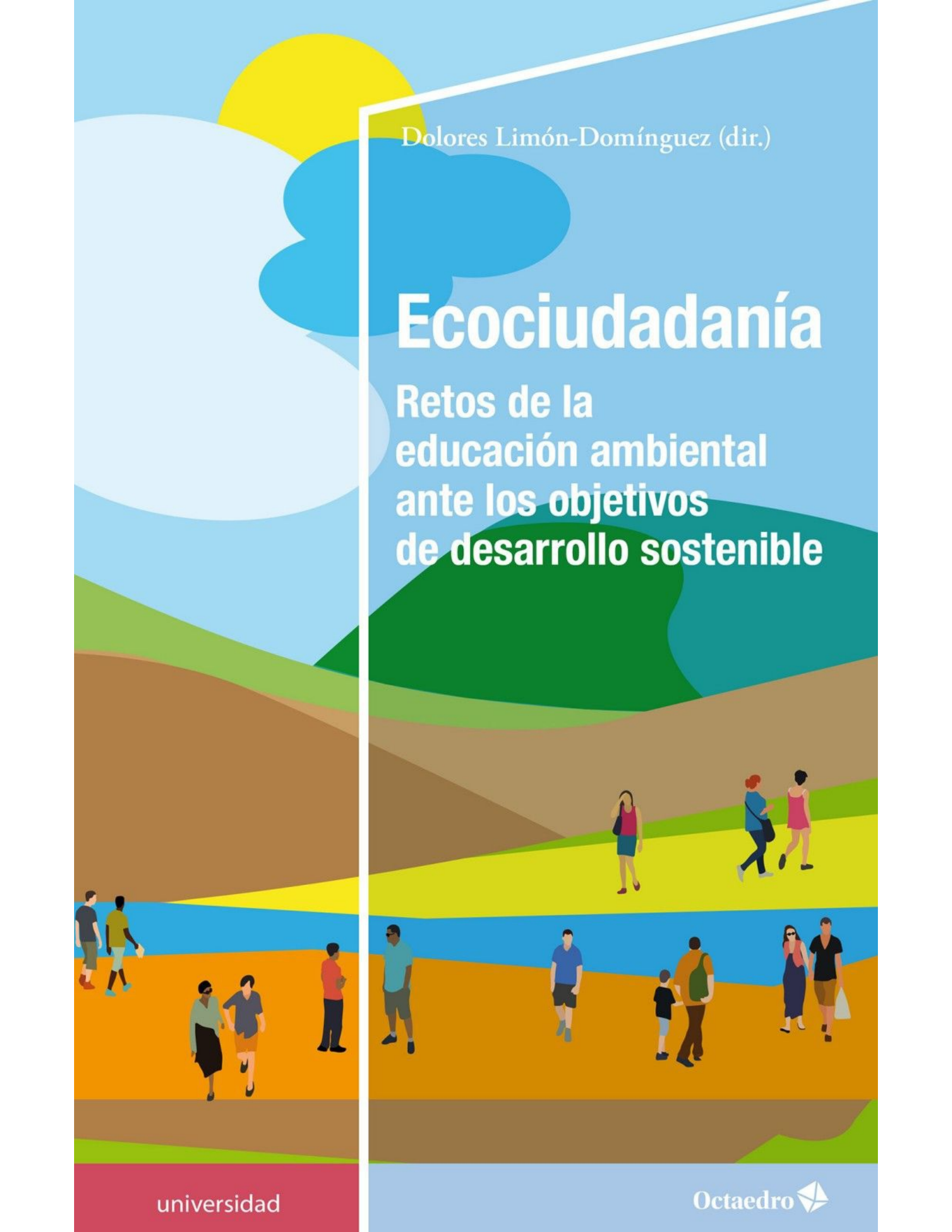




Dolores Limón-Domínguez (dir.)

Ecociudadanía

Retos de la
educación ambiental
ante los objetivos
de desarrollo sostenible

Dolores Limón-Domínguez (dir.)

Ecociudadanía

Retos de la educación ambiental ante
los objetivos de desarrollo sostenible

Colección Universidad

Título original: *Ecociudadanía. Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible*

Primera edición: octubre de 2019

© Dolores Limón-Domínguez (dir.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

[http: www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

e-mail: octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN (papel): 978-84-17667-76-4

ISBN (epub): 978-84-18083-05-1

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Maquetación: Fotocomposició gama, sl

Sumario

Prólogo

JOSÉ ANTONIO CARIDE

Introducción

DOLORES LIMÓN-DOMÍNGUEZ

1. Una ciudadanía activa para conseguir el desarrollo de los objetivos de desarrollo sostenible
DOLORES LIMÓN-DOMÍNGUEZ, JORGE RUIZ-MORALES, CRISTÓBAL TORRES FERNÁNDEZ
2. Ética ambiental y ética de cuidado: una base democrática para los objetivos de desarrollo sostenible
DOLORES LIMÓN DOMÍNGUEZ, LUCÍA ALCÁNTARA RUBIO
3. Educación ambiental: investigación y procesos participativos
ROCÍO VALDERRAMA-HERNÁNDEZ, JORGE RUIZ-MORALES
4. Educación ambiental y género, un desafío hacia la sostenibilidad
CARMEN SOLÍS-ESPALLARGAS
5. Ecociudadanía y desarrollo humano: la construcción de un modelo de turismo local sostenible
MANUELA PABÓN-FIGUERAS, MIGUEL ÁNGEL PINO-MEJÍAS
6. Un diálogo urgente entre el ser y otras economías
MAR LUGO-MUÑOZ, DOLORES LIMÓN-DOMÍNGUEZ
7. Participación escolar: el papel docente desde la participación para una educación de calidad
MERCEDES RUBIO JUÁREZ, ROCÍO VALDERRAMA-HERNÁNDEZ, LUCÍA

ALCÁNTARA RUBIO

8. Evaluación en educación ambiental y los objetivos de desarrollo sostenible
JUAN CARLOS TÓJAR HURTADO, LETICIA C. VELASCO MARTÍNEZ
9. Desarrollo humano local y acción comunitaria: experiencias que promueven la sostenibilidad del territorio
NOELIA MELERO AGUILAR
10. Buenas prácticas de sostenibilidad comunitaria y participación ciudadana en la recuperación del río Guadaíra
MANUELA PABÓN-FIGUERAS, MIGUEL ÁNGEL PINO-MEJÍAS
11. Las tecnologías de la información y comunicación: vías de accesibilidad y desarrollo sostenible
MARÍA DOLORES DÍAZ-NOGUERA, CARLOS HERVÁS-GÓMEZ,
CRISTÓBAL TORRES FERNÁNDEZ, GLORIA LUISA MORALES-PÉREZ

Prólogo

JOSÉ ANTONIO CARIDE
Premio Sarmiento 2019
Universidad de Santiago de Compostela

*Lento, pero viene,
el futuro se acerca
despacio, pero viene
lento, pero viene.*

MARIO BENEDETTI

El desafío de vivir con dignidad en todo tiempo y lugar. Esta es, o debería ser, la tarea que ilumine cotidianamente cualquier desarrollo que se declare sostenible: sin fronteras, cerca o lejos, dándonos la oportunidad de abrazar a la humanidad, humanizándonos. Un propósito elogiado, al que nada –o muy poco– de lo que se plantea y dispone en nombre de la educación le resulta ajeno. No lo fue en el pasado, por mucho que sus circunstancias deparasen modos de educar indiferentes a lo que, individual y colectivamente, necesitamos. No podrán serlo en el futuro si en verdad aspiramos a ser congruentes con formas de pensar, actuar y desarrollarnos que sean estimables ecológica y socialmente.

Lo proclamamos y, aunque menos de lo que sería deseable, reivindicamos desde hace décadas, poniendo énfasis en la urgencia de construir respuestas alternativas a las complicadas –y siempre complejas– realidades locales y globales del mundo desorientado y desbocado que habitamos. En sus escenarios, entre lo ideal y lo material, la civilización y la barbarie comparten el mismo relato. No hay crisis que, para bien o para mal, esté al margen de los itinerarios que han ido trazando o recorriendo con el afán, siempre inconcluso, de reconciliarnos con la Naturaleza y la vida en toda su diversidad; o, si se prefiere, de ser más sin renunciar a lo mejor, llámese progreso, prosperidad, bienestar, calidad de vida o felicidad.

