, sin haber empezado primero por el tanteo experimental abierto. Es importante acompañar y apuntalar el proceso de los alumnos para irlo haciendo cada vez más completo y riguroso, pero sin que los niños y niñas dejen de considerarlo suyo.

Posteriormente y a lo largo de la investigación, la educadora o el educador han de velar por el adecuado cumplimiento de las actividades, conversando con los niños investigadores y ayudándolos a que ellos mismos vayan haciéndole el seguimiento a su trabajo. Para concluir, el docente debe alentar a los muchachos a que realicen una buena comunicación del resultado de su labor y contribuir a que reciban útil realimentación sobre la misma.

En el transcurso del trabajo la intervención del educador ha de incitar a los niños a profundizar en sus reflexiones, a pensar de manera más detenida y compleja y a relacionar más. Así mismo, sus explicaciones, más o menos extensas, pueden ofrecer saberes valiosos para el trabajo infantil.

Uno de los principales aportes del educador es el de crear en el aula un clima cálido, de apoyo y aliento a la investigación estudiantil. Investigar implica emprender nuevos caminos, no siempre exitosos, implica equivocarse y volver a empezar, implica llegar en ocasiones a calles sin salida. Repetir lo que hay en el libro no implica riesgo, mientras que buscar cosas nuevas sí. Los alumnos no podrán ser inquietos investigadores si en la clase se castiga el error con acciones que pueden ir desde la burla hasta el punto menos. Tampoco se animarán a realizar indagaciones si de múltiples maneras se les hace ver lo poco que saben y lo torpes que son. La investigación infantil, para prosperar, necesita un ambiente de confianza y apoyo, de comprensión ante los traspies y de reconocimiento de los logros.

Puede apreciarse cómo el educador debe prepararse cada vez más para actuar en la clase investigativa, no sólo desde el punto de vista pedagógico sino también en el dominio de los temas científicos y tecnológicos. No se trata, desde luego, de que deba «saberlo todo»

para cada proyecto infantil: allí está el aporte de los libros, de los videos, de los expertos, de la prensa... Pero sí es importante que las profesoras y profesores acrecienten año a año su dominio de los temas de la ciencia y la tecnología, gracias a lecturas, cursos, seminarios y otras fuentes de formación. El educador debe tener el conocimiento básico que le permita apoyar el trabajo infantil y orientar las adicionales búsquedas de información.

10. ¿Los proyectos tienen que ser «macro-esfuerzos»?

Hemos constatado que algunos educadores entienden por «proyecto» sólo una acción educativa multitudinaria, que involucra a toda una clase o, incluso, a varios grupos-clase y a sus respectivos docentes, en trabajos de meses de duración. Sin descartar algunas investigaciones de este tipo, creemos que resulta recomendable un tamaño menor para los proyectos más usuales. Los proyectos con muchos integrantes hacen difícil que todos los niños participen de verdad y que se vinculen intelectual y afectivamente con la labor. En lo cotidiano resultan más manejables y más potencialmente auténticos los proyectos que involucren a tres o cuatro estudiantes. En general, estos proyectos pueden durar desde unas tres semanas hasta un par de meses, aunque ocasionalmente no son descartables proyectos más largos.

Este enfoque no significa un trabajo escolar atomizado, puesto que también planteamos momentos de labor conjunta de toda la clase: las actividades desencadenantes, las discusiones, las presentaciones de proyectos, las conferencias de los niños, la asamblea de clase, etc.

En ocasiones es posible que varios equipos realicen proyectos dentro de una gran área común, lo cual posibilita la mejor ayuda del docente y permite una acometida más ambiciosa y profunda del tema, junto a una sistematización más completa.

También puede ocurrir que un trabajo se inicie con un grupo pequeño pero que evolucione después hacia un esfuerzo que convoque a toda la clase, porque plantee problemas y acciones investigativas grandes, que exijan muchos participantes para ser desarrolladas con éxito: observaciones diversificadas, encuestas amplias, acciones sociales de envergadura. Estos superproyectos sí resultan muy beneficiosos.

Los propios proyectos de tres o cuatro niños pueden variar bastante en magnitud y duración. En ocasiones se ha distinguido entre proyectos *mayores y menores* (véase Rico, 1990). Los primeros son grandes unidades de trabajo con un propósito cultural amplio, también denominados *proyectos vitales*. Los segundos implican organizarse para resolver una necesidad concreta, como construir un acuario nuevo o mejorar la organización del fichero de fotografías de la clase.

11. La prisa como enemiga

La actividad investigadora infantil necesita tiempo suficiente para poder desarrollarse de manera auténtica. Desconfiamos de los proyectos «de hoy para mañana», que se plantean y se realizan aceleradamente. La escuela tradicional hace todo de manera muy rápida. En apariencia cumple con las labores, pero si examinamos más a fondo descubrimos que, con frecuencia, los productos son de poca calidad y el trabajo apenas araña la superficie del tema estudiado.

La investigación infantil requiere tiempo: tiempo para escoger el problema, para diseñar el plan de trabajo, para reformularlo si es necesario, para desarrollar lo planificado (con sus rectificaciones, sus idas y venidas, sus calles sin salida), y tiempo para la comunicación de resultados. Apurar el proceso guiando en exceso a los niños resulta contraproducente.

Los proyectos exigen tiempo, y mucho tiempo se puede consumir para resultados que a lo mejor se ven pequeños. Pero es que los proyectos son como icebergs: lo que se ve a primera vista es apenas una parte muy pequeña de todo lo logrado. En efecto, el esfuerzo de los muchachos y muchachas en todos los procesos donde se ven involucrados a lo largo de la investigación implica muchas ganancias, más allá de lo observable en el estricto producto final. Docentes acostumbrados a la velocidad de las clases tradicionales, en las cuales un tema se ve en dos horas, pueden encontrar preocupante la lentitud del trabajo. Pero deben considerar que la verdadera formación, aquélla que involucra a fondo a los estudiantes y pone en tensión todas sus capacidades, aquélla que llega a valiosos avances en muy diversas facetas, es una tarea compleja y prolongada.

El horario tradicional de clase, con sus cortos lapsos compartimentalizados para asignaturas diversas, no favorece el trabajo por proyectos. Conviene dedicarle espacios más grandes de tiempo: una mañana o una tarde completas una o dos veces por semana. De esta manera, los niños pueden trabajar con tranquilidad en tareas que exigen concentración y dedicación, que no son posibles de resolver en cuarenta y cinco minutos. Para los proyectos más complejos puede ser provechoso dedicar adicionalmente lapsos intensivos de labor de dos o tres días seguidos. Recordemos que este tiempo no se «pierde», puesto que gracias a él pueden lograrse aprendizajes de calidad en diversas áreas.

12. Más allá de la monodisciplinariedad

Todos los proyectos, pero fundamentalmente los ciudadanos, implican trabajar más allá de las fronteras de una sola disciplina, sea ésta biología, química, geografía o cualquier otra.

No se trata sólo de integrar de manera más o menos forzada contenidos ya establecidos de diferentes asignaturas. El punto de partida no son las asignaturas sino el proyecto.

Desde él, y en su desarrollo, se van buscando conocimientos necesarios en diferentes áreas del saber. Esta distinción es importante: lo contrario puede dejar muy de lado los intereses de los niños y los problemas verdaderamente sentidos, para convertir el proyecto en un arreglo burocrático entre docentes, entre técnicos de instancias planificadoras, o entre ambos.

Además, el trabajo por proyectos implica otros saberes distintos a los estrictamente disciplinarios. Por eso hemos dicho que la enseñanza que nos parece más necesaria y positiva es la metadisciplinaria, puesto que, abarcando los contenidos de las disciplinas va más allá de ellas, considerando saberes prácticos, reflexiones éticas, impresiones y producciones estéticas, nociones y acciones sociopolíticas...

13. ¿La enseñanza por proyectos es episódica?

En ocasiones se critica a la enseñanza por proyectos el ser episódica: una enseñanza donde los niños saltan de tema en tema, de acuerdo con los intereses del momento, sin profundizar en nada y sin sistematizar nada, careciendo al final de los conocimientos estructurados y organizados que permiten la comprensión verdadera y el ulterior desarrollo del saber.

Este riesgo existe, aunque parece exagerado preocuparse por él estando donde estamos: en una escuela cerrada a las propuestas infantiles, impartidora de nociones minuciosamente estructuradas, y que ha demostrado ser un patente fracaso. En verdad, los riesgos de la escuela demasiado abierta están muy lejanos para nosotros. Sin embargo, no deja de ser útil considerar este problema, aunque sólo sea como prevención a largo plazo y como alerta a experiencias concretas que puedan desviarse por caminos poco fructíferos.

La escuela de la investigación y de los proyectos no tiene por qué caer en el «mariposeo», en las miradas superficiales a los más disímiles temas. Como hemos dicho, la investigación no surge simplemente de temas del momento, de lo primero que se les viene a la cabeza a los niños, o de una curiosidad efímera. Planteamos que la clase esté organizada como un ambiente de trabajo cultural serio: a ello han de contribuir los recursos disponibles, las formas de planificación, las modalidades de evaluación y los mecanismos de disciplina y regulación del trabajo (LaCueva, 1997a, 1997b). Los niños entran así en un mundo especialmente diseñado para la labor cultural y se empapan de unas rutinas de labor y de una tensión de trabajo particulares, que orientan hacia ciertas actividades y alientan ciertas disposiciones.

Por otra parte, existen estímulos para los proyectos, que son las experiencias desencadenantes y las actividades fértiles. Estas son invitaciones que hace la escuela a los niños, que los van adentrando en determinadas situaciones importantes y en temas clave.

Además de todas las propuestas de proyectos, el docente propiciará aquéllas que le parezcan más fructíferas para la formación de los pequeños, aplicando criterios como los ya mencionados de continuidad, fertilidad, esencialidad y tipicidad. Unos programas oficiales organizados como «manuales de exploradores», a partir de algunos grandes temas fundamentales, ayudarían al docente a impulsar ciertos proyectos propuestos por los niños y a sugerirles otros.

Adicionalmente, para evitar la superficialidad y los vaivenes, es buena idea que los niños escriban el tema o área-problema que quieren investigar y dejar «dormir» la idea durante uno o más días. En el intervalo pueden madurar más su intención, comunicarse con otros compañeros, consultar algunas fuentes, etc.

Incluso cuando un proyecto no pueda llegar a su fin, es importante que los estudiantes presenten un informe dando cuenta de lo sucedido y de las razones que llevaron a suspender la labor. Esa estrategia estimula la constancia y el rigor en los trabajos de los alumnos (Giordan, 1985).

No creemos que estas acciones estructuradoras y orientadoras de la escuela nieguen la participación infantil. La escuela, los educadores, no tienen por qué ser pasivos ante las iniciativas estudiantiles. Se trata de iniciar un *diálogo* con los niños y niñas, incitándolos y apoyándolos, pero también orientándolos para que sus actividades vayan formando una trama relevante y significativa de saberes diversos.

Pero así como nos oponemos a lo episódico, a la enseñanza a saltos, creemos aún más peligrosa la escuela de los saberes congelados en estructuras muy ordenadas y rígidas, que tienen sentido para quien las elaboró pero que no son evidentes ni ayudan mucho a quien debe seguirlas forzosamente. Resulta demasiado simple pensar que porque los docentes o los técnicos que hacen los programas oficiales organizan de una cierta manera la enseñanza de la ciencia (o de la historia, o de las matemáticas...), esta organización va a ser percibida y asimilada por los alumnos. Con frecuencia ellos siguen las secuencias a ciegas, sin incorporar a sus «estructuras mentales» la organización presentada, olvidando y deformando mucho, y sin entender con profundidad casi nada. Al final de seis o nueve años de estudio, la mayoría no concluye con un saber estructurado que sea reflejo del programa oficial, sino con una colección de nociones más o menos sueltas, islotes de esta o de aquella asignatura, rodeados de mares de ignorancia. Justo lo opuesto de lo que se supone pretendía esta planificación tan organizada y sistemática que se suministra a cucharadas en un régimen sin desviaciones ni sorpresas.

Por eso, al falso orden de la escuela superprescriptiva preferimos el orden auténtico de la escuela participativa. Allí el diálogo docente-niños permitirá ir organizando el trabajo para que cada niño vaya estructurando sus saberes con sentido y con interés en un ambiente culturalmente rico. No es una tarea fácil, pues la formación cultural no es fácil. Pero si se logra construir esa tensión de trabajo que mencionamos, es una tarea que se puede iniciar en la escuela básica, y que cada estudiante es posible que continúe en el futuro, bien en la educación formal o bien fuera de las aulas.

14. ¿La enseñanza por proyectos es empirista?

Otra crítica que se le hace a este enfoque pedagógico es la de ser excesivamente empirista, centrada en lo que los niños pueden observar o manipular, y despreciativa de la teoría, del saber humano ya producido y organizado. Desde luego, no queremos propiciar esta posible desviación. Queremos afrontar la educación en toda su complejidad, sin caer en extremismos simplificadores. Lo deseable y necesario es que cada estudiante pueda poner en interrelación su experiencia directa, expresada en observaciones, encuestas, experimentos o acciones comunales, con sus reflexiones y con los saberes que le ofrecen las entrevistas a expertos, las exposiciones del profesor y de los compañeros, los libros, los videos y otras fuentes. No les basta a los niños con lo que puedan aprender por su propia acción directa sobre el mundo, sino que necesitan acceder a la cultura producida por la humanidad y que está acumulada en diversos registros.

Lo que rechazamos es la educación centrada en el libro de texto, que es un pobre libro, y que se halla limitada a una teoría mal explicada, difícil de entender por su esquematismo, rigidez y desvinculación con el mundo de los aprendices.

Lejos de ser empiristas, los proyectos bien orientados llevan a los niños a buscar y a apreciar la consulta teórica, que se hace entonces con sentido y con interés, al calor de una indagación asumida como propia y de unos problemas a los que se desea encontrar respuesta. Cuán diferente es leer sobre anfibios porque «toca», a consultar sobre los sapos con motivo de los huevos que se consiguieron en un paseo y que se quieren desarrollar en el aula. O revisar bibliografía sobre el tiempo atmosférico porque hay que hacer una tarea, a buscar información para resolver inquietudes sobre el origen de los rayos y sus consecuencias.

A veces las maestras y maestros deseosos de un mejoramiento escolar critican «lo teórico», sin percatarse de que lo que rechazan es el teoricismo tonto y aburrido del texto y la copia. Lo auténticamente teórico es necesario, interesante y enriquecedor: para entender de verdad la naturaleza, la tecnología y la vida social, no nos basta con lo que podamos aprehender con nuestros sentidos ni con lo que podamos pensar por nuestra cuenta. Necesitamos compartir el saber que la humanidad ha producido hasta hoy con

esfuerzo de muchos. Un saber que nos guarda agradables sorpresas y que nos capacita para ser a la vez productores de cultura nueva.

15. Camino con futuro

Admitiendo sus dificultades y afrontando sus riesgos, la enseñanza investigativa es nuestro camino más seguro para un aprendizaje escolar completo y profundo, estimulador y gratificante.

Hoy, cuando con justicia se aspira a una educación básica para todos, que sepa acoger y formar a las niñas y niños de diversos sectores sociales y de los más variados intereses y perspectivas personales, la enseñanza tradicional, caracterizada por sus rutinas escolásticas, su uniformidad y su aridez, tiene muy poco que ofrecer, mientras que la enseñanza investigativa, gracias a su flexibilidad, su vitalidad y su diversidad, representa más que nunca la opción viable y realista para ayudar a todos a acceder a una formación cultural de calidad.

Bibliografía

ACEVEDO DÍAZ, J. A. «La tecnología en las relaciones CTS. Una aproximación al tema». *Enseñanza de las Ciencias*. 14(1): 35-44, 1996.

AIKENHEAD, Glen S. «Towards a First Nations Cross-Cultural Science and Technology Curriculum for Economic Development, Environmental Responsibility and Cultural Survival». Ponencia presentada en el Octavo Simposio de la International Organization of Science and Technology Education (IOSTE). Edmonton, Alberta, Canadá. Agosto, 17-22, 1996.

AITKEN, John y MILLS, George. *Tecnología creativa*. Madrid: MEC/Morata, 1994.

ALFIERI, Fiorenzo y otros. «A la escuela con el cuerpo». Col. *Cuadernos de Educación*, No. 113-114. Caracas: Laboratorio Educativo, 1984.

CIARI, Bruno. *Modos de enseñar*. Barcelona: Avance, 1977.

CIARI, Bruno. *Nuevas técnicas didácticas*. Barcelona: Reforma de la Escuela, 1981.

CLAXTON, Guy. *Educación de mentes curiosas*. El reto de la ciencia en la escuela. Col. Aprendizaje. Madrid: Visor, 1994.

DRIVER, Rosalind; GUESNE, Edith y TIBERGHIE, Andrée. *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: MEC/Morata, 1989.

FENSHAM, P. J. «Changing to a Science, Society and Technology Approach». En Lewis y Kelly, pp. 67-80, 1987

FERNÁNDEZ BERROCAL, Pablo y MELERO ZABAL, Ma. Ángeles, comps. *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI, 1995.

FREINET, Célestin. *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. 6a. edición. México: Siglo XXI, 1975.

FREINET, Célestin. «Por una escuela del pueblo». *Col. Cuadernos de Educación*, No. 49-50. Caracas: Laboratorio Educativo, 1977.

GETHINS, Elaine. «Los procesos de escritura en el trabajo por tópicos». En Tann, pp. 90-102, 1990.

GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992.

GIORDAN, André. *La enseñanza de las ciencias*. 2a. edición. Madrid: Siglo XXI, 1985.

HARLEN, Wynne. *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Madrid: MEC/Morata, 1989.

HAYES, Robert. «Promoción de la inventiva de los niños pequeños». En Tann, pp. 112-122, 1990.

HIERREZUELO, J. y MONTERO, A. *La ciencia de los alumnos. Su utilización en la Didáctica de la Física y la Química*. Sevilla: Díada, 1991.

HURD, Paul de Hart. «Biology for life and living: perspectives for the 1980s». En Hickman, Faith M. y Kahle, Jane B., eds. *New Directions in Biology Teaching*. Reston, Virginia: National Association of Biology Teachers, 1982.

ICEM-Cannes. «Un modelo de educación popular». *Col. Cuadernos de Educación*, No. 71-72. Caracas: Laboratorio Educativo, 1980.

LACUEVA, Aurora. «Recursos para el aprendizaje y desescolarización en la escuela básica». *Col. Cuadernos de Educación*, No. 132. Caracas: Laboratorio Educativo, 1985.

LACUEVA, Aurora. «El cuerpo del niño en la escuela». *Revista de Pedagogía*. XI(21): 9-14, 1990.

LACUEVA, Aurora. «Las Ciencias Naturales en la Escuela Básica». *Col. Procesos Educativos*, No. 10. Caracas: Fe y Alegría, 1996.

LACUEVA, Aurora. «Por una didáctica a favor del niño». *Col. Cuadernos de Educación*, No. 145. 2a. edición. Caracas: Laboratorio Educativo, 1997a.

LACUEVA, Aurora. «Retos y propuestas para una didáctica contextualizada y crítica». *Educación y Pedagogía*. IX(18): 39-82, 1997.

LEWIS, J. L. and KELLY, P. J. *Science and Technology Education and Future Human Needs*. Colección del mismo nombre. Vol. 1. Oxford: Pergamon Press, 1987.

RICO VERCHER, Manuel. «Educación ambiental: diseño curricular». Serie *Educación y Futuro*. Monografías para la Reforma, No. 15. Barcelona: Cincel, 1990.

TANN, C. Sarah. «Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria». Madrid: MEC/Morata, 1990.

TONUCCI, Francisco. «La escuela como investigación». 4a. edición ampliada. Barcelona: Reforma de la Escuela, 1979.

TONUCCI, Francisco. «¿Enseñar o aprender?» *Col. Biblioteca del Maestro*. Serie Alternativas. Barcelona: Graó, 1990.

WADDINGTON, D. J., ed. «Education, Industry and Technology». *Col. Science and Technology Education and Future Human Needs*. Vol. 3. Oxford: Pergamon Press, 1987.

Griffith, A. (2008). Capítulo 4. Los estudios sociales y la educación para el desarrollo sustentable. En Cambers, G. Chapman, G., Diamond, P., Down, L., Griffith, A. y Wiltshire, W. *Educación para el desarrollo sostenible. Aportes didácticos para docentes del Caribe*. Chile. ORELAC/UNESCO.

Capítulo 4. Los estudios sociales y la educación para el desarrollo sustentable

Anthony D. Griffith

El contexto de los estudios sociales

La corriente de pensamiento actual en materia de enseñanza de las ciencias sociales pone gran énfasis en el aprendizaje activo, a través del estudio y la investigación de temas e inquietudes sociales significativas. Barth (1993:57) plantea como una de los principios básicos de los estudios sociales que “...el verdadero contenido de las ciencias sociales se sitúa en los persistentes conflictos, temas y problemas sociales...” que afectan a nuestra sociedad. La mayoría de los autores también argumentan que esta disciplina está sustentada en un compromiso con el desarrollo y mejoramiento individual y social. Esta meta, se argumenta, podría ser alcanzada si preparáramos a nuestros estudiantes para examinar problemas, temas y eventos sociales reales y vigentes, a fin de comprenderlos mejor y evaluar posibles soluciones.

Claramente, es importante conocer la naturaleza de nuestra sociedad y el funcionamiento de nuestras instituciones sociales. Sin embargo, el espectro de habilidades y destrezas requeridas para convertir a nuestros estudiantes en ciudadanos y tomadores de decisiones competentes, participativos y responsables, es aún más importante que este conocimiento.

Estas destrezas preparan a nuestros estudiantes para el proceso de indagación social que incluye las siguientes actividades:

- investigar (un tema o problema),
- deliberar (sobre las causas, puntos de vista, etc.),
- resolver problemas (proponer una solución),
- servir (una necesidad comunitaria),
- actuar (en la implementación de una solución), y
- reflexionar (sobre la acción realizada).

Por consiguiente, el proceso de indagación es un aspecto integral de la enseñanza y el aprendizaje de los estudios sociales.

Recuadro 1 Habilidades críticas que los estudios sociales deben privilegiar

- Habilidades académicas, orientadas a localizar, decodificar, y organizar la información.
- Habilidades cognitivas/intelectuales, orientadas a analizar y evaluar la información
- con el fin de promover el pensamiento crítico y la toma de decisiones.
- Habilidades sociales e interpersonales, orientadas a promover la armonía social,
- la tolerancia y el respeto por los demás.
- Actitudes sociales positivas, orientadas a promover el desarrollo y progreso social.
- Competencias cívicas, para aprender cómo, y estar dispuestos a participar
- activamente en el proceso de toma de decisiones de la comunidad.

Brophy y Alleman (1994 y 1998) postulan que los problemas sociales de importancia crítica se manifiestan dentro de la comunidad, es decir, fuera de las aulas. Asimismo, destacan que, en el caso de los estudiantes, la mejor forma de estudiar e investigar estos problemas es hacerlo en un entorno real. Adicionalmente, esto le ofrece a los estudiantes la oportunidad observar, en forma directa, el impacto que estos problemas tienen en la comunidad. Dichas actividades de aprendizaje se caracterizan por ser auténticas en términos del estudio de situaciones de la vida real y la aplicación de los conocimientos adquiridos en la escuela a eventos, temas e inquietudes propias del diario vivir, que trascienden la sala de clases. Según la publicación “Enseñanza y aprendizaje para un desarrollo sostenible”, UNESCO (2002): “Las experiencias vividas fuera del aula también mejoran el aprendizaje entregando a los estudiantes la oportunidad de desarrollar sus destrezas de indagación, análisis y clarificación de valores y resolución de problemas, en situaciones cotidianas”.

A medida que los estudiantes examinan e investigan los diversos temas que forman parte de los estudios sociales, el docente los desafía a explorar, en sus respectivos niveles de desarrollo, temas como:

- la necesidad de tomar conciencia sobre la naturaleza finita de muchos de nuestros recursos;
- la necesidad de vivir en armonía con el medio ambiente y con los demás;
- el valor de sus tradiciones y patrimonio cultural;
- sus responsabilidades y aportes a la preservación de aquello que es mejor para sus comunidades;
- la necesidad de mostrar sensibilidad y preocupación por los ancianos y desfavorecidos de la comunidad;

- comprender los valores y cómo éstos inciden en el comportamiento y las acciones de las personas y pueden provocar conflictos;
- el respeto de los derechos de los demás y de quienes han adoptado valores diferentes;
- estrategias diseñadas para resolver conflictos.

Recuadro 2 Ejemplo de una actividad de investigación en estudios sociales

En conexión con el tema “Conservación del agua” el docente deberá hacer más que simplemente definir y explicar el término y proporcionar ejemplos. El docente involucrará a sus estudiantes en una actividad planificada que implica observar y monitorear el uso del agua en la escuela o en sus hogares y en la comunidad. Por ejemplo los estudiantes registrarán en hojas preparadas con este objeto:

7. los diferentes usos del agua observados
8. la frecuencia con que se abren los grifos
9. si la cantidad de agua utilizada fue adecuada o excesiva
10. si se pudo haber usado otra fuente de agua
11. con qué frecuencia se dejaron grifos abiertos o mal cerrados
12. etc.

Posteriormente la clase deberá investigar sugerir y evaluar formas/prácticas que podrían ser adoptadas para una mejor utilización de la provisión de agua local.

Es precisamente en este contexto donde los estudios sociales reflejan mejor los principios de la educación para un desarrollo sostenible (EDS): hacer algo en beneficio de la comunidad a través de iniciativas de seguimiento de cambios, análisis de resultados, intercambio de conclusiones y, finalmente, tomando acciones (Cambers, 2007). De hecho, se podría argumentar que los propios estudios sociales se desarrollaron dentro de un marco de principios sostenibles. Esta idea es reforzada por el hecho que muchos de los temas incluidos en el currículo de estudios sociales están, en la práctica, relacionados con el concepto de desarrollo y la noción de sostenibilidad de nuestra sociedad y medio ambiente. La siguiente lista muestra ejemplos de algunos de estos temas:

- recursos,
- cultura,
- turismo,
- instituciones sociales,
- polución,
- el entorno físico,
- el embarazo adolescente,

- abuso infantil,
- crecimiento y cambio demográfico,
- valores y actitudes,
- actividad industrial,
- otros.

Cada uno de estos temas está estrechamente vinculado al desarrollo sostenible.

El desarrollo sostenible no sólo aborda temas científicos y medioambientales, ya que también se ocupa de comportamientos y problemas sociales, incluyendo valores y puntos de vistas, relaciones interpersonales y la preocupación por aquellos que son menos afortunados.

APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA COMUNIDAD (CSL, por su sigla en inglés)

¿De qué se trata?

Una técnica de enseñanza-aprendizaje particularmente útil se conoce como aprendizaje-servicio en la comunidad. Burns (1998) ha definido esta técnica de la siguiente manera:

“...una estrategia interdisciplinaria de instrucción que facilita el desarrollo de conocimientos y habilidades en tanto que ayuda a los estudiantes a comprender y aceptar sus responsabilidades cívicas y sociales”. La “Alianza para el aprendizaje-servicio en la reforma educativa” (ASLER, 1995) ofrece una definición más amplia (ver Recuadro 3).

Recuadro 3 “Definición de comunidad...”

La “Alianza para el aprendizaje-servicio en la reforma educativa” (1993:71) define el CSL de la siguiente manera: un método

- a través del cual los jóvenes aprenden y se desarrollan mediante una participación activa en iniciativas de servicio rigurosamente planificadas que, efectivamente, satisfacen las necesidades de la comunidad y son coordinadas en colaboración con la escuela y la comunidad;
- que puede ser integrado al currículo de un joven o le ofrece tiempo estructurado para pensar, conversar o escribir sobre lo que hizo y observó durante la actividad de servicio;
- que brinda a los jóvenes la oportunidad de aplicar habilidades y conocimientos académicos recientemente adquiridos a situaciones de la vida real en sus propias comunidades;
- que refuerza las materias enseñadas en la escuela proyectando el aprendizaje del estudiante más allá del aula hacia la comunidad y contribuye a fomentar el desarrollo del concepto de participación.

El aprendizaje-servicio en la comunidad combina lo que se estudia o se enseña en el aula con una actividad específica que cumple una necesidad comunitaria claramente identificada, ya bien dicha comunidad forme parte de la escuela o esté emplazada fuera de ella. La “comunidad” beneficiaria podría ser una persona, un grupo o un vecindario.

La actividad misma debe ser coherente con la materia que se estudia en el aula en ese momento y debe tener claros objetivos educativos que requieren la aplicación de habilidades y conceptos relacionados con el tema estudiado. Asimismo, la actividad debe incluir tareas que motiven a los estudiantes, tanto desde una perspectiva cognitiva como de desarrollo, y promuevan la activa construcción de sus propios conocimientos.

Adicionalmente, los estudiantes deben participar activamente en el proceso de selección, planeamiento y ejecución de la actividad. A lo largo de todo este proceso, así como en el espacio de reflexión que tiene lugar antes, durante y después de prestado el servicio, se fomenta el diálogo entre los estudiantes. Esta reflexión aborda temas como:

- el propósito del servicio y los beneficios para la comunidad,
- el sentido de eficacia cívica de los estudiantes,
- su desarrollo personal,
- lo aprendido, etc.

Por consiguiente, el aprendizaje-servicio en la comunidad es, en efecto, una modalidad de aprendizaje por experiencia.

Por ende, el aprendizaje-servicio ofrece a los jóvenes la singular oportunidad de involucrarse con la comunidad de una manera tangible, integrando las actividades de servicio al aprendizaje adquirido en el aula. Asimismo, permite a los estudiantes tomar parte activa en el proceso educativo utilizando lo aprendido en la escuela para investigar y resolver problemas de la vida real. De esta forma, los estudiantes además de aprender sobre democracia y ciudadanía, se convierten en integrantes activos de la comunidad contribuyendo a ella a través de los servicios prestados. Esta actividad, por el hecho de ofrecer a los estudiantes una oportunidad de aplicar lo que han aprendido a situaciones de la vida real, los ayuda a comprender que ellos también pueden tener un impacto en la comunidad. Adicionalmente, los ayuda a fortalecer su propio carácter y a participar activamente en su escuela y comunidad colaborando con otros en la creación de proyectos de servicio en diversas áreas tales como, seguridad pública, temas culturales y los grupos desfavorecidos.¹

¹ Es importante destacar que el CSL no se trata únicamente de prestar un servicio a la comunidad. El servicio comunitario es una actividad esencialmente voluntaria y en su mayor parte extra-programática, que obedece a sentimientos caritativos. Adicionalmente, el CSL representa una actividad de aprendizaje relacionada con lo que está sucediendo en el aula o la escuela, y se evalúa como parte del trabajo escolar del estudiante. El servicio comunitario, propiamente tal, se transforma en CSL cuando existe una conexión

La técnica de aprendizaje-servicio otorga la ventaja adicional que puede ser aplicado en todos los niveles educativos y que la “comunidad” involucrada puede ser un vecindario, una escuela, un grupo de personas, o un solo individuo.

TIPOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA COMUNIDAD

Las actividades relacionadas con el aprendizaje-servicio pueden dividirse en tres categorías. Los servicios directos incluyen actividades que requieren que los estudiantes interactúen con los beneficiarios del servicio bajo la modalidad cara a cara. Por su parte, los servicios indirectos implican brindar apoyo, a través de una persona, grupo u organización que, a su vez, provee un servicio directo. El tercer tipo de actividad de aprendizaje-servicio se denomina activismo e implica que la actividad del estudiante estará orientada principalmente a sensibilizar a la comunidad sobre alguna necesidad percibida. Esto puede lograrse a través de estrategias de difusión destinadas a promover la acción a nivel de las personas o de la comunidad. El siguiente recuadro ilustra cómo estructurar una actividad aprendizaje-servicio dirigida a un hogar de ancianos bajo la modalidad servicio directo, servicio indirecto o activismo.

Recuadro 4

Servicio directo

- Asesorar y ayudar a la comunidad a eliminar fuentes de aguas estancadas que representan un medio de reproducción de mosquitos.
- Realizar visitas periódicas a residentes de hogares de ancianos.*
- Recolectar muestras y monitorear la calidad del agua en conexión con un problema local de contaminación.
- Colaborar con las agencias gubernamentales pertinentes en temas relacionados con la conservación.
- Servicio indirecto:
- Recolectar alimentos enlatados para donar a un asilo de personas sin hogar.
- Confeccionar tarjetas de días festivos para ser distribuidas en hogares de ancianos.*
- Participar en una campaña de recaudación de fondos destinada a restaurar un edificio histórico.

Activismo:

- Producir y distribuir panfletos alertando a la comunidad sobre la existencia de un basural insalubre
- Realizar investigaciones sobre programas de reciclaje y sus beneficios para el vecindario y su posterior envío a un periódico local.
- Enviar cartas a los medios de comunicación a objeto de promover una causa determinada. (Por ejemplo, dar apoyo o financiamiento a un hogar de ancianos). *Ver también el Anexo 1

intencionada entre el servicio prestado y las actividades explícitas del aula, que va acompañada de períodos de reflexión sobre la propia experiencia.

En términos de los estudiantes más jóvenes (entre los 4 y 6 años de edad), las actividades de “activismo” o “servicio indirecto” son más apropiadas a su nivel de desarrollo y más fáciles de manejar. Sin embargo, para los estudiantes mayores, incluyendo a los de secundaria, estas actividades pueden incluir las tres categorías. Asimismo, las actividades aprendizaje-servicio para estos últimos pueden extenderse por períodos más largos (hasta una semana o más), en tanto que es recomendable que las asignadas a los niños menores tengan una duración de 2 ó 3 días, según la naturaleza de la actividad.

PLANEAMIENTO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA ACTIVIDAD CSL

Una actividad de aprendizaje-servicio contempla seis importantes pasos (Close Up Foundation, 2000).

1er PASO Identificar a la “comunidad”

En forma conjunta, el docente y sus alumnos primero identifican la “comunidad” que desean atender. Esta “comunidad” puede abarcar a todo un vecindario o limitarse a una persona.

Naturalmente, deberá existir alguna evidencia de un problema, o problemas, en la comunidad que esté (estén) directamente relacionado(s) con la materia estudiada en clase. Una estrategia podría consistir en (I) dividir a la clase en equipos, e (II) instruir a cada equipo que confeccione una lista de los distintos problemas de la “comunidad” que son motivo de preocupación.

Posteriormente, un estudiante de cada grupo compartirá la lista con la clase. Adicionalmente, se establecerán contactos con los integrantes o las autoridades pertinentes de la comunidad a objeto de obtener sus opiniones acerca de la actividad planificada y las autorizaciones o permisos que serían requeridos, de ser este el caso.

Recuadro 5 Los seis pasos asociados con el planeamiento e implementación de una actividad CSL

1. Identificar la “comunidad” involucrada, y algunos problemas relacionados con el material estudiado en clase.
2. Conducir una investigación sobre los diversos problemas y seleccionar uno que sea factible de resolver.
3. Analizar y evaluar la política/postura pública frente a este problema.
4. Diseñar e implementar una actividad aprendizaje-servicio.

- | |
|---|
| 5. Los estudiantes reflexionan sobre el proyecto y el docente evalúa el aprendizaje de sus alumnos. |
| 6. Los estudiantes elaboran un informe sobre los resultados obtenidos y su trabajo es reconocido. |

2do PASO Seleccionar la necesidad de la comunidad y el servicio que se prestará

Solicite a sus alumnos que examinen y evalúen la lista de problemas identificados con el fin de seleccionar uno de ellos y sugerir posibles soluciones. Pídeles analizar sólo aquellas soluciones que son realistas y factibles de llevar a cabo. Los grupos tomarán en consideración preguntas como las siguientes:

- ¿Se cuenta actualmente con una organización comunitaria abocada a este problema y, de ser este el caso, requeriría algo de ayuda?
- ¿Haría necesario el proyecto un aporte de dinero y/o recursos?
- ¿De qué manera puede ayudar la clase/escuela?
- ¿Cómo se puede asegurar la participación de la totalidad de los estudiantes de esa clase?
- ¿Cuáles son algunos de los potenciales desafíos?
- ¿Qué tipo de actividad, directa, indirecta o de activismo, sería la más apropiada?

Si se planteara más de una alternativa -para un problema o solución- el docente puede dividir la clase en grupos y asignar a cada uno la tarea de definir una actividad de servicio para cada alternativa. Los grupos se reunirán por segunda vez para presentar sus conclusiones y luego de debatir las diversas alternativas, votarán para elegir la alternativa de servicio preferida.

Al momento de hacer la selección final, se deberán considerar aspectos del problema y su solución que:

- Sean factibles de llevar a cabo por los estudiantes de la clase.
- Tengan la mayor probabilidad de incidir positivamente en la comunidad de un modo significativo.
- Claramente afecten el presente e impliquen cierta urgencia para la comunidad.
- Sean de interés para los estudiantes.
- Tengan potencial para traducirse en un aprendizaje significativo.

3er PASO Familiarizase con la “comunidad”

Los estudiantes, como clase o por grupos, recaban antecedentes sobre la comunidad. Adicionalmente, indagan sobre la postura del gobierno respecto de la situación de la

comunidad o la existencia de políticas relevantes. También averiguan qué medidas, de haberlas, se han tomado en la comunidad respecto del problema seleccionado.

En esta etapa, los estudiantes deberán comenzar a anotar en sus bitácoras sus propios sentimientos acerca de:

- Su participación en el proceso de planeamiento y preparación.
- La comunidad.
- La actividad de servicio.
- Los problemas, ideas y soluciones evaluadas.

Recuadro 6 Una actividad aprendizaje-servicio – 1*: Servicio directo

5º Grado, 9 y 10 años de edad.

Ejemplo de una actividad realizada por una escuela Primaria de Barbados.

Tema para la clase: *La salud y el medio ambiente.*

En este ejemplo, la clase ha estado examinando amenazas contra el medio ambiente, tales como, la acumulación de basura, la presencia de contaminantes, las aguas estancadas, etc.

Ellos han identificado los efectos de una precipitación intensa, y la presencia de receptáculos en los hogares que constituyen fuentes potenciales de aguas estancadas. Tras un debate en clase, se decidió realizar una actividad aprendizaje-servicio en el vecindario de la escuela [1] bajo la modalidad servicio directo [2]. Se acordó que el tema del proyecto sería: *“El agua estancada engendra zancudos – ¡Peligro para su salud!”*

Se invitó a un funcionario del departamento de salud a exponer sobre “los peligros del agua estancada y los zancudos” y sobre las políticas de salud que el gobierno ha adoptado en beneficio de la comunidad. [3].

En la etapa de preparación del proyecto [4], se dividió a la clase en equipos de aproximadamente seis estudiantes cada uno que destinaron su tiempo a:

- Recolectar y producir folletos/imágenes del ciclo de vida del zancudo.
- Recabar información sobre enfermedades transmitidas por zancudos como la malaria, la fiebre amarilla, el dengue, la encefalitis, etc.
- Conducir una investigación sobre los distintos tipos de zancudos.
- Conducir una investigación sobre los lugares que favorecen la reproducción y proliferación de los zancudos.

¡Un estudiante propuso confeccionar un afiche mostrando dos tibias cruzadas bajo una calavera junto a una fuente de agua estancada!

La clase acordó destinar toda una mañana a trabajar en una comunidad donde, divididos en grupos, visitarían casa por casa con el objetivo de:

- Entregar a los residentes folletos e información resaltando los peligros de las enfermedades transmitidas por zancudos.
- Recordarles que los zancudos se reproducen y proliferan en aguas estancadas.

- Alentar y ayudar a los habitantes del hogar a buscar receptáculos que pudieran acumular agua, vaciarlos, invertirlos o eliminarlos.
- Desearles buena salud.

Como parte de sus reflexiones [5], los estudiantes señalaron que habían disfrutado el hecho de poder demostrar sus conocimientos y la oportunidad de emplear palabras como “encefalitis” y “fiebre hemorrágica”. Asimismo, reportaron sentir satisfacción por haber ayudado a otras personas y destacaron los buenos deseos que recibieron de los adultos mayores visitados.

Por otra parte, tomaron conciencia que ellos también deben poner mayor atención en sus casas e identificar receptáculos que podrían convertirse en lugares de reproducción de zancudos. En términos generales, los estudiantes parecieron valorar más el trabajo de los funcionarios de salud medioambiental.

En términos de reconocimiento público [6], a través de los esfuerzos realizados por el funcionario de salud ambiental que había visitado la clase, se informó de la actividad a los medios de comunicación locales, y se filmó y presentó en las noticias de la televisión local al día siguiente.

* Los números en corchetes de los recuadros 6 al 8 indican los pasos a seguir en la actividad aprendizaje-servicio de la comunidad.

4to PASO Planeamiento e implementación de la actividad aprendizaje-servicio

A través de la aplicación de los conocimientos e ideas aportadas hasta ahora por las discusiones e iniciativas de investigación, los estudiantes planificarán e implementarán la actividad aprendizaje-servicio seleccionada para abordar el problema identificado. En conjunto, el docentes y los estudiantes.

I. Redactarán los objetivos académicos y sociales de la actividad.

II. Definirán las tareas y los procedimientos necesarios para completar la actividad.

III. Determinarán: la duración del proyecto, en qué momento del día se ejecutará, los recursos necesarios, los trámites necesarios para obtener autorizaciones, establecer contactos, etc.

En esta tapa, se informará a los estudiantes cómo serán evaluados, en forma oral, o mediante presentaciones visuales o escritas, a través de observaciones, pruebas, el uso de reglas de puntuación, etc. Ver la siguiente sección “Evaluación”.

Se redactarán y asignarán tareas para los distintos grupos o estudiantes individuales a objeto de garantizar que todos los estudiantes tendrán una activa participación en las tareas. En el ejemplo de investigación sobre estudios sociales que se muestra en el Recuadro 2, la clase podría, por ejemplo, avanzar al siguiente nivel. De esta forma la clase podría, por ejemplo, desarrollar y poner en marcha una campaña a nivel de escuela o

comunidad en pro de la “conservación del agua”, idealmente con apoyo de un funcionario de la autoridad local pertinente.

Las distintas destrezas y habilidades de los estudiantes podrían aplicarse a la tarea de:

- Preparar afiches sobre el uso y conservación del agua.
- Dibujar gráficos sobre el uso del agua y posible técnicas de ahorro.
- Exhibir imágenes/dibujos animados que contrasten “buenas prácticas” y “malas prácticas”.
- Realizar demostraciones, si ello fuera factible.
- Crear escenarios de lo que podría suceder en el caso de una grave escasez de agua.
- Destacar políticas/incentivos gubernamentales sobre uso y conservación del agua.

Estos materiales podrían utilizarse para promover medidas de conservación del agua en la comunidad o para ser exhibidos en la escuela. Si en ese momento el uso del agua fuera tema de preocupación en la comunidad, el proyecto incluso podría concitar la atención de los medios locales de comunicación.

Este tipo de “activismo” sería apropiado –en formato simple– para estudiantes de 1er y 2do Grado (6 y 7 años de edad). Sin embargo, a nivel de educación secundaria, el docente y los estudiantes podrían incorporar más elementos asociados con servicios directos y/o indirectos.

Ver también los **Recuadros 6, 7 y 8**.

En esta etapa, el docente informará claramente a los estudiantes cómo serán evaluados, (en forma oral, o mediante presentaciones visuales o escritas, a través de observaciones, pruebas, el uso de reglas de puntuación, etc.). Si el docente así lo decidiera, podría evaluar el trabajo realizado por los estudiantes en términos de las actividades de investigación, planeamiento y preparación del proyecto aprendizaje-servicio realizadas. La evaluación debería incluir la información recaba, los folletos, afiches, etc., generados, así como la naturaleza y calidad de las distintas tareas planificadas. Mediante el uso de una lista de verificación, el docente también podría evaluar el nivel de cooperación, motivación y participación mostrado por sus alumnos, tanto en forma individual como grupal.

Recuadro 7 Una actividad aprendizaje-servicio – 2: Activismo

3º Grado, 7 y 8 años de edad.

Ejemplo de una actividad realizada por una escuela primaria de St. Kitts.

Tema de la clase: Los trabajadores de nuestra comunidad.

En forma reciente, la clase había examinado la producción de azúcar de caña mediante el

uso de videos, debates en clase, y visitas a la planta. (Esto ocurría justo antes del cierre de la planta y el abandono de esta actividad en St. Kitts). El tema de la lección se centraba en las personas que trabajan en la industria de la producción de azúcar, es decir, el tipo de trabajo que realizan, su papel en la industria, y algunos de los problemas e inquietudes que enfrentan. Se decidió realizar una actividad aprendizaje-servicio en la comunidad como forma de destacar algunos de los problemas y desventajas que afectan a esta “comunidad” [1]: “Valorizar a nuestros trabajadores agrícolas” y abogar por [2] mejores condiciones.

A objeto de profundizar el conocimiento sobre esta “comunidad” [3], se invitó a un especialista del Ministerio del Trabajo a exponer ante la clase acerca del papel que juegan los trabajadores de esta industria y sobre algunos problemas relacionados con sus condiciones laborales.

Los estudiantes formularon preguntas sobre cómo abordar estos problemas y cuáles eran las políticas del gobierno con relación a trabajadores agrícolas. Algunos de estos problemas guardaban relación con (I) salarios, (II) trabajar todo el día a pleno sol, (III) días festivos y vacaciones y (IV) bajo prestigio social.

En términos de las acciones de activismo [4], la clase discutió maneras, estrategias y herramientas que podrían emplearse con el fin de (I) destacar diversos aspectos de la difícil situación de los trabajadores y (II) realizar acciones de activismo en su nombre. Los estudiantes seleccionaron y utilizaron su creatividad para producir:

- Poesías.
- Afiches e imágenes.
- Ilustraciones.
- Cartas.

Una de las cartas fue enviada a un representante de un partido político y otra a un periódico local. Ambas solicitaban una mayor remuneración, mejores condiciones laborales y una mayor valorización pública por el trabajo desempeñado por estos trabajadores.