Cuando pronto sobrepasaremos los 8000 millones de personas poblando la Tierra, con la previsión de llegar en 2050 a los 10 000 millones, las cantidades importan. Más que nunca; pero también, por mucho que nos contraríen, lo que significan –ética y ambientalmente– sus magnitudes hoy, rebasando los límites de los ecosistemas que nos mantienen: entre la pobreza y la riqueza, la expansión y la extinción, el equilibrio y el caos. El uso y abuso de los recursos extraídos de la biosfera no solo no ha resuelto las desigualdades, sino que las ha incrementado y ha provocado impactos –huellas, en el sentido más primigenio del término– en el entorno, muchos de ellos sin vuelta atrás.

Además de devastar el pasado y de poner en riesgo el presente, amenazan cualquier futuro.

Mencionamos extremos que se tocan, situándonos al borde del colapso: las disparidades dentro de los países, y entre ellos, han ido creciendo cada vez más; la población y la utilización de los bienes comunes está por encima de la capacidad de carga del planeta y, aun así, casi mil millones de personas perecen por causas relacionadas con la falta de alimentos; la temperatura media global ha subido casi un grado desde los primeros años del pasado siglo; hay más de 7000 especies en peligro de desaparición y más de 70 000 amenazadas; en 2020 nos aproximaremos a los 250 millones de migrantes internacionales y cerca de 800 lo serán dentro de su país, de los que un tercio son jóvenes, casi el 50 % mujeres y en torno a un 40 % de áreas rurales. Se espera que, a mediados de este siglo, dos tercios de la población mundial vivirá en ciudades con distintos tamaños e importancia. Los conflictos y las guerras están aumentando en número (un 125 % desde 2010) y en invisibilidad, por lo que se amplían e intensifican los conflictos entre grupos armados que no forman ni gobiernos ni estados. Estos son, entre otros, algunos de los «indicadores» que (de)muestran la fragilidad a la que estamos expuestos cada día y todos los días, de la cabeza a los pies.

Como podría suscribir Ludwig Wittgenstein, ya no bastan las palabras a las que acudimos desde hace siglos para leer e interpretar el mundo, con las que obligamos al lenguaje a romper sus propias reglas. Sucede, sin embargo, que ante su recomendación de callar ante lo que no se pueda hablar, lo preferible no es callarse, sino revelarse. Y rebelarse. Contra todo esto –como diría Manuel Rivas– hay que llenarse de razones y sensibilidades para denunciar, sin concesiones, que vivimos en tiempos de retrocesos, de sustracción de libertades, con destrozos ecológicos y humanos irreparables. Una encrucijada histórica –afirmábamos no hace mucho, tomando nota de las advertencias del filósofo coreano Byung-Chul Han– en la que se negocian los derechos de los sujetos como si fuesen objetos, y estos como meras mercancías, por lo que convertimos a los seres humanos en víctimas y verdugos de una productividad que no distingue entre el derecho y el deber, la existencia y la subsistencia, la experiencia y el experimento.

Frente a todo ello y a sus incómodas verdades, es tiempo de acción. Pero también de reflexión. De palabras que salgan al encuentro de las realidades, que vayan de las ideas a los hechos, de lo coyuntural a lo atemporal, de lo efímero a lo duradero. No tanto para que sean percibidas como dualidades inevitablemente confrontadas, sino más bien como ámbitos que dibujan las transiciones entre el desarrollo conocido y el que es posible, por necesario. Un desarrollo que comenzó concretándose en los ocho objetivos del milenio (ODM), reconociendo sin excusas que debía garantizarse su logro en 2015; un desarrollo que, invocando su sostenibilidad, comprometió a casi 200 líderes mundiales con una nueva agenda para la convivencia entre las personas, los pueblos y el planeta. En los que ahora identificamos como objetivos de desarrollo sostenible (ODS), tras aprobarse en la Cumbre de las Naciones Unidas la *Agenda post-15*, se admite en la redacción de su

párrafo 50 que «tal vez seamos la primera generación que consiga poner fin a la pobreza, pero quizás también seamos la última que todavía tenga posibilidades de salvar el planeta. Si logramos nuestros objetivos, el mundo será un lugar mejor en 2030». De ser creíbles, aún estamos a tiempo.

Retornamos a las palabras para pensar y actuar en la «era del darse cuenta». Una expresión en la que inscriben sus aportes las autoras y los autores de esta obra, a cuya generosidad científica y académica debo el privilegio de escribir este prólogo, en el que la ecociudadanía, más allá de hacernos partícipes de los retos de la educación ambiental en la formación de una ciudadanía democrática, nos pide que prestemos atención al inexcusable compromiso que tenemos adquirido con la construcción de una sociedad sustentable, convergente –desde posicionamientos críticos y dialogantes– con los ODS. No de cualquier modo, sino como ya nos anticiparon iniciándose los años 2000 la profesora Dolores Limón-Domínguez y sus colaboradores Laura García Rebolo y Jorge Ruiz Morales, con las claves que aportan, en toda su complejidad, la perspectiva de género, la acción-intervención comunitaria local, el conocimiento fundamentado en la investigación y su transferencia a la sociedad, las tecnologías de la información y la comunicación, las prácticas docentes o la opción por un turismo local sostenible.

Palabras que convocan a la *civitas* y a la ciudadanía como uno de los mayores logros sociopolíticos de la civilización moderna, en el que cada persona y todas las personas se juegan y nos jugamos como sociedad su/nuestra verdadera razón de ser, con la apertura cognitiva y emocional que se requiere para repensar la condición humana y las consecuencias prácticas de sus/nuestras actuaciones en los ecosistemas a los que alude la biodiversidad.

Palabras que también convocan a la educación, a todas las educaciones: en el currículum y en las escuelas, en las ciudades y en los pueblos, siendo escolar y social. De un lado, para aceptar –sin ambigüedades– que precisamos nuevos enfoques, asegurando, tal y como se acordaba en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Incheon (19-22 de mayo de 2015), que sea de calidad y fomentar el aprendizaje durante toda la vida, para todas las personas.

Se trata, por tanto, de cambiar la manera de concebir la educación y su función en el bienestar humano y el desarrollo mundial, promoviendo actitudes y comportamientos que construyan sociedades más justas, equitativas e inclusivas. Un quehacer pedagógico y social en el que la educación ambiental (EA) acredita una apreciable trayectoria histórica, con teorías y prácticas que han ido adquiriendo múltiples adherencias: éticas, cívicas y existenciales. Una EA que merece ser observada como un elemento nodal de la educación –según Lucie Sauvé– y no un simple accesorio, ya que las relaciones que establecen entre sí las personas comportan una revisión profunda de estas con la sociedad y con el ambiente que las envuelve. Refiriéndose a los contornos educativos de la sustentabilidad, Javier Reyes y Elba Castro,¹ dos de los principales protagonistas en el quehacer investigador y formativo de la educación ambiental en México, insisten en que

«el compromiso ambiental de la ciudadanía no se va a generar con una educación basada solo en la razón; resulta indispensable sacudir la esfera de las emociones, el placer creativo o el goce imaginativo, pero no vistos como entidades separadas, sino como componentes de una unidad indisoluble... La educación ambiental solo alcanzará un resultado trascendente si enfatiza su esfuerzo para que la ciudadanía comprenda de manera integral a la naturaleza y a la vida misma».

La escritura y lectura del texto que abren estas páginas nos ofrece una excelente ocasión para aprender y enseñar acerca de sus realidades en las coordenadas espaciotemporales del mundo finito que nos acoge. Gracias a quienes nos dan la posibilidad de transitar por sus paisajes, oteando un futuro más y mejor habitable. Aunque forme parte de los anhelos utópicos y las utopías sean inalcanzables, siempre servirán, al menos y como decía Eduardo Galeano, para caminar. La ecociudadanía nos sitúa, con este libro, en algunos de sus caminos.