Como parte de sus reflexiones [5], los estudiantes señalaron que había aprendido mucho sobre esta industria y ahora valoraban más a los trabajadores y al trabajo agrícola. Asimismo, compartieron sus experiencias personales derivadas de haber trabajado en esta actividad y destacaron que en adelante pondrán más atención a los temas y condiciones sociales en su comunidad.

Su reconocimiento público [6] se vio reflejado en su participación en la exhibición escolar “Los trabajadores de nuestra comunidad”. En la ocasión, presentaron sus afiches, poesías y otros aportes en pro de mejores condiciones para los trabajadores agrícolas.

5to PASO Reflexión sobre las acciones emprendidas y evaluación de la actividad CSL

Durante la implementación de la actividad, los estudiantes deben tener la oportunidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje y evaluar la actividad tanto en forma individual como grupal. Las oportunidades individuales, como conferencias de uno a uno y el registro de actividades en una bitácora, le ofrecen al estudiante la posibilidad de reflexionar sobre:

- su propia evaluación del funcionamiento de la actividad,

- lo que han aprendido, su historia personal,
- qué beneficios recibió la comunidad y cuál fue su reacción,
- los objetivos del proyecto que fueron concretados,
- cómo los ayudó esta experiencia a explorar/entender el contenido de la materia que estudian en clase.

Al final del Capítulo 3, bajo el Paso 2.4, se incluyen preguntas adicionales que podrían ser de utilidad para ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre lo que se ha realizado, logrado y aprendido.

Por consiguiente, la reflexión es un componente crítico del aprendizaje, ya que hace las veces de puente entre la experiencia y el aprendizaje, además de crear el potencial para transformar la actividad en un proceso significativo respecto del comportamiento y forma de pensar de nuestros estudiantes.

Además del trabajo que realizan en sus bitácoras personales, los estudiantes colaborarán en forma colectiva en la elaboración de descripciones narrativas de la actividad, acompañada de imágenes, muestras, crónicas, grabaciones, etc. Éstas serán presentadas para su evaluación de acuerdo a las instrucciones contenidas en el 4to Paso.

6to PASO Reconocimiento público del trabajo del estudiante

El docente debe encargarse que el trabajo de los estudiantes sea reconocido públicamente. Esto se puede lograr de varias maneras sin estar limitado a los siguientes ejemplos: (I) solicitarles que presenten un informe frente a toda la escuela, o (II) instruirlos que instalen una exhibición pública en la biblioteca de la escuela o comunidad, o (III) escribir y presentar un artículo a un periódico sobre el proyecto, o (IV) grabar un video de la actividad para la televisión local o el servicio informativo del gobierno, o (V) publicar el proyecto en Internet, o (VI) incluir un informe del proyecto en el boletín informativo de la clase o escuela², o (VII) premiar a la clase con camisetas que lleven una consigna alusiva al proyecto. En alguna etapa del proyecto, también se podrían enviar las actividades realizadas por los estudiantes a un programa de noticias de radio o televisión.

Este tipo de reconocimiento público no sólo sirve para fortalecer el sentido de realización y participación cívica de los estudiantes, sino, además, genera reconocimiento a partir de la propia comunidad. Asimismo, este reconocimiento puede inspirar a otros estudiantes a contribuir a su comunidad prestando algún servicio. De esta forma, la escuela y los jóvenes pueden ser considerados como parte de la solución no como parte del problema.

² En el Capítulo 6 (Paul Diamond), se ofrecen algunas directrices sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la EDS.

Recuadro 8 Una actividad de aprendizaje-servicio – 3: Servicio directo

10º Grado. 14 y 15 años de edad.

Ejemplo de una actividad realizada por una escuela secundaria de Dominica.

Tema de la clase: *Las elecciones y la votación.*

Durante el estudio de una unidad relacionada con “El gobierno y la política”, una clase de nivel superior de secundaria descubrió que entre los jóvenes de edad legal para votar un porcentaje muy bajo, en la práctica, votaba en época de elecciones.

Por consiguiente, decidieron realizar una actividad aprendizaje-servicio en la comunidad con el objetivo de identificar el porcentaje de jóvenes integrantes de la “comunidad” local cercana a la escuela [1] que no votaba y lograr que un mayor número de ellos lo hiciera.

Para llevar a cabo este servicio directo [2], un grupo realizó una investigación acerca de la comunidad [3] examinando información sobre patrones de votación entre los jóvenes (entre los 18 y 21 años) proporcionada por la oficina electoral. Se descubrió que menos del 30% de los jóvenes de dicha “comunidad” había ejercido este derecho alguna vez. Otro grupo examinó las leyes electorales y las políticas de sufragio.

Durante la etapa de planificación de la actividad [4], un tercer grupo elaboró un cuestionario sobre actitudes y prácticas al momento de votar en tanto que un cuarto grupo organizó la celebración de reuniones que incluyeran presentaciones por líderes comunitarios y personeros políticos. Estas presentaciones generaron animadas discusiones sobre democracia, responsabilidad cívica y si los políticos y los gobiernos valoran los puntos de vista y opiniones del electorado o simplemente sus votos.

En sus reflexiones [5], la mayoría de los estudiantes reconoció que compartían la duda de los jóvenes de la comunidad respecto del valor que los políticos asignaban a sus ideas y opiniones y si sus votos realmente marcaban alguna diferencia.

¡Confesaron la necesidad de enfrentar estas dudas mientras intentaban convencer a los jóvenes que votaran! La clase destacó los numerosos beneficios derivados de este ejercicio.

Su reconocimiento público [6] se vio reflejado en su participación en las reuniones y debates y en su interacción con sus pares de mayor edad y especialistas.

EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES CSL

Las actividades aprendizaje-servicio en la comunidad, por su propia naturaleza, no pueden ser evaluadas mediante el uso de métodos o instrumentos convencionales. Es importante señalar que los estudiantes participan en diversas experiencias de aprendizaje tales como planificar, razonar, cooperar, reflexionar, investigar, localizar y procesar información, analizar, y evaluar. Por consiguiente, para evaluar el aprendizaje del estudiante en forma eficiente y confiable, se recomienda al docente emplear diversos métodos y herramientas que identifiquen y midan las diferentes destrezas, conocimientos y comportamientos de aprendizaje. (Ver también el Recuadro 1).

Estos métodos y herramientas podrían incluir -aunque no están limitados a éstos- los siguientes:

- Programas de observación.
- Expresiones creativas (juego de roles, dramatizaciones, lectura de poesías).³
- Listado de verificación.
- Entrevistas personales.
- El uso de reglas de puntuación.
- Presentaciones orales, visuales o escritas.

En los Anexos 2, 3 y 4, se dan ejemplos de instrumentos de evaluación

La evaluación del CSL también debería incluir la actividad de servicio o el proyecto propiamente tal. Por medio de la retroalimentación, se podrá obtener información de utilidad para docentes, estudiantes e integrantes de la comunidad, sobre el avance del proceso permitiendo de esta forma mejorar la calidad y eficacia de las actividades. Esta retroalimentación también podría cubrir aspectos tales como el nivel de satisfacción que derivan los estudiantes de este ejercicio.

Con este fin, las preguntas administradas a través de un cuestionario o entrevistas a una muestra de docentes, estudiantes y beneficiarios del proyecto, podrían incluir elementos tales como: la organización y planeamiento de la actividad; la cooperación entre los estudiantes y desde la comunidad; el nivel de participación de los estudiantes en la planificación, formulación de métodos y procedimientos utilizados para seleccionar a la comunidad; el factor tiempo, los recursos, comunicaciones e instrucciones; los desafíos enfrentados; y las sugerencias para mejorar la eficiencia de la actividad. Lo anterior también representa, hasta cierto punto, una forma de reflexión.

El hecho de tomar una pausa para reflexionar sobre la actividad y el proceso, permitirá a los participantes planificar e implementar futuras actividades aprendizaje-servicio en forma más eficiente.

CONCLUSIÓN

La evidencia generada por varios estudios de investigación (Billig, 2000), sugiere que el aprendizaje-servicio en la comunidad tiene un impacto positivo en la participación de los estudiantes en tareas de aprendizaje, su desempeño académico, asistencia a la escuela y desarrollo personal y social. Los estudiantes que participan en el CSL tienden a mostrar un

³El Capítulo 2 (Grace Chapman) contiene algunas sugerencias sobre estrategias aplicables al arte creativo.

mayor desarrollo de su responsabilidad cívica y una mayor participación en las organizaciones comunitarias. La probabilidad de involucrarse más activamente en iniciativas orientadas a concretar cambios y mejoras sociales, también es más alta entre estos estudiantes. Por cierto, estos cambios contribuyen en forma importante al desarrollo sostenible.

El aprendizaje-servicio en la comunidad, también ha sido considerado un concepto innovador que representa un cambio del tradicional aprendizaje en el aula y una oportunidad de participación para los estudiantes menos interesados en temas académicos. Asimismo, brinda a los estudiantes la oportunidad de sentirse útiles y experimentar la satisfacción de haber contribuido al mejoramiento de sus comunidades. Y, algo no menor, enriquece y dinamiza el currículo en la medida que los estudiantes comprueban que sus actividades son genuinamente productivas y pueden marcar una diferencia.

BIBLIOGRAFÍA

Alleman, J. & Brophy, J. (1994). Taking advantage of out-of-school opportunities for meaningful Social Studies learning. *The Social Studies*, 85 (6). 262-267.

Alliance for Service Learning in Education Reform (1993). Standards of Quality for School-based and Community-based Service learning. *The Social Studies*, 88 (5), 215-219.

Barth, J. (1993). Social Studies: There's a history, there's a body; but is it worth saving? *Social Education*, 57 (2). 52-53.

Billig, S. (2000). Research on K-12 School-based Service-learning. *Phi Delta Kappan*, May 01, 2000.

Boyle-Blaise, M. (2003). Doing Democracy in Social Studies Methods. *Theory and Research in Social Education*, 31 (1). 51-71.

Brophy, J & Alleman, J. (1998). *Powerful Social Studies for Elementary students*. Fort Worth, Texas: Harcourt Brace Jovanovich.

Burns, L. (1998). Make sure it's Service-learning, not just Community service. *Education Digest*, octubre.

Cambers, G. (2007). Sandwatch: youth and communities learning by doing. *Beaches World Tour*, 9-11, octubre. <http://www.blueflag.ca/bwt/resourses/fullpresentations.htm>

Claus, J. & Ogden, C. (1999). *Service Learning for Youth Empowerment and Social Change*. New York: Peter Lang.

Close Up Foundation (2000). *Curriculum Infusion*. Service Learning Quarterly. <http://www.closeup.org/sl-cur.htm>

Engle, S. & Ochoa, A. (1988). *Education for democratic citizenship: Decisionmaking in the Social Studies*. New York: Teachers' College Press.

Griffith, A. & Barth, J. (2006). *Social Studies Curriculum and Instruction for the Caribbean*. Mona, Jamaica: University of the West Indies Press.

Swick, K. (2001) Service-learning in teacher education: building learning communities. *The Clearing House*, 74 (5). 261-264.

UNESCO (2002). Teaching and Learning for a Sustainable Future: A Multimedia Teacher Education programme. CD-ROM Preparado por la UNESCO por Griffith University, Australia.

Wade, R. (2000). *Building bridges: Connecting the classroom and the community through service-learning in Social Studies*. Bulletin 97. National Council for the Social Studies, Washington, DC.

Algunos sitios Web sobre "Aprendizaje-servicio en la comunidad"

www.closeup.org/servlern.htm

www.csf.colorado.edu/sl

www.communityservicelearning.ca

<http://learningindeed.org>

<http://uofaweb.ualberta.ca/arts/CSLhome.cfm>

<http://nylc.org>

<http://learnandserve.org>

www.educationworld.com/a_curr/strategy/strategy027

ANEXO 1:
OTRAS SUGERENCIAS PARA ACTIVIDADES CSL

Temas contenidos en el programa de estudios sociales	Actividades CSL potenciales	Tipo de servicio
Trabajadores/Servicios en nuestra comunidad	Visitar y cuidar a personas de la tercera edad. Trabajar en hogares de ancianos. Un proyecto voluntario en un jardín infantil. Dar tutorías a niños enfermos o que no asisten a clases. Propugnar por mejores condiciones laborales para un grupo determinado de trabajadores manuales desfavorecidos. Colaborar con la policía para promover el uso del cinturón de seguridad.	Directo Directo/ Indirecto Directo/ Indirecto Directo Activismo Directo /Indirecto
Cultura y patrimonio	Proyecto orientado a restablecer un festival o actividad cultural en peligro de desaparecer. Propugnar por la preservación/mantenimiento de un edificio histórico.	Directo/ Indirecto Activismo
La familia	Cuidar bebés de familias necesitadas o madres adolescentes en el hogar. Hacer las veces de hermano/hermana mayor a niños problemáticos.	Directo Directo
El medio ambiente	Realizar o tomar parte en un proyecto de sensibilización sobre el medio ambiente, o en una campaña de limpieza. Trabajar con/a través de entidades como la Oficina de Servicios de Emergencia o Asistencia por Desastres. Ayudar a la comunidad a eliminar lugares en el hogar que favorezcan la reproducción de zancudos.	Directo/ Indirecto Directo/ Indirecto Directo/Indirecto/Activismo

ANEXO 2:**REGLAS DE PUNTUACIÓN PARA EVALUAR EL “APRENDIZAJE” EN UN PROYECTO APRENDIZAJE SERVICIO EN LA COMUNIDAD**

	4	3	2	1
ESFUERZO	El estudiante participó en todas las actividades y contribuyó a cada etapa del proceso: fermento de ideas, organización e implementación.	El estudiante participó en la mayoría de las actividades y se mostró activo en la mayor parte de los pasos contemplados en el proceso.	El estudiante participó en al menos la mitad de las actividades y contribuyó a por lo menos dos de los pasos del proyecto.	El estudiante participó en menos de la mitad de las actividades y contribuyó a por lo menos uno de los pasos del proyecto.
COOPERACIÓN	El estudiante trabajó con la clase y con los integrantes de su equipo en forma eficiente. No exhibió problemas de comportamiento ante sus pares y alentó a sus compañeros de clase.	El estudiante trabajó con la clase y con los integrantes de su equipo en forma eficiente. Exhibió no más de 3 problemas de comportamiento y no desalentó a sus compañeros de clase.	El estudiante trabajó con la clase y con los integrantes de su equipo con cierta dificultad. Exhibió no más de 5 problemas de comportamiento y no desalentó a sus compañeros de clase.	El estudiante trabajó con la clase y con los integrantes de su equipo en forma ineficiente, exhibió más de 5 problemas de comportamiento y contribuyó a desalentar a sus compañeros de clase.
PAGINA DEL ALBUM DE RECORTES	La leyenda y la reflexión son apropiadas y acertadas y las convenciones están correctamente utilizadas. La página es estéticamente atractiva.	La leyenda es apropiada y acertada. No se detectan más de 2 errores en el uso de convenciones. La página es estéticamente atractiva.	La leyenda es acertada. Contiene una reflexión. No se detectan más de 5 errores en el uso de convenciones.	Contiene una leyenda. La página muestra algo de decoración.
REFLEXIÓN	El estudiante detalló por lo menos 3 maneras en que el proyecto beneficia a la comunidad y menciona lo qué ha aprendido del proyecto en términos de trabajar en forma colectiva y hacer algo por los demás. Hay clara evidencia de una reflexión personal profunda que indica una excelente evaluación de la importancia de la actividad de servicio.	El estudiante detalló por lo menos 2 maneras en que el proyecto beneficia a la comunidad y menciona lo que ha aprendido del proyecto. En ocasiones, se percibe la evidencia de una reflexión personal profunda que indica una excelente evaluación de la importancia de la actividad de servicio.	El estudiante finalizó la reflexión. Mencionó la manera que el proyecto beneficia a la comunidad y si había aprendido algo. Hay escasa evidencia de una reflexión personal profunda que señale algún grado de evaluación de la importancia de la actividad de servicio.	El estudiante finalizó la reflexión y mencionó si había aprendido algo. Hay escasa evidencia de una reflexión personal en tanto que la importancia de la actividad de servicio no fue evaluada.