1. Reyes, J.; Castro, E. (2011). «La praxis de la educación ambiental: dualidades en conflicto». En: Reyes, J.; Castro, E. (coords.). *Contornos educativos de la sustentabilidad* (pág. 386). Guadalajara-Jalisco: Universidad de Guadalajara.

Introducción

DOLORES LIMÓN-DOMÍNGUEZ
Universidad de Sevilla

Este libro pretende llamar la atención sobre unas señales que, como en los caminos, en la vida nos faciliten la visibilidad, la visión más clara de lo que es importante, urgente e imprescindible para tomar decisiones.

La finalidad de este trabajo puede ser la búsqueda de estrategias que nos ayude a ser más coherentes, más conscientes de participar desde nuestra cotidianidad, sobre todo para salvar nuestro planeta.

Al dejar de ser invisibles las tareas de cuidados, los compromisos ciudadanos que facilitan la convivencia general, dejamos atrás la resignación y otorgamos poder a las miradas, la presencia cómplice, corresponsable y generosa con «la persona» y nuestro planeta.

El recorrido que tratamos de realizar en estas páginas se nutre de un grupo de investigación, Educación de Personas Adultas y Desarrollo HUM596, que tengo el honor de dirigir, cuyas investigaciones y compromiso con los objetivos de desarrollo sostenible (en adelante ODS) nos llevan a ilusionarnos con el trabajo que presentamos.

La visión y apoyo necesario desde la educación superior anima la capacidad de impacto recogida en diferentes tesis doctorales que enriquecen los diferentes capítulos.

En este sentido, en los cuatro primeros capítulos, se enmarca una educación ambiental (en adelante EA) como materia de estudio en el contexto universitario, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), generadora de corresponsabilidad, liderazgo social e interés por la transformación del medio. La EA, en su quehacer más general, se pone en marcha como forma de dar alternativas a la apatía y al desinterés de la ciudadanía.

Así, podemos afirmar que la insostenibilidad social y ambiental generada por la sociedad neoliberal actual, nos compromete a establecer una ética socioambiental desde la que emerjan nuevas herramientas para comprender y transformar la realidad (Collado, 2016). Necesitamos fundamentar una nueva forma de relacionarnos, de recibir afectos y cuidados; en definitiva, de abrir nuevas vías que mejoren nuestra calidad de vida.

Hay que buscar nuevos procesos participativos, como señalamos en distintos capítulos, que permitan desarrollar nuevas sinergias integrales y sistémicas de carácter global, entre la ciudadanía planetaria actual y futura (Caride, 2016, 2017). Tal como se explica más adelante, nos encontramos en la era de la corresponsabilidad del bien común, sostenido por mujeres y hombres en igualdad de responsabilidad.

En los capítulos quinto y sexto se abre una revisión necesaria ante una realidad

económica: uno de los pilares económicos en nuestro país es el turismo, sin revisión en muchas ocasiones, y con unas consecuencias muy difíciles de reparar, de ahí el nacimiento de un problema socioambiental como la «turistificación». Podemos señalar que trae consigo la crisis ambiental y civilizatoria, donde las voces dominantes tratan de «vender la felicidad» a cualquier precio. El crecimiento económico sin límites pone en riesgo el medio natural y la estabilidad emocional del ser humano. Nos invita a sostener un diálogo urgente ante una economía que no tiene en cuenta a las personas, que invisibiliza a la ecociudadanía, al ser ecomunitario, y pone en riesgo el equilibrio planetario.

Invitamos con su lectura a una construcción ecociudadana, a través de modelos educativos fundamentados en el equilibrio entre lo ecológico, lo social, lo económico, lo político y lo cultural. La formación y el compromiso de los docentes es inestimable, los capítulos séptimo y octavo nos sitúan en una participación en la formación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que ponen en valor el desarrollo de la autonomía personal, la creatividad social e incluso la dinamización de un pensamiento colectivo de nuestros estudiantes; en definitiva, consolidan una ciudadanía en presente.

Las experiencias en los capítulos noveno y décimo apoyan el desarrollo local desde la acción comunitaria y muestran cómo los procesos participativos pueden generar elementos interesantes y valiosos para el posterior crecimiento de los pueblos.

Creemos, por tanto, que la facilitación de espacios participativos en los centros escolares es condición necesaria para la promoción de la formación ciudadana que favorezca una educación de calidad y, por tanto, el desarrollo de una ciudadanía activa y comprometida.

La interconexión de los diferentes capítulos nos permite facilitar una noción de evaluación en educación ambiental, no solo para valorar los éxitos obtenidos por los programas educativos que se aplican, sino también para usarlos como un instrumento de desarrollo que puede mejorar la calidad y eficacia de este campo de la educación. A partir de determinados procesos evaluadores, hemos de prestar especial atención a las buenas prácticas participativas, como es el caso del movimiento reivindicativo del Guadaíra, que ha venido desarrollándose desde principios de los años ochenta; todo un aprendizaje de cómo han ido conformándose la cooperación, la corresponsabilidad y el desarrollo humano y local desde la participación.

Nuestro compromiso educativo nos lleva en el último capítulo a situar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los momentos actuales buscando nuevos recursos educativos para la ciudadanía. La educación del siglo XXI reclama una acción formativa que potencie la creatividad y la búsqueda continuada del saber, así como su construcción y reconstrucción desde todos los ámbitos y áreas del ser humano.

Por tanto, iniciamos un recorrido por lecturas desde temáticas complementarias, necesaria para tejer redes. Los organismos del ámbito mundial buscan una sociedad integradora, inclusiva y solidaria, centrada en las personas. En este sentido, la Asamblea

General de la Organización de Naciones Unidas (ONU) (2018) diseñó la Agenda 2030, a través de la cual todos los países persiguen conseguir las directrices económicas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), atendiendo, eso sí, al desarrollo sostenible y al incremento del papel de la ciudadanía a nivel mundial.

El reto para el siglo XXI, está ahí, en la construcción progresiva de una ecociudadanía glocal que haga realidad aquello que afirmó Joaquín Araujo (1996) en su libro *XXI: el siglo de la ecología*, nos jugamos mucho, el presente y el futuro, tal y como lo conocemos, será el siglo de la ecología o no será. Nuestro desafío es mejorarnos como especie, *Homo sapiens-ecologicus*, nuestros hijos e hijas, nietos y nietas nos lo agradecerán y reconocerán.

Confiemos en que la lectura de este texto, que es colectivo, sea de su interés y aprovechamiento.

Una ciudadanía activa para conseguir el desarrollo de los objetivos de desarrollo sostenible

DOLORES LIMÓN-DOMÍNGUEZ
Universidad de Sevilla, dlimon@us.es

JORGE RUIZ-MORALES
Universidad de Sevilla, jruiz2@us.es
Universidad Internacional de la Rioja, jorge.ruizmorales@unir.net

CRISTÓBAL TORRES FERNÁNDEZ
Universitat Internacional de València, cristobal.torres@campusviu.es

1.1. Introducción: los retos de la sociedad

Uno de los retos en nuestra sociedad es la búsqueda de nuevos planteamientos educativos, sociales y culturales que sean capaces de favorecer una convivencia armónica donde todas las personas participen en la construcción conjunta de una mayor calidad de vida.

Lograr dar respuestas al gran desafío que representan los objetivos del desarrollo sostenible (ODS) es un sueño que nos ocupa y nos preocupa. Es una propuesta mundial obtenida del trabajo generado en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible Río+20 y concluyó con la *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible* (United Nations, 2015). Como eje central de este evento y esta agenda se encuentran los 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS) que abordan los principales desafíos de desarrollo para la humanidad, con planteamientos tan concretos como los de iniciar una convivencia donde se reconozca al otro, al vecino, como nuestro necesario aliado.

Conseguir una utopía viable pasa por reducir el consumo, aumentar la reutilización, generalizar el reciclaje y mejorar los niveles de autosuficiencia a escala local; en definitiva, poner en marcha nuestra creatividad social para que sea generadora de una transformación en el aquí y ahora.