ANEXO 3:**EJEMPLO DE EVALUACIÓN A TRAVÉS DE LA OBSERVACIÓN:****listado de verificación para trabajo grupal cooperativo**

	SÍ	NO	NO SE PUEDE ESTABLECER	COMENTARIOS
1. Los miembros del grupo se aseguran que cada integrante tenga claro qué tarea le corresponderá realizar.				
2. Todos los integrantes del grupo participan en forma activa.				
3. Los miembros del grupo participan en un diálogo constructivo en el aula.				
4. Los miembros del grupo se brindan apoyo mutuo.				
5. El grupo persevera en el cumplimiento de su tarea.				
6. El grupo comprueba su avance hacia el cumplimiento de los objetivos.				
7. El grupo registra y resume los logros materializados.				

ANEXO 4:

EJEMPLO DE LISTA DE VERIFICACIÓN PARA EVALUAR UNA EXPOSICIÓN

1. Para que su exposición reciba una buena calificación, deberá incluir los elementos que se listan a continuación.
2. Para que su exposición reciba una mejor calificación, dichos elementos deberán mostrar evidencia de:
 - Mayor cuidado y atención a los detalles.
 - Creatividad.
 - Nivel de análisis más profundo.

Los elementos:

- La exposición explica el tema utilizando información ajustada a la realidad.
- La exposición refleja su posición frente al tema y la fundamenta en un argumento lógico.
- La exposición combina en forma eficiente materiales visuales y texto para dar información e interesar al público.
- La exposición se caracteriza por su presentación ordenada y organizada y por ser fácil de entender.
- La exposición incluye una lista de referencias que (I) muestran estilos coherentes, (II) se presentan en un número apropiado y (III) muestran equilibrio en cuanto a fuentes y tipos.

Contacto: sí mismo y entorno. Una forma de acercarse al medio ambiente

Patricia Mar Velasco¹

Resumen

El presente trabajo se ocupa de la vida cotidiana en el salón de clase de una escuela pública de la ciudad de México. El método de acercamiento es el enfoque de la pedagogía de la Gestalt. La autora sugiere un abordaje dual a la realidad escolar: en primer lugar como un acercamiento hermenéutico al mundo objetivado que implica una lectura de la realidad vivida desde los sujetos implicados, y, por otro lado, como un sistema de trabajo escolar desde y para los sujetos implicados, es decir, maestros y alumnos. En el desarrollo de su intervención cuasi experimental se encuentra con diversos impedimentos que son transformados en impulsos para el acercamiento al tema, los cuales a la vez habrán exigido una capacidad de confluencia bivalente con el grupo.

Palabras clave: Interacción centrada en un tema / Educación confluyente / Pedagogía integrativa / Sí mismo / Medio ambiente / Campo / Figura–fondo

PRESENTACIÓN

El presente trabajo forma parte de una línea de investigación (Pedagogía de la Gestalt) en la que se pretende abordar diferentes problemáticas de los procesos educativos y formativos. En estos acercamientos no sólo se busca ampliar el conocimiento sobre el fenómeno educativo, sino hallar alternativas de solución a los problemas expuestos por la investigación.

En torno a la investigación educativa, una de las metodologías más recurrentes es la investigación en el aula desde la perspectiva de la etnometodología. Este abordaje tiene la bondad de develar la heterogeneidad de los procesos áulicos y nos presenta una realidad escolar que, en general, tiene la tendencia a autorreproducirse como aquella "profesía autocumplida", es decir, los maestros luchando por la disciplina, el orden y el cumplimiento de los objetivos propuestos por la institución–programa y del otro lado, los alumnos tratando de cubrir mínimamente su propia agenda: jugar y quizás en muchos

¹ Doctora en Historia Económica y Social por la Universidad de Viena. Investigadora en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación–UNAM y responsable del seminario Pedagogía de la Gestalt del posgrado en Pedagogía. **Correo electrónico:** pmarvelasco@gmail.com

casos sobrevivir eso que para ellos aparece como un mal necesario: la escuela. Esta perspectiva a menudo nos deja un mal sabor de boca en tanto muestra una realidad abrumadora que parece difícil de modificar. La perspectiva de la pedagogía de la Gestalt como es concebida en esta investigación tiene la virtud, a mi juicio, de permitir un abordaje dual: como un sistema de acercamiento hermenéutico al mundo objetivado que lleva a una lectura de la realidad vivida desde los sujetos implicados, y como un sistema de trabajo escolar desde y para los sujetos implicados.

A continuación trataré de hacer evidentes estas dos posturas.

LA TEORÍA DE LA PERCEPCIÓN O DE LAS CONFIGURACIONES

Considero a la Gestalt, más que como una corriente en la psicología o en la psicoterapia, un enfoque para mirar tanto lo individual como lo social. Muchos saben que la psicología de la Gestalt es una teoría de la percepción surgida en Alemania en el marco de la revolución del conocimiento de fines del siglo XIX y principios del XX. En el encuentro de la medicina, la física, la psicología, el psicoanálisis, el existencialismo, y diversas corrientes como el psicodrama y pensamientos orientales como el taoísmo, emerge la psicoterapia de la Gestalt.

Una de las principales leyes de la Gestalt se refiere al principio "figura-fondo" según el cual los seres humanos percibimos siempre un todo, pero esa totalidad no aparece homogénea frente a nosotros sino que de ese todo emergen figuras que se perciben de modo nítido, mientras el resto del todo se difumina como un fondo algo desdibujado. Nuestra percepción se mueve entonces constantemente de una figura a la otra. Un ejemplo clásico de ello es cuando entramos a un café por estar citados con alguien y nuestra vista se mueve de una mesa a otra hasta que el rostro o el cuerpo de la persona que buscamos aparece. En este momento la persona hace "figura" y el resto de personas y objetos del café se desdibujan hasta que aparece la próxima figura que emerge de ese fondo, por ejemplo, la mesera. Este concepto se aplica al reconocimiento de las necesidades del ser humano, el hambre, la sed, el enamoramiento, un asunto pendiente, etcétera.

El enfoque Gestalt parte del reconocimiento de la unidad denominada "campo" para entender los hechos sociales o las relaciones que emergen en el mismo, en un momento dado. El concepto "aquí y ahora" adquiere una dimensión dinámica pues se entiende como el momento en el que sucede un fenómeno en un lugar determinado. El concepto campo nos permite comprender que todos los integrantes del mismo son sujetos conformadores de esa realidad. El campo sólo se entiende por la presencia de todos sus

elementos, por ello es mucho más adecuada la frase "todo es del campo" más que "el todo es más que la suma de sus partes", para entender la dinámica inmersa en el mismo y la indivisibilidad de sus integrantes al integrar el campo.

La noción de "contacto" permite entender el proceso dinámico al interior del concepto topológico de campo. El "sí mismo" en este contexto emerge en el "límite de contacto" entre el individuo y su entorno. En términos de la teoría original del campo de la personalidad de Lewin, el sí mismo sería el resultado del contacto del campo–organismo con su entorno (Perls, 1989: 30 y Yontef, 1995). Sí mismo es entonces una entidad en construcción permanente.

LA PEDAGOGÍA DE LA GESTALT (CAMPO, CONTACTO, PROCESO)

De la corriente psicoterapéutica sucintamente reseñada, surge la pedagogía de la Gestalt. Además de lo señalado anteriormente, la herencia del pensamiento subyacente en esta teoría debe ser comprendida en el enfoque humanista de la psicología donde Rogers y Maslow tuvieron una enorme influencia. Esta pedagogía fue acuñada por Brown y Petzold en 1974 y publicada en libro en 1977; integra tres principios básicos que son:

1. Interacción centrada en un tema (de Ruth Cohn)
2. Educación confluyente (de Georg Brown)
3. Pedagogía integrativa (de Petzold)

Esta propuesta, como fue finalmente articulada (Petzold, 1987), centra la atención y la dinámica grupal en el tema. Sin embargo, junto con la atención al tema la confluencia por parte de quien dirige al grupo es esencial para dar cuenta de las necesidades grupales extra–temáticas las cuales deben ser abordadas a fin de que no se conviertan en un impedimento en el logro de los objetivos (Bernfeld, 1990; Ecker, 1997); las necesidades extratemáticas siempre estarán determinadas por vínculos personales e institucionales. La educación confluyente se refiere a conjuntar lo cognitivo y lo emocional, eso a lo que Eduardo Galeano señalaba como "sentipensar". La exigencia de una actitud confluyente por parte del profesor o facilitador requiere el contacto permanente consigo mismo, de tal manera que la confluencia devenga mecanismo desbloqueador y no deflector² del trabajo en el tema.

² Por deflectar se entiende el mecanismo puesto en juego de manera inconsciente para evitar el contacto.

PEDAGOGÍA DE LA GESTALT Y PEDAGOGÍA TRADICIONAL

Ahora bien, si hablamos de pedagogía, ¿qué implicaciones tiene esta teoría en la vida cotidiana escolar?

Esta corriente pedagógica no considera el tema, ni al alumno ni al maestro como centro de su atención sino al campo, es decir, a la totalidad de los integrantes del mismo. El campo son todos los actores involucrados en el proceso vinculados por una serie de objetivos, metas y expectativas comunes que van más allá de las planteadas programáticamente y que deben ser clarificadas permanentemente. En el aula confluyen los factores, señalados anteriormente, que interactúan produciendo de este modo el campo. Es decir, el campo es producido en el momento en que un determinado número de personas se reúnen en ese espacio áulico con una serie de objetivos, metas y expectativas, y que en la interacción producen "acontecimientos" (Hall, 1974)³ constituyentes de una realidad e identificaciones que son vividas de manera diferenciada por cada uno de sus miembros. Esta complejidad escolar ha sido simplificada en la educación tradicional a fin de instrumentalizar y hacer eficientes los procesos para el logro de los objetivos, en donde el carácter dinámico constituyente de todo grupo se transforma en técnica de enseñanza. Con ello y al dar prioridad a los objetivos por sobre el grupo se rigidiza la enseñanza y se pierde toda posibilidad de desarrollo creativo para cada uno de los integrantes. Sin embargo, cuando por el contrario, en vez de los objetivos se pone en el centro de la atención al alumno, tiende a predominar la perspectiva científica tradicional importada de la medicina e introducida al espacio educativo por la psicología que observa y define caracteres, tipos, deficiencias, facultades, para ser encontrados, controlados y/o corregidos a fin de ponerlos al servicio de los objetivos. Se trata en cualquiera de los dos casos de una instrumentalización de todo y de todos en aras de los objetivos. Esta perspectiva crea un punto ciego en los involucrados, sobre todo en los maestros ya de por sí atrapados en sus propias visiones, motivaciones y fantasmas vinculados con su propia historia personal y escolar, así como con el "ethos magisterial".

¿Qué sucede con la práctica en estas condiciones? Una de las consecuencias más indeseables es cierta "esquizofrenia" en el aprendizaje donde se aprenden contenidos, incluso normas morales y de conducta que poco o nada tienen que ver con lo que los alumnos—estudiantes realmente piensan y sienten. La escisión entre el saber y el actuar (de por sí de difícil sintonización) se encuentra en líneas asintóticas. Eso, cuando se cumplen los objetivos de aprendizaje o de interiorización de información. Los casos más comunes (y esto lo demuestra el bajo índice de respuesta en los exámenes objetivos) se refieren a la escasa retención de contenidos por parte de los alumnos. Se cumple con el

³ De acuerdo con Lewin, un acontecimiento es cuando dos o más hechos coinciden en un campo, donde hecho es cualquier objeto o situación.

requisito de "enseñar", pero los alumnos no aprenden. La psicologización en términos de ver desórdenes psicológicos en los alumnos o problemas sociales y/o familiares que afectan su rendimiento es una manera de justificar —lo que no implica negar su existencia como parte constitutiva y conformadora del campo— el fracaso escolar proyectando la responsabilidad del fracaso en el alumno.

Cuando el aula se observa desde la perspectiva holística del campo, ninguno de sus integrantes queda fuera de foco. Cada uno de los elementos es constitutivo y por lo tanto importante en la realización de la tarea. En un esquema dinámico como este, la noción figura-fondo es fundamental para entender esa dinámica. La noción de totalidad nada tiene que ver con la de panóptico donde uno observa y controla al todo (fuera de sí), sino con una visión flexible capaz de poner en el centro de atención las figuras emergentes en el proceso, incluso a sí mismo.⁴ El logro de objetivos está siempre presente pero nunca por encima de la propia dinámica del grupo. La educación confluyente eso señala. Confluir no es sencillo pues exige un proceso de seguimiento de una dinámica aparentemente contradictoria porque sucede con el otro grupal del cual se es responsable (y por lo tanto exige no perder de vista la dirección del proceso) pero también donde el observante está implicado en él, es pues juez y parte si se quiere plantear en términos jurídicos. En términos de la Gestalt eso implicaría por parte del profesor que al tomar contacto a la vez que confluir con el grupo, establece límites entre el sí mismo y lo externo, entre el papel de facilitador del aprendizaje y el de miembro activo conformador del campo, al igual que los otros. Implica ocupar una posición bivalente. Con frecuencia ha sucedido en la búsqueda de una educación alternativa que el docente en vez de ocupar esa posición bivalente adopte una actitud ambivalente y generalmente se pierda en la totalidad del grupo olvidando su función como responsable de la dirección del grupo. En este caso renunciar a esa función es letal para el proceso y para el grupo. Confluir en el proceso educativo es estar alerta al proceso grupal, darles lugar a las figuras emergentes, atenderlas y procurar el logro de los objetivos planteados. Confluir es estar en el aquí y el ahora como proceso único, irrepetible, asumiendo la irrenunciable responsabilidad frente al grupo y dándole su lugar a la dinámica grupal en el tiempo y lugar donde se está inevitablemente implicado.

El aprendizaje significativo en este sentido es ir al encuentro de saberes en la frontera del sí mismo y el mundo exterior (que es el lugar del contacto), es decir, vinculados con la propia experiencia, con los propios sentimientos y con la propia visión del mundo. Dicho en términos de Petzold (1987: 52), el fin es "realizar un aprendizaje cognitivo, afectivo, somatomotor en el campo social y ecológico".

⁴ Evidentemente se está hablando desde la perspectiva del maestro, que puede ser también el sujeto que habla.

El abordaje de lo escolar desde esta perspectiva no es sencillo pues no es cuestión de técnica. Éste exige haber entendido la complejidad del fenómeno del campo donde desaparece la estereotipada y cómoda división del mundo entre sujeto–objeto, yo–los otros; ese mundo bipolar donde de un lado están los que saben y del otro los que no saben, de uno los que enseñan y del otro los que aprenden, de uno los que mandan y del otro los que obedecen, de uno los que tienen la razón (uno mismo) y del otro los equivocados (los otros), de un lado los formadores y del otro los formandos, etc. Este abordaje exige aceptar la imposibilidad de la sutura, del control, de lo perfecto, que todo es contingente, más aún, que el otro frente a nosotros es un sujeto conformador del campo, igual que nosotros. Y al decir conformador se entiende su posición activa y no pasiva, y reconocer la parte conformadora del sí mismo significa reconocer la influencia sobre la conducta de los otros, es decir el papel activo de cada uno en la dinámica del campo.