La formación ciudadana dentro de la educación superior ha de contar con una participación directa (Limón y Ruiz-Morales, 2013), un compromiso de búsqueda de estrategias formativas que consoliden un análisis crítico de la realidad y, sobre todo, una

toma de conciencia sobre la crisis social y ambiental actual, y la modificación de aspectos económicos, culturales y sociales, que desde una sociedad de consumo (Fernández Buey, 2004) ha ido produciendo bolsas de pobreza extrema y entornos vitales muy degradados. Tenemos el deber de buscar dentro de los objetivos para la sostenibilidad una educación de calidad, favorecedora de una democracia ética y comprometida con la justicia social.

La educación nos invita² a situarnos en un compromiso ecológico y social desde donde potenciar una ecociudadanía que dinamice una ciudad cuidada, compartida, gestionada desde las necesidades y potencialidades de las personas y su entorno. Todos los asuntos públicos, han de ser tratados en pro del desarrollo humano, de todos los habitantes del planeta, mediante la satisfacción de sus necesidades, sin comprometer el equilibrio del planeta de las futuras generaciones.

1.2. Propuestas y estrategias para garantizar una ciudadanía democrática

El protagonismo para buscar alternativas de acción y mejoras, y, sobre todo, el compromiso para corresponsabilizarse por un cambio que mejore la cotidianidad. Necesitamos una democracia ambiental (Manzini y Beigues, 2000) que asegure un desarrollo humano: la formación de una ciudadanía que responda al cuidado y a la mejora de su hábitat. Este desarrollo que llamamos humano ha de encuadrarse en una revisión/disminución del nivel de consumo actual, ya que se corre el riesgo de olvidar los recursos finitos de nuestro planeta. La ciudadanía democrática ha de implicarse, por tanto, en una participación ética, dialógica e igualitaria que inexcusablemente tendrá consecuencias en mejoras ambientales. Se puede decir que la ecociudadanía exige un ejercicio activo de responsabilidades con el medio natural y social, y ha de reivindicar los derechos de una ciudadanía que se incorpore activamente en el proceso de toma de decisiones, que abra nuevos espacios en el que ejerza como protagonista de cambio.

La propuesta de análisis de nuestra sociedad nos invita a investigar y actuar para poder gestionar cambios. La dificultad de comunicación, el individualismo y la competitividad, fruto de un modelo económico insano para las relaciones humanas, nos apremian a tomar medidas de cambio y transformación. El medio social está tan degradado que se hace apremiante desarrollar estrategias de intervención social, pues sin actuar sobre las problemáticas sociales no podemos abordar las problemáticas ambientales. Los barrios, las aulas, las relaciones interpersonales han de desarrollar pautas de cuidados dentro de la formación de una ética ciudadana. Hablar de calidad de vida es también hablar de calidad ambiental.

Este libro trata de viajar desde reflexiones extraídas de revisiones académicas

contrastadas con proyectos de cooperación nacional (barrios con vulnerabilidad socioeconómica) e internacional (en Marruecos, Senegal, Perú, República Dominicana y Cuba), a investigaciones refrendadas en tesis doctorales.

La búsqueda de nuevas propuestas metodológicas y de acción nos invita a abogar por una formación crítica del pensamiento que permita acercarnos a la realidad con un cuestionamiento de los valores imperantes para conseguir buscar, de forma autónoma, respuestas creativas viables que se traduzcan en la construcción de una nueva realidad alternativa a la ya existente.

Si queremos conseguir una ciudadanía activa, debemos comprometernos a producir nuevos conocimientos y nuevos métodos de investigación que nos permitan analizar, comprender y resolver los retos de la problemática cercana que siempre tienen repercusión en la globalidad desde los valores de la libertad y la autonomía.

1.3. Hacia nuevos planteamientos didácticos y metodológicos de las prácticas ciudadanas

Como venimos insistiendo, esta ciudadanía activa requiere una modificación de los planteamientos didácticos y metodológicos existentes en la educación, incluidos cambios y mejoras en los mismos, puesto que partimos de una realidad holística, con interacciones y necesidades comunicativas, donde nuestra visión dialógica de la educación ha de acercarse a la conformación de una nueva conciencia ecológica que nos comprometa con un desarrollo humano.

Surge, pues, el interrogante metodológico de cómo llevar a cabo estos cambios. La respuesta viene dada por proyectos participativos de construcción conjunta y, por tanto, proyectos de consenso que constituyen una apuesta clara por la democratización real en la formación de personas.

Estamos ante una nueva etapa de interrogantes, cuyas respuestas nos han de obligar a la resolución conjunta que parta por aceptar la complejidad y su inherente incertidumbre: lo certero, lo indiscutible, lo demostrado ha finalizado.

El pensamiento humano se desarrolla de forma creativa, cuestiona la realidad. El diálogo nunca concluye, forma parte de una discusión participativa continua. El concepto de democracia ha de ser entendido como proyecto de vida en todas sus vertientes, lejos de su mera significación únicamente como forma de gobierno (Peñalver, Borrego y Limón-Domínguez, 1994: 39).

Por eso unas prácticas ciudadanas que atiendan a todo lo anterior han de llevar, hasta sus últimas consecuencias esa nueva concepción del lugar y el sentido de la vida del hombre y de la mujer en el mundo de una forma más comprometida.

Para trabajar desde esta ciudadanía activa se ve pertinente organizar la vida cotidiana

desde las comunidades, de tal forma que las personas puedan participar en la toma de decisiones de todos los aspectos que conforman su existencia: salud, deporte, educación, uso de los tiempos y de los espacios. En definitiva, hemos de generar procesos donde la ciudadanía construya su realidad en cooperación con los demás desde la responsabilidad.

1.4. Calidad de vida y sustentabilidad desde una perspectiva de género

La calidad de vida no solo se relaciona con asegurar el sustento a todas las personas del planeta, sino también la calidad del aire, del agua y de un hábitat no agresivo que facilite vivir en armonía con la naturaleza humana y natural.

El término *sustentabilidad* comienza a emplearse en la obra *Estrategia mundial para la conservación...* (Berkmuller, 1986), la cual contribuyó, entre otras cosas, a la inclusión del desarrollo económico y social en la conceptualización de la conservación de la naturaleza como condición indispensable para mitigar la pobreza y la miseria de millones de personas.

No disponemos de una revisión crítica de los modelos ni de una visión radical del entorno que, con profundidad y rigurosidad, se propongan analizar las estructuras socioeconómicas cuyo irracional funcionamiento está forzando el empleo, precisamente, de medidas excepcionales. Tanto el conocido como nuevo orden (económico) mundial como la democratización de las organizaciones internacionales han conducido a que el concepto de sustentabilidad sea empleado, incluso, por organismos como el Banco Mundial durante la última década, contribuyendo así a que el término *sostenible* pueda ser interpretado desde dos puntos de vistas muy diferentes: sustentabilidad ecológica y sustentabilidad económica.

Para la recuperación de modos de vida que nos devuelvan la esperanza para resolver los problemas actuales, han de ir en paralelo hombres y mujeres con la finalidad clara de cambiar el modelo de vida.

Lo que proponemos es rescatar el sentir femenino de las personas; es decir, si sabemos que la paz engendra paz y la violencia o el miedo generan aún más miedo, creemos que el sentir femenino nos aproxima a estereotipos de cuidados, que nos acercan a valores como la igualdad, la cooperación, la comprensión..., pero, sobre todo, a la generosidad y la justicia. No obstante, dicho sentir femenino no puede establecerse desde un principio hegemónico, sino desde una base dialógica y consensuada.

En definitiva, sostenemos que la identidad femenina incluye aspectos como protección, dignidad, autorrespeto, preocupación por el bienestar de los otros; y, en esa labor, las mujeres son capaces de asumir responsabilidades empleando un poder más sutil y cercano. Dicha dinámica de trabajo conforma un ejercitarse en la toma de

decisiones desde la discusión y participación colectiva. Para ello, es vital incluir estas cualidades en la revisión del modelo de desarrollo actual.