Eso significaría preguntarse por qué los alumnos no van con gusto a la escuela, por qué no aprenden, por qué su conducta es conflictiva y qué tiene que ver eso con la manera en que se está trabajando en el salón y en la escuela; eso implica el cuestionamiento de la institución, de sus programas y del docente como portador–representante de los elementos anteriores en el salón de clases. El cambio de perspectiva es radical, pues quita la atención de los contenidos y alumnos como lo que hay que manipular y dirigir, y coloca al hasta ahora ajeno y superior (el maestro/docente) en el mismo nivel de implicación que todos los integrantes del campo.

EL PROYECTO

Para ser congruente con el planteamiento general del trabajo y dado que éstas son hipótesis que no tienen por qué ser aplicadas y adjudicadas a los otros (en este caso, los maestros), la propuesta se plantea en términos de intervención. Se trató de superar el esquema de aproximación al otro desde la lógica del que sabe más o del que sí sabe. El planteamiento fue colocarse en el lugar del maestro en el salón de clases y realizar ahí el abordaje de los contenidos escolares desde la noción del campo y experimentar posibilidades y límites de la propuesta.

Pre–supuestos

Para el presente proyecto se partió de una premisa: el trabajo con el tema medio ambiente y todas las implicaciones que éste tiene (además del conocimiento, crear conciencia acerca de la importancia de preservar el medio ambiente). Es necesario partir de un contacto equilibrado con las tres zonas de relación establecidas en el enfoque

Gestalt. Estas "zonas de relación" son una topología basada en el concepto de campo y se refieren a la relación del individuo con su entorno, diríamos tomando la terminología lewiniana, a un nivel relacional espacio vital–mundo físico. Esta topología define tres zonas de relación: zona interna, zona externa y zona de la fantasía. De acuerdo con la teoría de la Gestalt, un cierto balance entre las tres zonas podría indicar que el individuo ha logrado un equilibrio vital que le permitirá cubrir sus necesidades y atender su entorno sin desatenderse a sí mismo.

Vinculada a las tres zonas de relación antes enunciadas, la pedagogía de la Gestalt propone el cuidado del contacto en cuatro niveles:⁵⁴

- Consigo mismo
- Con el tema
- Con el entorno
- Con el globo

En términos de esta topología significaría contacto con la zona interna (conmigo), con la zona de fantasía (tema) y contacto con la zona externa (entorno, globo). Para este enfoque pedagógico, el contacto "conmigo" es condición para lograr los otros contactos. Mientras esto no suceda, el contacto con la zona de la fantasía y la externa, y con ello la consecución de la tarea, no será posible de manera verdaderamente significativa para el alumno.

Problemáticas como las relacionadas con el medio ambiente a menudo son un tanto difíciles de captar por los alumnos a quienes les parecen demasiado ajenas a su realidad. Ciertamente, ¿qué sensibilidad hacia "las necesidades" del medio ambiente puede tener un alumno que no es sensible a sus propias necesidades?

En este trabajo se pretende probar si al priorizar el trabajo consigo mismo y posteriormente con el tema, el entorno y el globo, se logra un mayor interés, comprensión y compromiso respecto a las temáticas relacionadas con el medio ambiente.

La metodología se encuadró en la visión investigación–acción, ciertamente con un corte cuasi–experimental pues la investigadora se integró al salón de clases como tal y a la vez en funciones docentes, es decir, durante la intervención ocupó el papel de la maestra. Dado que se pretendía probar la efectividad del enfoque Gestalt en el salón de clases con un tema determinado (medio ambiente), se decidió recabar información sobre conocimientos y actitudes con relación a la temática, previas a la intervención para

⁵ Una gran parte del desarrollo de la propuesta se basa en el desarrollo que hace Burow (1993) para la región germanoparlante.

finalmente por medio de una evaluación de salida, registrar los cambios generados por la intervención misma.

La intervención contempló el trabajo desde las nociones señaladas al principio de este trabajo, como son: campo, sí mismo, contacto, figura–fondo, aquí y ahora e implicación, donde todos éstos incluían al campo total mientras la implicación tenía una referencia especial a la investigadora como tal y a ella en su papel docente. Ello se debe a que la investigadora en su papel de maestra de grupo tiene una implicación, un objetivo, su propia agenda, por lo que se encuentra frente al grupo en una situación similar a la de cualquier maestro de grupo con la presión de lograr resultados, mantener disciplina, alcanzar objetivos, etc., así como en su papel de investigadora con relación a su propio trabajo. En esta investigación, la investigadora no pretende ser ajena, tampoco se disfraza, se integra en su doble función: como investigadora y como cualquier otro maestro auxiliar (como los de cómputo y educación física, en el caso que nos ocupa). Enfrentar las dificultades docentes y procurar desde ahí probar un camino diferente es no sólo el reto de la investigación, sino parte del andamiaje metodológico de la investigación.

Uno de los objetivos del trabajo fue indagar en qué medida se cumplen y estudian los contenidos programáticos del programa de ciencias naturales relacionados con el tema. De haber sido abordados, se intentó saber qué fue lo que los alumnos aprendieron y qué integraron en su hacer cotidiano. Finalmente, dado que el trabajo se plantea en una escuela tradicional, se busca conocer en qué medida el trabajo con un método que integra la perspectiva de sí mismo (y el cuidado de sí mismo) produce resultados diferentes. Por supuesto que este trabajo se inició con ideas previas con respecto a los objetivos; había escepticismo con relación al primer punto, pues con frecuencia el conocimiento prioritario —matemáticas y españoles abordado a expensas del tiempo dedicado a las otras materias. Por otro lado, en caso de haber sido abordados, se esperaban saberes pobres y actitudes incongruentes con ciertos saberes que de por sí tienden a ser generalizados e integrados en las representaciones sociales, en el saber cotidiano. En cuanto al tercer punto (en qué medida un trabajo con la metodología de la Gestalt produce resultados diferentes), se esperaba una respuesta positiva con las reservas propias que impone enfrentarse a lo desconocido, en este caso a un experimento.

Contexto. El trabajo se realizó en una escuela de la delegación Iztapalapa (una de las más pobres y problemáticas del Distrito Federal). La escuela se encuentra ubicada en una zona alejada del pueblo iztapalapense propiamente dicho, es un área de reciente población cerca de la avenida Tláhuac donde predominan las unidades habitacionales y algunas fábricas y bodegas–tiendas. La escuela se encuentra adentro de una enorme unidad habitacional. Es privilegiada en cuanto al espacio: consta de un gran jardín y tres grandes patios, un salón de cómputo y una sala de usos múltiples con grandes espejos para realizar actividades artísticas. Uno de los patios, en el centro de la escuela, está rodeado de los

salones de clases y mediado por pequeños espacios verdes donde hay plantas de ornato y algunos pinos. Los pasillos cuentan con bancas. Tiene además, en un terreno adyacente, un estacionamiento para los maestros. En general, las zonas comunes y los jardines están bien cuidados y limpios. Por todo esto, la escuela da una buena impresión.

En cuanto a su horario, también es especial pues es de tiempo completo. Los niños están en la escuela de 8 a 16 horas de lunes a viernes. Hay tres grupos por grado. Además del maestro de grupo, hay un maestro de educación física y uno de los maestros imparte clases de cómputo. Cada salón cuenta con televisión y video. El mobiliario es el indicado para realizar trabajo en equipo si se acomoda *ad-hoc*. Los grupos tienen alrededor de 40 niños, es una escuela con mucha demanda por las mismas condiciones. Esta situación hace que los salones resulten reducidos para los niños, es decir, la escuela cuenta con amplios espacios pero el lugar donde los niños pasan la mayor parte del tiempo es más bien reducido. El jardín que se encuentra en la parte posterior de los salones es poco frecuentado por los alumnos pues no tienen autorizado ir ahí sin acompañamiento del profesor. El patio central es ocupado para las clases de educación física y para ejercitar todos los números que se preparan para las distintas ceremonias y festividades de la escuela. El patio de la entrada es utilizado como comedor y el tercer patio (cancha de usos múltiples) es auxiliar para las clases de educación física. La actividad física preferida por los niños es el fútbol y lo juegan por igual niñas y niños.

Forma de trabajo. Se decidió trabajar con niños de cuarto grado. Para realizarlo hubo que solicitar permiso a la dirección de la escuela y a la Dirección General de Educación Primaria de Iztapalapa. El director de la escuela y el inspector de la zona se mostraron muy interesados en el trabajo y brindaron todas las facilidades necesarias. La maestra si bien no puso resistencia, tampoco parecía muy convencida de la intervención. Sin embargo fue mudando de actitud, pues con el paso del tiempo intercambiaba información, hacía comentarios e incluso se involucró en las actividades. Hacia el final se retiró del grupo y se dedicó a terminar sus pendientes relacionados con el fin del año escolar.

Desarrollo. Se solicitó autorización para la realización de diez sesiones de dos horas o dos horas y media cada una, sin embargo, debido a que el trabajo fue autorizado para realizarlo después de las 12:30 horas y a que no podía interferir en sus otras actividades, el trabajo se hizo en sesiones de 40 a 50 minutos mediados por comida, educación física y cómputo. Esto implicó una dificultad no contemplada en el trabajo, a saber: la discontinuidad entre sesiones cortas que seguro influyó en el logro de los objetivos hacia el final de la intervención.

RESULTADOS

Se llevaron a cabo 17 sesiones de trabajo de 45 minutos en promedio y distribuidas en 13 días a lo largo de tres semanas.

El plan de trabajo se considera un planteamiento flexible en tanto es pensado como un espacio en el cual se moverán las actividades que el mismo grupo irá determinando en su cotidianeidad, pero a la vez es colocado como elemento ordenador de las actividades y como punto en el horizonte que guía las mismas. El contenido de ese planteamiento fue el siguiente:

Primera sesión

Realización de una dinámica inicial que consistirá en que los niños hagan contacto consigo mismos. Posteriormente se aplicará un cuestionario encaminado a conocer la postura de los niños respecto al medio ambiente y a su visión sobre la responsabilidad individual para conservarlo. Este cuestionario servirá para cotejar hacia el final de la intervención si sus conocimientos y postura respecto al medio ambiente han variado con la intervención y en qué medida.

Segunda sesión

Autoconcepto. Profundización del trabajo consigo mismos: visión de mí, cómo soy, cómo me veo, cómo me cuido, qué necesito para estar bien, cómo me siento cuando me siento bien. Harán una representación plástica de sí mismos y se hablará sobre ella.

Tercera sesión

Los otros sobre mí. Frente a esto se abordará la visión de los otros sobre mí mismo. ¿Qué piensan los otros sobre mí? ¿Qué similitudes y diferencias hay entre mi autoconcepto y el de los otros? ¿Hay alguna diferencia entre lo que pienso de mí y lo que los otros piensan de mí?

Cuarta sesión

En esta sesión se propone el trabajo con el entorno inmediato: la escuela. ¿Cómo es mi entorno escolar? ¿Cómo es mi entorno áulico? ¿Cómo me relaciono con mis compañeros, con los maestros, con las autoridades y con el resto del personal? ¿Quién ensucia, quién limpia? ¿Cómo son las instalaciones? ¿Qué no me gusta en la escuela y qué puedo hacer para que esto cambie?

Quinta sesión

Polaridades: cuándo estoy bien, cuándo estoy mal. ¿Qué me hace sentir bien? ¿Qué me hace sentir mal?, ¿cómo me siento cuando me siento bien?, ¿cómo, cuando me siento mal? ¿Qué me hace sentir mejor cuando no estoy bien?

Para finalizar se trabajará con el "apapacho", se hará un ejercicio donde se digan virtudes que uno ve en los otros, y otro donde se hará contacto físico afectuoso (el "lavado de coches").

Sexta sesión

La familia. ¿Cómo es mi entorno familiar? ¿Quién limpia, quién ordena? ¿Quién cocina, quién lava? ¿Quién plancha? Se estudiarán aspectos relacionados con el trabajo doméstico, ¿quién lo realiza, quién ensucia, cómo ensuciamos, qué no nos gusta? ¿Qué podemos hacer para que eso cambie? Se hará énfasis en la producción innecesaria de basura doméstica. Llevar una propuesta a casa para mejorar nuestro entorno.

Séptima sesión

El cuidado de mi persona: autocuidados. Se hará trabajo con el propio cuerpo en el sentido de accidentes, enfermedades, etc. Trabajo con medidas preventivas y correctivas con relación a la salud y el bienestar. Se hará una pequeña historia para hacer conscientes cómo mientras crecemos la responsabilidad que primero residía 100% en nuestros padres va cambiando hasta que asumimos el control absoluto sobre nuestro cuerpo, su entorno, y sus cuidados.

Octava sesión

En esta sesión se propone el trabajo con el entorno mediato: mis colonias y mi ciudad. Se hará una radiografía sobre la ciudad y lo que a simple vista salta: problemas de basura, agua y contaminación ambiental. ¿Quién la produce? ¿Qué tiene que ver lo visto en sesiones anteriores con los problemas de la ciudad?

Novena sesión

El cuidado de los otros. Quién protege a quién. En esta sesión se propone el trabajo a nivel macro: autoridades e instituciones. ¿Cómo protegen las leyes a los más vulnerables? ¿Quiénes y por qué se les considera vulnerables? ¿Cómo poder hacer valer las leyes que protegen a los más vulnerables socialmente hablando (incluido el medio ambiente)? El trabajo se realizará sobre las experiencias inmediatas y reportes de prensa; se confrontarán ambas visiones y perspectivas.

Décima sesión

Soy niño, ¿qué puedo hacer? Se trabajará con los niños sobre los sentimientos que les causa el darse cuenta de la problemática social y ecológica. Se trata de encontrar un marco que les permita vislumbrar posibilidades de acción participativa en la que no todo dependa de los otros, en la que ellos puedan verse como sujetos activos en su entorno. Básicamente se busca que los niños no se consideren impotentes frente a su medio y a la vez asuman responsabilidades.

Se propuso realizar en cada sesión ejercicios de sensibilización a sus propias necesidades y la capacidad que tienen para resolverlas. Se trata de promover el autocuidado y con ello el del entorno, así como la solidaridad con el mismo.

DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

De acuerdo con el plan, se inició el trabajo con el grupo de cuarto grado que tenía 40 alumnos. Dado lo numeroso del grupo me percaté de que las dinámicas difícilmente podían ser realizadas en el salón de clases por el reducido espacio. Por otro lado, cuando vi el hermoso jardín quise salir a realizar ahí el ejercicio de sensibilización. Fue imposible lograr que los niños atendieran, pues la dispersión fue enorme. Las niñas se opusieron a los ejercicios debido a que los niños les "iban a ver los calzones"; en general se quejaron de que el pasto les "picaba" y era obvio que lo único que querían era jugar y correr. Ello hizo que de acuerdo con los criterios de la Gestalt sobre la confluencia y atendiendo a la necesidad grupal, cambiara el plan y organizara juegos y competencias. De regreso al salón de clases les pedí que me respondieran una encuesta sobre su opinión en torno a los problemas del país. Argüí que sólo se trataba de conocer su opinión. Para mi sorpresa los niños no entendían las preguntas y preguntaban incluso por el significado de algunas palabras como "comunidad".