Cuando hablamos de calidad de vida, por tanto, de calidad ambiental, hablamos de una ciudadanía democrática, comprometida con una legitimidad política desde la participación de todos, sin exclusión, con la legitimidad que procede del consenso como producto de un diálogo permanente.

1.5. La formación de una ecociudadanía autónoma

El gran reto de este siglo será afrontar los cambios económicos, sociales, culturales y ambientales originados por un modelo de desarrollo que nos ha dejado en una situación de crisis global. La revisión de los valores sobre los que se ha sustentado nuestra civilización es cada día más urgente.

Periódicamente se desarrollan manifestaciones en las que se reclaman acciones y medidas urgentes contra el cambio climático que constituyen nuevas formas de hacer frente a dichas situaciones de crisis. Sin embargo, lo más importante sería establecer nuevos modos de funcionamiento socioeconómico, desde una participación directa y colectiva; para ello no solo es necesario la existencia de una ciudadanía activa como estrategia adecuada para lograr salir de la situación actual, sino para establecer modos de vidas donde las crisis solamente estén motivadas por intentos de mejoras y cambios, no por el colapso del sistema económico.

Las acciones comunitarias han de tomar protagonismo social mediante la consolidación de redes sociales que vinculen lo común, lo colectivo, desde donde lo individual alcance su significatividad. Donde las emociones y afectos tamicen las relaciones entre las personas, independientemente del lugar o el rol que cada cual esté desempeñando.

La defensa de comunidades afectivas donde los seres humanos puedan expresar y vivenciar sus afectos sin temor a ser reprendidos crea las condiciones favorables para reconocer al otro como parte de uno mismo, reforzando con ello el sentimiento de comunidad y cuidado. En este sentido, los procesos participativos generarán una ciudadanía responsable que busque acuerdos comunes, tome decisiones compartidas y facilite la construcción colectiva de espacios de convivencias y de trabajo, donde cada persona se sienta como un ser único, autónomo, distinto, pero con capacidad para establecer objetivos comunes. Una ecociudadanía.

Mediante internet, las redes sociales nos permiten situarnos en tiempo real en cualquier lugar del mundo. Este potencial puede ser aprovechado por una ciudadanía activa y corresponsable para la búsqueda de soluciones y alternativas desde una creatividad social favorecida por un pensamiento colectivo.

En la actualidad existen movimientos de personas, como el movimiento *slow*, basado en la filosofía de la lentitud como oposición a un tipo de sociedad en la que impera la prisa, cuyo objetivo se ha convertido en uno de los más discutidos y compartidos por numerosas asociaciones, que no entran en el sistema por falta de medios o por convicción de propuestas alternativas más viables para el planeta: veganos y animalistas, entre otros; propuestas individuales, pero también colectivas (Fernández Aguinaco, 2014).

Los centros educativos que, tanto en nuestro país como en otros países, han adoptado un modo distinto de educar, como es el caso de las escuelas democráticas, comunidades de aprendizajes, empresarios y empresarias que entienden la economía de otro modo y han constituido las redes de economía social.

Por último, cabe señalar la implicación de millones de personas involucradas en asociaciones de todo tipo, en organizaciones no gubernamentales, cuyo fin principal es conseguir un mundo más justo.

Es preciso un análisis serio y riguroso sobre los valores de nuestra sociedad consumista para poder redefinirlos de manera que nos encaminemos hacia un estilo de vida más armónico y sustentable. Esto puede dar lugar a varios manuales y puede servir para que en las aulas de los centros educativos sea posible desarrollar procesos de aprendizaje donde los estudiantes puedan encontrar sus propias respuestas.

La escuela es el contexto adecuado para formar una ecociudadanía autónoma. A participar se aprende participando, pero para ello es necesario apostar ya por una forma distinta de organización escolar, una visibilización de las distintas aportaciones como valiosas, por un currículo democrático donde lo afectivo y relacional esté presente con todas sus consecuencias.

Hay que reconocer la ciudadanía democrática; es preciso alentarla, formarla y dar posibilidad a su expresión libre y autónomamente. Hay que prestar atención a las posibles redes sociales desde las cuales su expresión quede asegurada. Para favorecer dichas redes sociales hay que formarse en las tradiciones de participar, de buscar cómplices, de establecer cauces de comunicación lejos del academicismo, la competitividad y el individualismo educativo, fruto de la estratificación y la especialización excesiva.

Es preciso hablar de estilos nuevos de educación que rescaten la necesidad de trabajar en red, tomar medidas concretas, favorecer innovación educativa, donde la escuela, el barrio, el municipio, la comunidad se entiendan como tramas de contextos de enseñanza y aprendizaje dentro de redes comunitarias. Así nos aseguramos de llevar el análisis de la realidad a toda la ciudadanía, sin importar edad, sexo, categoría social, religión o lugar de procedencia.

Consideramos que ha llegado el momento de evidenciar la falta de funcionamiento democrático de nuestra sociedad y de nuestros centros educativos, donde nos hemos estancado en una democracia formal representativa que está dando lugar a que

ciudadanos y ciudadanas no ejerzan su derecho al voto, ya que en numerosas ocasiones esto no es lo que va a determinar cómo vivir en su vida cotidiana.

1.6. La cooperación en la participación

El proceso progresivo de participación implica permitir a la ciudadanía tomar decisiones, favoreciendo, así, una mayor implicación en entender la realidad cercana, permitiendo ofrecer respuestas para realizar los cambios oportunos adaptados a cada realidad concreta.

La cooperación en problemas locales y globales puede tener un carácter colectivo compartido. Las hipotéticas soluciones de conflictos y problemas ambientales requieren una gestión colectiva. El ejercicio de la responsabilidad de cada persona puede fortalecer a cada uno de los componentes de la red ciudadana.

Numerosos autores han indagado sobre el binomio participación-cooperación. Cascante (2000), Mateos (2013) y Cabedo (2013) se han centrado en analizar experiencias enmarcadas en la educación, la universidad y la formación del profesorado, desde el punto de vista de la cooperación y la participación. Larrañaga (2011) ha realizado estudios sobre participación social, desarrollo humano local, cooperación y equidad de género; todos ellos en relación con esta temática.

Así pues, cuando la persona toma conciencia de poder participar, de gestionar iniciativas y resolver los problemas de forma autónoma, en relación con otros, independientemente de las instituciones, desarrolla un modo crítico de funcionamiento. Los principios clave que nos permiten establecer redes de cooperación pasan por identificar técnicas, competencias y habilidades necesarias para fortalecer un proceso participativo. De este modo estamos asegurando que dicho proceso avance con todas sus garantías, pues son numerosas las ocasiones en las que el fracaso está, y ha estado, motivado por el desconocimiento de las estrategias para desarrollarlo. En otras ocasiones, el fracaso tiene que ver con las decisiones tomadas por personas con responsabilidad (políticos, profesores, etc.), que, en vez de alentar estas medidas, son quienes ponen las barreras.

¿Cómo hemos de formarnos para consolidarnos como agentes autónomos? ¿Qué contextos han de crearse para que las personas tengan la oportunidad de elegir de una forma real? ¿Qué papel desempeña la cultura colectiva en la conformación de sujetos autónomos? ¿Por qué es preciso hablar de autonomía y cooperación en los procesos participativos?

Necesitamos establecernos en redes que potencien nuestra soberanía popular, que cuestionen y ofrezcan alternativas a lo establecido. La diversidad de pensamientos favorece la creatividad social y la búsqueda de consenso con el fin de establecer un

proceso dialógico que plantee líneas de acción como una ciudadanía responsable que no deja atrás su responsabilidad política. Por tanto, la consolidación de una ética autónoma desde donde las responsabilidades y deberes impliquen a cada una de las personas en problemas colectivos con soluciones compartidas.

La tarea de la educación es la formación de una ecociudadanía que pretenda unir justicia social y calidad ambiental.

1.7. Procesos y experiencias de ecociudadanía activa desde la niñez

La participación ciudadana se construye en diferentes contextos escolares y sociales, en ocasiones descontextualizados y desconectados. La infancia y la juventud aprenden a participar desde los centros educativos, en el barrio o en el ayuntamiento, pero es difícil la transferencia de lo aprendido a un plano mayor.

La participación se consolida como un aprendizaje instrumental: votar, reunirse, dialogar, etc., pero ha de configurarse como un aprendizaje existencial e interconectado. Lo que se plantea en el colegio respecto a la eficiencia energética, la gestión de los residuos, la convivencia, la resolución de conflictos, etc., posee una dimensión globalizadora transferible entre contextos.

Sirva como uno de los ejemplos más reconocidos internacionalmente –siendo Sevilla abanderada de un proceso de transformación social desde una perspectiva intergeneracional– los presupuestos participativos de Sevilla. El proceso por el cual niños, niñas y jóvenes analizan la realidad de su barrio, del centro educativo y la ciudad, participando en estos tres planos, posibilita la transferencia de aprendizaje y diluye las fronteras que dibujan los contextos escolares y sociales.

La participación y el diálogo construido entre niños, niñas y jóvenes en ambos contextos, apoyada por profesionales, educadores, maestros, profesores, animadores socioculturales, técnicos municipales, representantes políticos municipales, genera un testimonio irrefutable. La coherencia entre lo que se realiza en la escuela y la sociedad tiene un potencial mayor que cualquier lección o asignatura sobre ciudadanía.

En este sentido, si desde 2014 Sevilla es nombrada y reconocida como Ciudad Amiga de la Infancia (CAI), viene precedido en 2012 del reconocimiento también por UNICEF de una mención de reconocimiento de buenas prácticas en políticas de infancia. Todo ello cobra sentido dentro de una trayectoria ascendente, que podemos identificar con el logro obtenido en 2006 al conseguir el Premio a las Ciudades Corresponsables con la Democracia Participativa, otorgado por el Observatorio Internacional de la Democracia Participativa (OIDP).

El proceso de dinamización y construcción de los presupuestos participativos de

Sevilla (PPS) contempla un conjunto de estrategias que han sido referentes nacionales e internacionales (Ruiz-Morales, 2018). Basta recordar que diferentes investigadores han realizado su tesis doctoral utilizando como trabajo de campo lo realizado en colegios, grupos motores, procesos de participación y aprendizaje por parte de docentes y dicentes en contextos sociales y escolares.

Cada idea, cada propuesta generada por un niño o niña en un colegio, en un grupo motor, planteada en la asamblea sectorial, presentada en la asamblea de zona, presupuestada y concretada ante el técnico de la administración municipal, lleva un trabajo personal y cooperativo que dota de sentido a la praxis educativa emancipatoria.

Insistimos una y otra vez: la participación es el medio y el fin para lograr construir una conciencia social y civil de la importancia de ser y ejercer la ciudadanía. Esto se reflejó entre los años 2005 y 2008 de múltiples formas, en la formación del profesorado, el diseño y elaboración de materiales didácticos, la constitución de los presupuestos participativos en los centros educativos con una parte del presupuesto propio. Las propuestas fueron una oportunidad para construir otros procesos de aprendizaje en torno a las actividades de ocio y tiempo libre, la construcción de materiales en los patios de los colegios, la demanda por parte del estudiantado supuso un reconocimiento de ser ciudadanía efectiva y real.

Es importante recordar que lo que empezó siendo un proceso de investigación sobre cómo dinamizar un proceso de participación infantojuvenil en la ciudad de Sevilla terminó siendo un proceso de coinvestigación, codinamización y coparticipación intergeneracional, donde niños, niñas y jóvenes lograron organizarse, sentirse corresponsables en la acción ciudadana que se enmarcaba en los PPS, en la escuela y, por ende, en la sociedad. Aprendieron a participar en diferentes contextos y lograron hacerse visibles en un sistema social adultocéntrico que los mantenía invisibilizados.

Es oportuno recordar que entre estos años 2005-2007 se realizaron las siguientes acciones formativas coprotagonizadas por niños, niñas y jóvenes que participaban en los PPS e investigadores/dinamizadores que desde la Universidad de Sevilla desarrollaban hasta cinco proyectos de investigación, siempre en colaboración con la Delegación de Participación Ciudadana del Excmo. Ayuntamiento de Sevilla (ver en la tabla 1.1).

El proceso construido desde el coprotagonismo de niños, niñas y jóvenes en los PPS ha permitido consolidar una metodología de dinamización de la participación ciudadana, «EsPaCioS», fruto del trabajo de investigación realizado en el Grupo de Investigación Educación de Personas Adultas y Desarrollo, por el propio colectivo Laboraforo (Ruiz-Morales, 2018).

Se trata de un buen ejemplo de cómo confiar en la infancia y la juventud, de qué manera dinamizar y articular procesos de cogestión de la participación ciudadana en contextos sociales y escolares, siendo todo ello un camino para construir una ciudadanía participativa, comprometida y sustentable.

Tabla 1.1. Acciones formativas y de divulgación coprotagonizadas por niños, niñas y jóvenes entre 2005 y 2007

Año	Acciones desarrolladas
2005	Foro Social y Educativo: «Otra Sevilla es posible con la participación de I@s niñ@s, chavales/as y jóvenes». I Foro de Experiencias: «Construyendo ciudadanía desde los presupuestos participativos con I@s niñ@s, chavales/as y jóvenes de Sevilla». Niños, niñas y jóvenes participaron en la entrega del presupuesto participativo al Exmo. Ayto. de Sevilla y a su equipo de gobierno. Encuentro de coprotagonismo infantojuvenil con Europa, celebrado en Barcelona, donde participan cuatro jóvenes representantes de los grupos motores. Encuentro de países del Mediterráneo en Augbange, Marsella (Francia), para celebrar el Día Internacional de los Derechos de los Niños, donde participan un total de siete niños y niñas representando a los grupos motores.
2006	I Encuentro de Grupos Motores de Sevilla en la Aldea del Rocío en Huelva. Encuentro de formación sobre la participación con niños/as, chavales/as y jóvenes en Xirivella con representantes políticos, técnicos del Excmo. Ayuntamiento de Xirivella (Valencia) y representantes vecinales. Encuentro Internacional de Jóvenes en Aubagne (Francia). I Foro Internacional de Experiencias en Participación «OKUPando ciudadanía». Niños, niñas y jóvenes participaron en la entrega del presupuesto participativo al Exmo. Ayto. de Sevilla y a su equipo de gobierno.
2007	Encuentro en Málaga de presupuestos participativos. Se celebró el viernes 30 y sábado 31 de marzo, participaron seis chavales/as de distintos grupos motores de Sevilla que contaron su experiencia de participación y aprendizajes en el proceso, acompañados de dos personas del equipo Laboraforo. Encuentro de presupuestos participativos en Campillos (Málaga). III Foro de Experiencias de Participación de carácter internacional. Encuentro Euromediterráneo sobre Gobernanza Local en Sao Bras de Aportel (Portugal), dentro del Programa Europeo Leader. Niños, niñas y jóvenes participaron en la entrega del presupuesto participativo al Exmo. Ayto. de Sevilla y a su equipo de gobierno.

La lección ofrecida el pasado 15 de marzo de 2019, cuando se produce la huelga y movilización sin precedentes de estudiantes por el clima a nivel internacional, bautizada por los medios de comunicación como «Fridays for future», tiene su arranque en la decisión personal de una joven sueca que se llama Greta Thunberg, de tan solo 16 años, que decide faltar un día a la escuela para manifestar a las puertas del Parlamento de Suecia (Estocolmo) su inquietud, su deseo de que los gobiernos tengan en cuenta la importancia del cambio climático en el futuro del planeta. Reconocía no haber empezado nada, simplemente decía haber encontrado un método «para que se escuche mi voz». Lo que nos vuelve a traer a la memoria el proceso participativo vivido recientemente con el 15M en España.