Me llamó mucho la atención la incapacidad o negativa a concentrarse o realizar una actividad que no fuera acción fuerte e impetuosa, como también su alegría de estar en el jardín. Pregunté con qué frecuencia salían ahí y me dijeron que casi nunca. Un primer dato saltaba a la vista: los niños están encerrados en un espacio reducido y el uso de los jardines y espacios amplios está muy acotado. A pesar de ese reconocimiento mi desconcierto ante la dificultad grupal era enorme pues estaba acostumbrada a trabajar con niños de escuelas "activas" tipo Freinet y con grupos pequeños. Al encontrarme frente a este grupo numeroso y rudo pensé que probablemente el tipo de trabajo que pretendía no sería posible en esta población. Dudé de mis capacidades magisteriales y no tuve más que pensar: "¡pobres maestros, con 40 niños rudos y diario durante ocho horas!".

En cuanto a los resultados de la encuesta de opinión, resalta la enorme diferencia entre su habilidad para hablar y exponer sus ideas cuando se hablaba en grupo sobre las dificultades internas grupales, y la capacidad de expresar ideas o responder preguntas sobre otros asuntos menos inmediatos. La solución del cuestionario que era una encuesta de opinión, como ya se señaló, les resultó difícil. Los resultados en torno a la pregunta sobre su posible implicación en los problemas ambientales (¿Hay algún problema en el que pueda hacer algo para resolverlo?) fueron de diversa índole, aunque puede decirse que sobresalió la apreciación de que la solución a los problemas ambientales está fuera de su esfera de influencia, pues eso le corresponde a las autoridades o a los adultos. Sólo dos niños dieron respuestas diferenciadas acerca de los problemas en los que sí pueden incidir y aquellos que les son ajenos a su decisión o acción. Hubo niños que no opinaron. Una menor proporción de niños vieron una implicación propia o general en toda la población para resolver los asuntos relacionados con los problemas que perciben en su entorno.

Evidentemente, a pesar de que los niños ya son suficientemente autónomos en su pensamiento, los problemas de la ciudad y del país parecen rebasarlos y ven pocas posibilidades de incidir y lograr mejoras. Sin embargo, no se debe menospreciar la cantidad de alumnos que se consideran en condiciones de incidir.

El orden de problemas señalados (la pregunta se refería no sólo a problemas del medio ambiente sino a problemas en general) tiene que ver en un margen muy amplio con los del medio ambiente. Hablan de la contaminación, la falta de agua, de servicios, sobre todo de recolección de basura, de luz, ruido y tráfico. En segundo lugar se mencionaron los problemas de inseguridad; en tercer lugar, temas globales como la guerra, el exceso de población y la venta del país, en cuarto lugar dificultades propias de ellos como niños y, en quinto lugar, problemas familiares como falta de vivienda y dinero.

Acerca de si consideran que los adultos escuchan propuestas de los niños para resolver problemas, aunque las posiciones se dividen en la gama de posibles respuestas (desde "muchísimo" hasta "nada") la mayoría se sienten más bien escépticos con relación a si son escuchadas sus propuestas para mejorar los problemas ambientales. Ello se opone a lo que se observa a primera vista en la escuela, donde no parecen ser muy escuchados. Probablemente esas apreciaciones tengan que ver con su experiencia en sus familias o con una tendencia a contestar positivamente, sin importar si esto tiene que ver con la realidad o no. El escepticismo lo expresa una niña diciendo: "Si no le hacen caso a un diputado, obvio que a un niño, menos".

Este primer acercamiento nos indica que de manera general y en sus representaciones sociales los niños tienen claros los problemas ambientales. Evidentemente los diferentes niveles de la problemática y los distintos grados de solución no están muy claros aún. No queda muy claro en estos primeros acercamientos a qué se debe esa relativamente alta

conciencia de los problemas ambientales, si es la escuela, los medios, el entorno o simplemente que eso es lo que ellos sufren y perciben. En todo caso, como se verá más adelante, la vinculación entre lo que uno hace o deja de hacer y los efectos indeseables de tales acciones, no le queda claro a la mayoría de los niños.

La segunda intervención fue igualmente fallida, a pesar de que esta vez pudimos ocupar el salón de usos múltiples que es más adecuado por no tener muebles y ser relativamente amplio. Así pues, la dificultad inicial adjudicada al uso de un espacio que los invitaba a jugar fue falsa; tampoco en este espacio cerrado los niños podían dejar de estar en contacto con los otros y no pudieron contactar consigo mismos. La solicitud de que cerraran los ojos fue seguida por muy pocos niños. Frente a esta situación yo tampoco me pude concentrar realmente y mi escepticismo iba en aumento. Posteriormente les apliqué la segunda parte del cuestionario, este sí referido a los contenidos de su libro de texto. Los niños tuvieron serios problemas para resolverlo.

Dadas las dificultades para establecer contacto consigo mismos de manera directa, opté por abordarlo en forma indirecta, así que les pedí que trataran de reconocerse en la memoria, que recordaran cómo eran ellos físicamente. Les pedí que recordaran a algún artista que hubiera hecho su autorretrato, y mencionaron a Frida Kahlo. Como algunos no la conocían otros niños la describieron como la señora que tiene bigotes y unas "cejototas". Les repartí hojas blancas para que hicieran un autorretrato sin importar que tan fidedigno fuera, incluso que podía ser una caricatura. Muchos niños tuvieron una enorme dificultad para realizarlo, algunos incluso no podían ni empezar con la tarea. Algunos no terminaron y les pedí lo concluyeran en casa. El resultado de esta tarea fue muy heterogéneo: desde los dibujos ampliamente coloreados y con muchos detalles, hasta algunos garabatos.

Me preguntaba qué pasaba con estos niños que no podían contactar consigo mismos incluso en una actividad intermedia pues en este caso el contacto implicaba una acción (dibujar). También me llamó la atención una aparente contradicción: ante la dificultad de concentrarse en ellos mismos por muy poco tiempo y dejar de ocuparse de su entorno, es decir, de los otros, el trabajo en equipo también resultaba fallido por su constante negativa a realizar actividades con sus compañeros y excepcionalmente con unos cuantos preferidos.

Al tomar en cuenta esa situación y el plan de trabajo, decidí realizar una actividad que los llevara a trabajar sólo en parejas, pidiéndoles que así como estaban sentados de dos en dos se levantaran y se pusieran uno frente al otro y se miraran sin decirse nada. Inmediatamente aparecieron los consabidos problemas de los quienes no desean trabajar uno con otro. El grupo era non y una niña no tenía pareja; le pedí que se integrara al equipo de al lado. Una de las niñas de la pareja protestó, negándose a trabajar con ella.

Finalmente logré que las tres aceptaran trabajar en pares subsecuentes. Después de mirarse, la tarea consistía en hacer movimientos y muecas y que el otro imitara, y viceversa. Aparentemente este ejercicio fue difícil por la falta de espacio en un salón lleno de muebles pero no fue posible salir porque las áreas comunes estaban ocupadas y contábamos con poco tiempo. El ejercicio no resultó fluido. Al concluir les pregunté cómo les había ido. Dijeron que había sido difícil pues no "entendían" lo que tenían que hacer. Dado que reproducir los movimientos de otros no requiere de "entendimiento", pedí a dos niños voluntarios que pasaran al frente a hacer el ejercicio. Dos niños aclamados por el grupo pasaron e hicieron el trabajo. Los niños estaban encantados de mirar el espectáculo y aplaudieron con gusto. Al concluir les pregunté si acaso para hacer eso se necesitaba entender y pregunté entonces qué era realmente lo que pasaba. Entonces emergieron los problemas. No se tenían confianza porque luego serían criticados. Los niños molestaban a las niñas y luego las niñas les pegaban a los niños, aun sin ser molestadas. Las niñas se levantaban las faldas entre ellas y daban lugar con ello a que los niños les "anduvieran viendo los calzones a las niñas", aunque ellas no se llevaran con ellos. Había niños que se sentían molestados por los movimientos de los otros. Y entonces golpeaban a los que les molestaban. Pedí que pensarán con cuántos niños del salón se sentían en confianza y bien, y buena parte señaló sentirse bien con muy pocos niños del salón de clases. Ante esta situación les dejé una tarea: llevar escrita la respuesta a cuatro preguntas. Qué me gusta, qué no me gusta, cómo me gustaría y qué estoy dispuesto a hacer para que sea así como me gustaría que fuera la vida en el salón de clases. Esta fue una extraordinaria sesión. Tuvo vida y los niños hablaron y se escucharon.

A partir de esta sesión cada nueva situación planteada generó nuevas discusiones y trabajo en torno al ambiente predominante en el salón de clases. El objetivo final en torno al trabajo con contenidos del medio ambiente tuvo que ser pospuesto debido a la necesidad de reestructurar el tejido social del grupo. Se hicieron juegos de confianza y se hablaba en grupo sobre lo que esto generaba.

Se empezó a propiciar el trabajo en equipo y surgió un nuevo reconocimiento: en este ambiente en el que los niños se perciben en constante tensión y lucha, donde la prioridad parece ser el estar alerta de los otros y procurar la sobrevivencia en un ambiente agresivo, ¿cómo se van a interesar en otras problemáticas? La situación como grupo numeroso que tiene que convivir en un espacio reducido y saturado por el mobiliario (que al ser usado indebidamente deviene estorbo), y las mochilas y objetos personales como suéteres y chamarras, donde la posibilidad de movimiento es reducida y además prohibida, donde la maestra grita todo el tiempo y juzga, ¿qué ocasiones hay de apertura a otros asuntos que no sean la sobrevivencia y el ataque como mejor defensa?

Se encontraron además diferencias de género sorprendentes. En un ejercicio escrito donde deberían registrar las relaciones con sus compañeros de clase (valoradas como:

buena, más o menos buena, regular, mala) mediante colores, los niños y las niñas expresaron muy diferentes estrategias de relación grupal. Como ejemplo de las estrategias empleadas por los niños al acotar su espacio de relación, cuando un niño me mostró su esquema donde sólo había anotado a unos cuantos niños, me dijo: "para mí el resto del grupo no existe". Estas estrategias tuvieron como resultado que los niños mostraran relaciones más equilibradas y menos conflictivas que las niñas, quienes a su vez mencionaron un mayor número de compañeros en su esquema de representación, pero a la vez registraron relaciones más conflictivas al interior del grupo. Este asunto se confirmaba en cada una de las sesiones. Con este ejercicio se hizo hincapié en el concepto "relaciones" (otro de los conceptos no entendidos en el cuestionario inicial), con el fin de preparar el terreno para el trabajo con el medio ambiente.

Otro resultado significativo emergió en un ejercicio de confianza realizado en dos grupos, varones por un lado y mujeres por otro en donde, en un círculo más o menos cerrado tendrían un niño colocado al centro del círculo que se dejaría caer y el grupo lo tendría que contener y evitar su caída. En este ejercicio, los niños lograron mayor duración que las niñas es decir, las niñas dejaban caer más rápidamente a su compañera que los niños. Mientras en el grupo de varones resaltó el caso de un niño excluido del círculo, casualmente justo donde él estaba, el círculo se cerraba tanto que inevitablemente él quedaba afuera. Hice varios intentos para que quedara dentro y al final siempre terminaba fuera del círculo. Cabe señalar que este pequeño fue señalado en otro ejercicio por una gran cantidad de compañeros como aquel con el que no se llevaban bien. En cuanto a las niñas, poco tiempo lograban mantenerse sin caer. La maestra que estuvo al tanto de este equipo señaló que las niñas sólo detenían a la amiga en turno: quien no era considerada amiga era dejada caer. Evidentemente nunca hubo alguna niña que lograra el consenso generalizado y, por lo tanto, la solidaridad del grupo. Después de este trabajo grupal y de todos los que se hacían, se concluía con una ronda de comentarios acerca del juego y la dinámica y lo que les había provocado, qué les había parecido, qué dificultades habían encontrado, qué les había gustado, qué no, etcétera.

Una vez que se consideró que el grupo estaba más abierto al trabajo grupal se realizó el primer cambio de mobiliario. Las mesas se acomodaron para la realización del trabajo en equipo y esto les encantó. Se promovió la autogestión, es decir que ellos organizaran los equipos a su gusto. Se les dieron algunos conceptos y se les pidió que buscaran en su libro su significado. No les resultó fácil hacer la tarea pero en general hubo bastante disposición para ejecutarla.

Para que entendieran el concepto de medio ambiente se les pidió que describieran y dibujaran un ambiente citadino, uno rural, uno acuático y uno desértico. Se habló sobre ello. Con relación al medio ambiente ellos tienen un concepto con el que todo lo miran: es divertido, o no. De ahí que en la polaridad campo-ciudad ellos tuvieran pocos elementos

para describir el campo y muchos para la ciudad, y señalaran el campo como un lugar aburrido. Al preguntar por la causa respondieron en general que debido a la falta de juegos, donde resaltó el papel que adoptan las nuevas tecnologías y lugares para realizar diferentes actividades, generalmente asimilables a la vida citadina.

LA CAJA DE PANDORA

Después de dos sesiones en las que no fue posible trabajar en el tema por falta de tiempo, se retomó el trabajo en equipo. Se les pidió que observaran todo lo que había en el salón de clases desde el techo hasta el piso, incluidas las personas que ahí se encontraran, colores, olores, aire; todo. Posteriormente, en una hoja dividida en dos se les pidió que hicieran dos listas: una con lo que les gustaba del salón y otra con lo que les disgustaba. Los resultados fueron leídos en voz alta al grupo. Se presentaron cuestiones fuertes relacionadas con compañeros del grupo y con la maestra ("nos grita, no nos respeta"). Evidentemente era necesario hablar al respecto. Se hicieron varias rondas en las que los alumnos discutieron sus puntos de vista. Las discusiones fueron acaloradas, vivaces y fuertes. Dos niños, los que recibieron críticas en su persona ("huele feo, se come los mocos"), lloraron. El tiempo terminó y por mi parte no estaba segura de si había sido suficiente como para dar el tema por concluido, por lo menos en su discusión y planteamientos. Las siguientes sesiones me indicaron la necesidad de seguir con el tema. Los alumnos ya no me preguntaban al llegar qué íbamos a hacer, sino me pedían continuar con la discusión. Surgieron aspectos interesantes sobre las relaciones interpersonales pero también sobre dos aspectos señalados muy frecuentemente en las encuestas iniciales referidas a su comunidad, la ciudad y al país, los temas de basura y violencia. Les expliqué que el salón de clases era el pequeño "medio ambiente" que ellos habitaban de lunes a viernes durante ocho horas y que parecía que ahí también había problemas como afuera: basura y violencia. Aun cuando ambos temas no fueron abordados de manera directa (por ejemplo, con relación a la basura), buena parte de los equipos mencionaron el suelo como algo que no les gustaba. Yo pedí que especificaran lo que les disgustaba del suelo y entonces señalaron la basura, lo sucio que estaba. Pregunté qué se podía hacer y ellos respondieron que hablar con las autoridades, por lo que insistí en si era que deberíamos llamar al director para que fuera a recoger la basura. Como se sorprendieron de su respuesta, les pregunté otra vez qué hacer; les dije que veía a sólo unos cuantos pasos de ellos dos enormes botes de basura y se dieron cuenta de que tirándola en su lugar el suelo estaría más limpio. Sobre los conflictos, se percataron de que no se necesitaban criminales o secuestradores para crear un ambiente de violencia y nos preguntábamos sobre lo que podíamos hacer para que el ambiente fuera menos violento en el salón de clases. La solución al respecto parece menos a la mano que "poner la basura en su lugar", sobre todo porque de mi parte era claro que la violencia que llevan a la

escuela tanto la crean ellos, como la maestra, la normatividad escolar y el ambiente exterior.