Habría que recordar que Elin Ersson, también estudiante sueca de 22 años, a finales de julio de 2018 había logrado detener un avión que cubría el trayecto Suecia-Turquía, y se negó a tomar asiento hasta que el hombre (un afgano de 52 años, según la Die Welt) no fuese sacado del avión en el que se le pretendía trasladar hasta Kabul (Afganistán) para ser deportado.

En definitiva, la ecociudadanía construye un desarrollo sostenible para el planeta desde la convicción individual y la acción colectiva. Es la conquista de una soberanía constituyente de la democracia participativa coprotagonizada, sostenida desde las administraciones e instituciones, donde las personas se sientan partícipes y para ello se tomen en consideración todas las formas de ver y entender la vida cotidiana y el mundo que habitamos.

El modo en el que la democracia ambiental se manifiesta hoy en nuestras vidas en sus diferentes expresiones es la ecociudadanía; una ciudadanía ejercida con responsabilidad y compromiso con las generaciones futuras, las que habitan en los países del Sur (empobrecidos) y en los del Norte (enriquecidos). Urge un reequilibrio

sustentable.

Referencias bibliográficas

- Berkmuller, K. P. (1986). *La estrategia mundial para la conservación: un programa para los jóvenes. Manual de proyectos ambientales*. Gland: Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y de los Recursos Naturales.
- Cabedo Serna, L. (2013). «Cooperación y participación. Instrumentos para una enseñanza de calidad en la asignatura “Introducción al derecho civil y derecho de la persona”». En: Álvarez Teruel, J.D.; Tortosa Ybáñez, M. T.; Pellín Buades, N. (coords.). *Diseño de acciones de investigación en docencia universitaria* (pp. 2343-2358). Alicante: Universidad de Alicante.
- Cascante Fernández, C.A. (2000). «Participación y cooperación en la universidad». *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 55-56: 117-120.
- Fernández Aguinaco, V. (2014). «Contra la prisa: el movimiento *slow* y derivadas». *Crítica*, 990: 80-83.
- Fernández Buey, F. (2004). *Guía para una globalización alternativa. Otro mundo es posible*. Barcelona: Ediciones B.
- Larrañaga Sarriegui, M. (2011). *La cooperación y el desarrollo humano local: retos desde la equidad de género y la participación social*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Limón Domínguez, D.; Ruiz-Morales, J. (2013). «Ciudadanía para una sociedad sustentable: educación democrática y participación ciudadana desde una perspectiva intergeneracional». En: González Monteagudo, J. M.; Sirignano, F. M. *Apprendimento, cittadinanza e partecipazione. una prospettiva dal sud della Europa*. Benincasa: Università degli Studi suor Orsola Benincasa.
- Manzini, E.; Bigues, J. (2000). *Ecología y democracia: de la injusticia ecológica a la democracia ambiental*. Barcelona: Icaria.
- Mateos Martín, O. (2013). «Participación de las ONGD en la asignatura optativa de “Cooperación internacional al desarrollo”». En: Ortega Carpio, M. L.; Cordon-Pedregosa, M. R.; Sianes Castaño, A. (coords.). *Buenas prácticas de colaboración entre ONGD y universidad: educar en la ciudadanía global en el espacio universitario* (pp. 91-96). Sevilla: Universidad Loyola-Andalucía.
- Peñalver Gómez, C.; Borrego de Dios, C.; Limón-Domínguez, D. (1994). *Educación cívica y multiculturalismo*. México: Universidad iberoamericana.
- Ruiz-Morales, J. (2018). *Materiales, herramientas y buenas prácticas para la transformación social desde los procesos de participación con niños, niñas y jóvenes*. Sevilla: Grupo de Investigación Educación de Personas Adultas y

Desarrollo (GIEPAD), Red de Impresión.

United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development*. Resolución adoptada por la Asamblea General, 25 de septiembre.

2. Nuestro grupo de investigación Educación de Personas Adultas y Desarrollo (GIEPAD) tiene una larga trayectoria investigadora sobre la dinamización de procesos participativos y promueve **una ciudadanía activa** desde los tres años hasta la juventud (proyecto subvencionado por el Área de Participación Ciudadana del Excmo. Ayuntamiento de Sevilla durante tres años, en el primer año en tres centros educativo, y ampliado luego a setenta y seis). La necesidad de profundizar en metodologías participativas nos ha llevado a presentar cursos de doctorado y maestría, y la dirección de tesis doctorales en esta línea.

Ética ambiental y ética de cuidado: una base democrática para los objetivos de desarrollo sostenible

DOLORES LIMÓN DOMÍNGUEZ
Universidad de Sevilla 1, dlimon@us.es

LUCÍA ALCÁNTARA RUBIO
Universidad de Cádiz 2, lucia.alcantara@uca.es

2.1. Introducción

Los ideales neoliberales de producción, acumulación y adquisición de riqueza, y su consecuente monopolización, se hallan anclados en nuestros imaginarios colectivos. Nos encontramos en un momento en el que las empresas multinacionales, trasnacionales y las grandes corporaciones utilizan su poder para configurar el mundo a su propia imagen y semejanza (Luengo, 2018), como si de una fe se tratara. Los valores actuales se encuentran sometidos al capitalismo y consumo exacerbado; potencian una identidad individual y fragmentaria a merced del mercado.

Bajo este paradigma economicista y mercantilista, nuestro ser cobra importancia en cuanto tenemos, no en cuanto somos, y en tanto que el bienestar individual y social se asocia con el crecimiento económico y la creación de riqueza en la esfera personal y social, dejando en el olvido dos de las lógicas para el sostenimiento de la vida: la interdependencia y la ecodependencia (Herrero, 2018). Como sostiene Luengo (2018), «no podemos seguir manteniendo el sistema socioeconómico capitalista actual, pues resulta incompatible con los límites del planeta Tierra». Como insiste Riechamn (2014), estamos poniendo en peligro la propia supervivencia humana. «La humanidad se encuentra ante un punto de no retorno: el impacto ambiental del estilo de desarrollo dominante pone en peligro su supervivencia y la de otras especies» (Naciones Unidas-CEPAL, 2016: 53).

Así, podemos afirmar con toda rotundidad que la insostenibilidad social y ambiental generada por la sociedad neoliberal actual (Sanhauja, 2014) pone de manifiesto la necesidad de responsabilizarnos y movilizarnos para crear, difundir y gestionar el

conocimiento a través de un nuevo abordaje epistemológico y ontológico (López, Arriaga y Pardo, 2018) del que emerjan nuevas herramientas para comprender y transformar la realidad (Collado, 2016). Necesitamos nuevas lógicas que se fundamenten en valores completamente distintos a los que imperan actualmente de forma hegemónica. «Como sostiene Bonaventura de Sousa Santos, necesitamos construir “un nuevo sentido común”, una mirada distinta y compartida que nos ayude a comprender que la vida y todos los fenómenos y procesos que en ellas se originan y desenvuelven son cada vez más transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios» (Morín, 2000: 14); por tanto, su abordaje debe ser realizado desde tales dimensiones. Sírvasse aquí la frase de Albert Einstein: «El mundo como lo hemos creado es un proceso de nuestro pensamiento. No puede ser cambiado sin cambiar nuestro pensamiento. Luego, necesitamos con urgencia un nuevo marco de pensamiento». Como sugiere González Gaudiano (2000: 31) (citado en Vila, Caride y Buxarrais, 2018), se trata de «encontrar nuevas articulaciones para construir alternativas cognoscitivas integrales y sistémicas que nos brinden posibilidades de transformación, y que estos cambios empiecen por reconfigurar nuestros modos heredados de pensar, actuar, desarrollarnos y relacionarnos».

Insistimos, por tanto, en la necesidad de un cambio radical en nuestra forma de ver y proceder en el mundo, que debe estar sustentada irremediabilmente sobre una nueva base epistemológica. Nos referimos al paradigma de la complejidad (Sauvé y Villemagne, 2006).