De acuerdo con el enfoque de trabajo, el hecho de colocar a los niños en una situación "fuera del campo" como espectadores, como observadores de su propio entorno, les permitió "darse cuenta" de algo que no les gustaba: la mugre y la violencia. Asimismo, el diálogo les permitió también percatarse de su participación activa en la producción de los problemas señalados. La solución socorrida de derivar el problema a las autoridades de pronto se evidencia como algo fuera de lugar y ellos pasan a ocupar un lugar activo también en la solución. Eso es un camino para llegar al principio de responsabilidad, libertad y poder. Libertad para decidir cómo quiero mi salón de clases, poder para hacerlo y responsabilidad sobre los resultados de las propias acciones. Con relación a la violencia, si bien la situación fue abordada de manera similar, no fue posible un tratamiento más profundo, pues para eso ya no hubo tiempo; el ciclo escolar había terminado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Considero que el hecho de no haber podido llevar la propuesta de investigación tal como había sido planteada responde al carácter de la investigación-acción y del enfoque de la pedagogía de la Gestalt; a la vez, la intervención permitió un acercamiento a la realidad escolar que se evidenció sin necesidad de hacer observación pasiva en el aula tomando notas de lo que ahí ocurría. En entrevista previa con un niño del grupo me enteré de que habían sido revisados todos los contenidos del libro de texto relacionados con el medio ambiente; también, que habían tratado de hacer un experimento pero que "no les había salido". Los cuestionarios que aparecían en las lecciones habían sido contestados.

Sin embargo, al aplicar el cuestionario elaborado con base en los contenidos del libro de texto, los niños no pudieron contestar casi ninguna pregunta por sí mismos.

Por otro lado, el clima de tensión pudo ser inmediatamente percibido cuando se llevó a cabo la primera actividad grupal y fue claro que en medio de esa tensión resultaba imposible continuar con el trabajo planeado y que sería necesario antes el abordaje de esos aspectos que estaban impidiendo el trabajo en equipo, trabajar lo latente como se tematiza desde la perspectiva de la teoría del grupo operativo. Al charlar con la maestra de manera circunstancial sobre el trabajo y el grupo fue que ella informó sobre su rechazo al trabajo grupal. Sus argumentos para el rechazo eran la priorización del control grupal y de la disciplina. Y eso lo lograba manteniéndolos separados y no agrupándolos, pues si los agrupaba entre amigos sólo platican y no trabajan, si los agrupaba entre oponentes sólo pelean y no trabajan: resultado: ni trabajo ni disciplina. Resulta interesante señalar

también que la visualización que tenía de los niños era diferenciada, pero su manejo grupal era unidireccional: sólo encaminado a cumplir con los objetivos y actividades de manera formal y mantener al grupo bajo control.

Así pues, al priorizarse objetivos por encima del desarrollo grupal e individual, evidentemente salen de foco los sujetos y lo que queda es un mero cumplimiento de metas y objetivos de manera automática, sin importar realmente qué es lo que realmente están aprendiendo los niños. Por otro lado, la obsesión por el silencio y la disciplina deviene camisa de fuerza que impide probar nuevas formas de trabajo y la comunicación con ese otro que se convierte en fantasma: el grupo. En este caso se evidenció que en el grupo "todo es de todos" y no sólo algo más que la suma de sus partes. Y ese otro es ignorado pues la maestra no ve la importancia de lo que hace y lo que no hace, de lo que dice y cómo lo dice, de lo que permite y de lo que restringe.

Por lo que respecta a la intervención, los resultados de las primeras dos sesiones evidenciaron la necesidad de replantear el plan de trabajo a fin de propiciar las condiciones que permitieran consolidar equipos y posteriormente el trabajo con los contenidos escolares. Esta situación, a pesar de haber sido contemplada y ser parte del mecanismo de intervención, no dejó de generar ansiedad en la investigadora. El campo escolar está lleno de expectativas en cuanto al rendimiento y entrar en él significa someterse a esa ley. Sin embargo, el hecho de someterse a esa ley no implica que se deba actuar de manera mecánica y es ahí donde interviene el factor poder por parte del maestro. ¿Qué tanto se permite ir más allá de lo que está exigiendo un programa?, ¿de qué tanta digresión es capaz? Tomar el plan y el programa como un hilo conductor que debe ser acomodado a la medida del grupo parece ser algo ajeno a la práctica escolar y quizás a toda práctica institucional.

El abordaje con el que se decidió transitar fue catártico y del orden de la comunicación. Los niños estuvieron muy contentos de poder expresar sus inconformidades, necesidades y conflictos, de verbalizar sensaciones, de darle nombre a los conflictos y de aclarar malentendidos. Pudo observarse el valor de los niños al expresar frente a la maestra su malestar por el trato que ella les daba. Si bien este dato no fue una sorpresa para la investigadora, sí lo fue el hecho de que los niños lo tematizaran ahí de manera tan abierta y contundente. Por supuesto que la actitud de la maestra era decisiva en la dinámica grupal cotidiana, sin embargo en ese momento no pareció prudente abordarlo ni con el grupo ni con la maestra. Por lo pronto, se consideró suficiente que la maestra escuchara sólo las quejas de los niños y no la intervención no solicitada de una desconocida; tampoco se consideró prudente alguna réplica por parte de la maestra que pudiera desvanecer lo dicho. Finalmente lo importante del ejercicio era que los niños se expresaran. En esta dinámica en cuestión la petición inicial a los niños fue que hablaran sobre sus temas pendientes, que se escucharan, y atendieran a las diferentes

perspectivas, visiones e interpretaciones. Se le pedía a los niños que trataran de escuchar las críticas y pensar si acaso pudieran tener razón los críticos. Se les hacía ver a los críticos que acaso algunas faltas podían ser más bien el resultado de ciertas acciones no pensadas, más que del afán de molestar. Se trató de que aprendieran a expresar y a escuchar, también a tratar de ver las acciones desde diferentes perspectivas, priorizando el hecho de que la acción individual tiene efectos sobre lo grupal. También se abordó la importancia de las acciones individuales sobre el resultado final grupal. En síntesis, se trabajó el sí mismo y los límites en sentido activo y pasivo, al ponerlos y aceptarlos. Se trabajó sobre la incongruencia de pedir y no dar, sobre el respeto a sí mismo y a los otros, ante todo a las diferencias. En síntesis, las actividades pensadas como mera introducción para el trabajo en contenidos de medio ambiente devino materia principal para la intervención centrada en sí mismo y el entorno. Y en menor medida con el tema y el mundo. Hacia el final, el grupo pareció más sensible a los tópicos ahí señalados y el efecto catártico de hablar sobre los conflictos donde todos podían expresar libremente sus sentimientos, pensamientos y emociones pareció dejar el terreno dispuesto al trabajo con los contenidos.

Evidentemente hubo factores que dificultaron la intervención, dado que no se contaba con un tiempo continuo. La discontinuidad en el trabajo generó dificultades en la aplicación del modelo; sin embargo, más allá de ello, los resultados son contundentes. En cuanto a la forma de trabajo y respuesta de los niños a la intervención:

1. Los niños participaron activamente en todas las actividades y su compromiso y entusiasmo con el trabajo fue en aumento constante. Al final, preguntaron si seguiríamos trabajando en el siguiente ciclo escolar.
2. Los niños fueron abiertos y no parece haber dificultades de comunicación si ésta está permitida. Durante la intervención su trabajo fue cada vez más fluido.
3. Se logró que la maestra participara en el trabajo y superara su escepticismo inicial.

En cuanto a los contenidos:

A pesar de haber revisado todos los contenidos que dispone el programa y el libro de texto, los niños no tenían los conocimientos ni las actitudes que se espera tengan hacia el final del mismo.

Las respuestas que dieron a los cuestionarios iniciales fueron más bien del orden de las representaciones sociales (lo objetivado socialmente, el conocimiento del sentido común, para lo que no necesitan ningún curso). Por otro lado, el intento por cubrir los contenidos

durante la intervención fue alcanzado parcialmente debido a las dificultades propias del campo.

En cuanto al dispositivo, si tomamos el salón de clases como campo, encontramos uno donde las relaciones de los niños eran tensas y con mucha agresión. En general el ambiente del salón de clases era de mucha tensión y agresión verbal de la que no se escapa ni el niño enfermo de cáncer. En una de las discusiones con relación a esa situación se comentó el incidente de haberle dicho a ese niño "yo siquiera no tengo cáncer", lo que posteriormente les horrorizó a ellos mismos, quienes comentaron que sus madres les habían reprendido por esa forma de interactuar.

La maestra como parte del campo influye en este sentido pues les grita y constantemente les llama la atención. Comentó que los niños se llevan mal y aprovechan cualquier oportunidad para no trabajar y en vez de ello, charlar. Por ello no hace trabajo de equipo pues "sólo se desordenan y no trabajan". Cuando algunos pelean mucho o no se llevan bien lo que hace es sentarlos juntos hasta que el conflicto le resulta tan inmanejable que decide separarlos otra vez. Ella constantemente los regaña señalando cómo deben portarse. No hay diálogo con ellos aun cuando algunas niñas lo intentan replicando, según lo señalaron ellas mismas en una dinámica. La imposición de la maestra es masiva y en general logra el control del grupo y la subordinación de los niños, los cuales llevan la irritación producida al grupo y la transmiten en forma de conflicto grupal entre sus pares. El resultado es un campo dividido y en permanente conflicto.

La manera de mantener quietos a los niños, aparte de los gritos y los regaños, ha sido mediante tareas como la resolución de operaciones matemáticas. Fue posible constatar esto debido a que cuando llegaba al salón de clases casi siempre encontraba un grupo ordenado sentado en sus lugares resolviendo operaciones matemáticas o haciendo algún trabajo manual para diferentes festividades como el día del padre o la clausura de cursos. Ello evidencia la dificultad para el logro de un aprendizaje significativo.

El extremo amor mexicano por las formas —más que por los contenidos—, que Octavio Paz brillantemente expuso, son puestas en escena en la escuela visitada. Una hermosa escuela con patios, jardines, medios y recursos (sala de cómputo, salón para gimnasia, tv y video, mesas para trabajo en equipo) devienen recursos escenográficos ajenos a los sujetos ahí presentes. Los jardines se usan poco y los patios, sólo en la clase de educación física. El salón de usos múltiples se emplea poco, la televisión y el video se encienden más para mantenerlos quietos cuando es necesario que como recurso didáctico; las mesas para trabajo en equipo son cuidadosamente puestas en fila y nunca para el trabajo en equipo, incluso en algunos salones están forradas de fieltro verde, como si fuesen mesas de conferencias magistrales. Ello significa que hay un sobre-entendimiento institucional

que también abona a un ambiente un tanto rígido y encaminado a las formas, más que al fondo.

Así, el abordaje tradicional que privilegia aprendizaje de contenidos y la disciplina deviene formalismo que no sólo genera sino impide ver dinámicas negativas al interior del grupo y que paradójicamente impide llegar realmente a esos objetivos privilegiados quedándose en la forma: los niños realizan tareas y cumplen con las exigencias pero no aprenden; el individualismo se exagera y sólo es mitigado por las prácticas grupales de exclusión–inclusión del orden mafioso (grupos de amigos que se juran fidelidad al interior y enemistad para con los otros grupos considerados enemigos), y la aparente disciplina sólo encubre irritación, enojo, agresividad y control mutuo. En esta intervención se hizo evidente la influencia de aspectos externos en el acontecer del campo, que la vida propia del grupo influida por la compulsión institucional, por lo formal, al ignorar la dinámica como la característica propia del grupo, genera y agrava problemas que podrían ser manejables si se les diera su lugar y se abordaran de modo abierto, si se permitiera el movimiento, la libertad, la creatividad, el derecho a la palabra. Ello exigiría que el maestro estuviera claro de su implicación con la temática "salón de clases", que como en el caso de la intervención se reconocieran los contenidos en cuanto eje ordenador de las actividades y ley inmutable a ser cumplida. Sería injusto responsabilizar sólo al profesor de la situación aquí planteada pues éste a su vez se encuentra aprisionado tanto en su implicación individual como en la institucional, es decir, en la Secretaría de Educación Pública que define planes, programas y evaluación de maestros y escuelas. De este modo, el cambio en los puros maestros será difícil mientras se encuentren aprisionados en la compulsión institucional.

Es evidente que en el experimento llevado a cabo en ese salón de clases fue determinante que la maestra–investigadora pudiera probar fuera de la compulsión institucional y con la implicación individual bajo la lupa, que un trabajo alternativo es posible y que el punto nodal está en la atención grupal, en la confluencia con el grupo: su reconocimiento y su trato en consecuencia. Mientras no se entienda que un campo vivo es contingente, complejo y caótico frente a la planeación, y por lo tanto, siempre va a presentar dificultades a la ejecución de algo planeado, la enseñanza siempre estará en deuda con el grupo y los individuos que lo conforman. Frente a esta situación cabe preguntarse: ¿a quién sirve realmente la escuela?

REFERENCIAS

BERNFELD, Siegfried (1975), *Sísifo o los límites de la educación*, México, Siglo XXI.

BUROW, Olaf–Axel (1993), *Gestaltpädagogik* [Pedagogía de la Gestalt], Paderborn, Junfermann.

ECKER, Alois (1997), "Didáctica de la historia orientada a procesos. Nuevos caminos en la formación de maestros(as) de la educación media superior en la Universidad de Viena", en *Pensamiento Universitario*, núm. 87, México, CESU–UNAM.

HALL, Calvin S., y Lindzey, G. (1974), *La teoría del campo y la personalidad*, Buenos Aires, Paidós.

LEWIN, Kurt (1978), *La teoría del campo en la ciencia social*, Buenos Aires, Paidós.

PERLS, Frederick S. (1989), *El enfoque gestáltico*. Testimonios de Terapia, Santiago de Chile, Cuatro Vientos.

PEZOLD, Hilarion (1987), "Pedagogía de la Gestalt", en revista *Educación*, núm. 83, Tübingia.

YONTEF, Gary (1995), *Proceso y diálogo en Gestalt: ensayos en terapia gestáltica*, Santiago de Chile, Cuatro Vientos.

FINAL DEL RECORRIDO... A MANERA DE CONCLUSIÓN

Hemos llegado al final de esta antología en la que a través de distintas voces, estilos y formas de pensar hemos iniciado un diálogo que esperamos puedas continuar como parte de tu formación profesional.

La idea fue generar preguntas y buscar respuestas a temas centrales que permitan entender qué es lo que nos ha colocado en la crisis ambiental que estamos viviendo y qué hacer para salir de ella.

Tu rol como docente te coloca en una posición privilegiada para ello, pero también en una posición de gran responsabilidad: formar seres humanos es, sin duda, la más grande de las tareas profesionales. Sin embargo la oportunidad de incidir para que esos seres humanos se conviertan en individuos responsables, comprometidos con su entorno y consigo mismos es lo que te ofrece perspectivas de pensarte como un actor que puede influir en el diseño de futuros. Esta tarea tiene implicaciones que demandan una formación sólida de tu parte, una gran apertura para aceptar visiones y posiciones diferentes, para abrir diálogos, para romper dogmas. Implica también un gran amor a la vida y a ti mismo, porque sólo así se puede formar personas que aspiran a vivir en armonía consigo mismos y con los demás.

Aunque la humanidad ha atravesado otras condiciones de crisis, la actual problemática ambiental está poniendo en riesgo la permanencia de nuestra especie en el planeta. Y, aunque la educación es sólo una de las rutas a fortalecer para encontrar soluciones a este tema, avanzando a la par que los distintos campos del conocimiento y del quehacer humano, constituye el mejor medio para la transformación de las sociedades, permitiendo la reinención de nuestras realidades, generando soñadores, individuos llenos de nuevas chispas intelectuales y emocionales que permitan reconstruir, reinterpretar y reencantar el mundo.