La palabra *complejo*, del latín *complexus*, significa aquello que está tejido en su conjunto. Tiene la paradoja de lo uno y lo múltiple, pues hay complejidad cuando los diferentes elementos que constituyen un todo son inseparables, al establecerse una interdependencia entre las partes y el todo, el todo y las partes y las partes entre ellas (Morin, 2000: 14). Luego, asumir una postura compleja es comprender que los fenómenos no pueden ser contemplados desde un foco unidimensional; una cosa o aspecto siempre está unido a otro u otros; se relacionan unos elementos con otros, unos fenómenos con otros, manteniendo la inseparabilidad inherente que caracteriza a la vida al ser constituyente de un todo (Pérez, Albuja y Rodríguez, 2019).

La complejidad, como base epistemológica, nos aporta una nueva racionalidad y una sensibilidad que, sin duda, será sistémica, creativa, participativa, transdisciplinar y sostenible. Como sostiene Morín (2001) (citado en Mass, 2005), el pensamiento complejo es capaz de concebir la interrelación de la realidad antropológica, en su microdimensión (el ser individual) y en su macrodimensión (el conjunto planetario de la humanidad).

Por lo tanto, aceptar la complejidad es readoptar un pensamiento que favorece la comprensión y acción integral, individual y colectiva, tan necesaria para articular el cambio social, que indudablemente es holístico y sistémico.

Es aquí donde situamos los objetivos de desarrollo sostenible establecidos por

Naciones Unidas en 2015, desde los que se propugna un nuevo marco de acción mundial para 2030 (Murga-Menoyo y Novo, 2017). Desde esta propuesta se demanda una organización del conocimiento mediante fórmulas renovadas que permitan desarrollar nuevas sinergias integrales y sistémicas de carácter glocal, entre la ciudadanía planetaria actual y futura (Gradaille y Caride, 2016). Los ODS conforman una agenda ambiciosa y universal para transformar nuestro mundo.

Cabe mencionar, de acuerdo con Longueira, Bautista-Cerro y Rodríguez (2018), que la propuesta de los 17 objetivos de desarrollo sostenible y sus correspondientes metas en las que se concretan cada uno de ellos mantienen un carácter más profundo y transformador que los ODM. Constituyen una estrategia de desarrollo global más comprehensiva e integral que la más acotada agenda de lucha de los ODM (Sanhauja, 2015). Asimismo, se perfilan tanto los objetivos de aprendizaje cognitivos como los socioemocionales y conductuales para cada uno de los 17 ODS, en los que además se proponen contenidos que se podrían trabajar en cada caso.

Pero, como venimos insistiendo, la creación de un nuevo marco de acción como el que se pretende desde los ODS implica una ruptura radical con los valores actuales. Como sostienen Murga-Menoyo y Novo (2017), cualquier propuesta alternativa debe situar el foco de atención en la intersección persona-sociedad-naturaleza, a partir de una epistemología sistémica compleja y una axiología propia de la ética ambiental y del cuidado (Murga-Menoyo 2018). Aquí residen, especialmente, nuestro planteamiento y nuestra propuesta: en el sentido y alcance que representa la dimensión ética en la construcción de un nuevo marco de acción común.

La responsabilidad ética es un proyecto que debe desarrollarse con urgencia, al acercarnos a la construcción de una sociedad más justa, solidaria y sostenible, donde la ciudadanía sea capaz de articular sus intereses individuales con los de la comunidad (Roldán y Pascual, 2018; Bernal, Gozávez y Burguet, 2017). Estaríamos apelando directamente a una ética del cuidado y una ética ambiental que, en su interrelación, nos permitiera orientar las relaciones y las urgentes propuestas desde una óptica de carácter personal, social y ecológico.

Por lo tanto, el gran desafío al que nos enfrentamos, y desde el que situamos nuestra propuesta, es al de reconstruir un nuevo proyecto ético que articule e interconecte la ética ambiental con la ética del cuidado, abriéndonos sendas desde las que enfrentar la crisis ecológica, económica, educativa, política, cultural y de valores que estamos sufriendo (Vila, Caride y Buxarraís, 2018). Este proyecto ético se propone como un nuevo marco que indudablemente favorecerá el acercamiento para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible.

2.2. La ética ambiental y la ética del cuidado: un cruce

fecundo para una ciudadanía planetaria

Nuestro actuar en el mundo debe despertar con máxima urgencia una ética que aspire, al menos, a comprender las interdependencias que vinculan la vida humana con el desarrollo humano, social y natural, poniendo de manifiesto nuevos planteamientos desde los que construir nuevos valores axiológicos y de acción (Murga-Menoyo, 2018).

Nos estaríamos refiriendo a la necesidad de construir un nuevo proyecto ético que conjugue la ética ambiental y la ética del cuidado, en tanto que la primera nos acerca a la construcción de un sistema de valores y paradigmas normativos de la sociedad que ayudará a reconfigurar las relaciones armoniosas entre la persona y la naturaleza (Luengo, 2018). Y la segunda nos permite articular nuevos sentimientos de pertenencia y nuevos vínculos comunitarios necesarios para reconstruir el nuevo marco de acción común para una ciudadanía planetaria (Jax, *et al.*, 2018). Como sugiere Gilligan (2014: 175), la ética del cuidado «es una ética humana, integral a la práctica de la democracia y al funcionamiento de una sociedad global». El cuidado es la mejor manera de reformular las políticas democráticas (Cuxart, 2018).

El cuidado es tan potente que haría posible alejarnos de la inercia del neoliberalismo si nos acercásemos a una economía y una política, también a una mirada, que estuviera centrada en el cuidado. Apoyándonos en Tronto y Fisher (1990), el cuidado es una actividad de la especie que abarca todo lo que hacemos para sostener, permanecer y reparar nuestro mundo, para que podamos vivir en él lo mejor posible. Es un elemento central y necesario para la supervivencia. Sin cuidados no hay vida. Ese mundo de cuidados incluye nuestros cuerpos, a nosotros mismos y nuestro medioambiente; entre todos tenemos que entretejer en una red compleja que sostenga la vida. Un cuidado que, como sostiene Murga-Menoyo (2018), abarca inherentemente su triple vertiente: «cuidado de sí, cuidado de los otros y cuidado de lo otro».

Es aquí donde situamos y fortalecemos las aportaciones de Sevenhuijsen (2003), quien propone el concepto de ciudadanía cuidadora, al argumentar que el cuidado debe reconciliarse con la justicia (social y ambiental) y las preocupaciones democráticas; de ahí que insistamos en situar el cuidado como un tema de ciudadanía (Gozálvez y Jover, 2016) con importantes implicaciones prácticas y políticas (Comins, 2018a).

Tomando como referencia esta última aportación, hablar de ciudadanía desde la ética ambiental y la ética del cuidado es hablar de ciudadanía planetaria y democrática; una ciudadanía dispuesta a sumergirse en un diálogo permanente. Y al convertir dicho diálogo democrático en un estilo de vida con, para y desde todas las formas de vida, se dota de significatividad ética a la vida cotidiana de la ciudadanía (Goodale, 2016). Una ética que, como sostiene Sauvé y Villemagne (2006), será sustento de un proyecto de sociedad como proceso político, donde la actividad democrática se concibe como lo que ocurre cuando las personas se reúnen para reflexionar, discutir, debatir y decidir las medidas políticas que condicionarán su existencia, como habitantes de una ciudad o

pueblo y de una planetariedad.

Por lo tanto, se vislumbra la clara relación entre ciudadanía democrática, planetaria y cuidadora, producto de las relaciones de interdependencia y ecodependencia. Luego, si mantenemos un carácter interrelacional y de continua interacción, no es extraño que continuamente tengamos que dar cabida al enfrentamiento, o más bien entendimiento, de nuestros criterios a otras realidades más complejas, cuyo análisis se efectúa desde muy distintos puntos de vista y puede llevarnos a nuevos cuestionamientos y reflexiones tanto individuales como colectivas; en tanto que la identidad y la ética son procesos en continua construcción.

En esta línea se encuentra la ética discursiva defendida por Habermas y Apel, que entiende que todos los interlocutores son válidos y todas las conclusiones pueden ser revisadas. Así, para la ética discursiva toda norma moral se legitima a través del consenso, pero que a su vez es revisable y, por tanto, modificable. Es, pues, un método para desarrollar la participación activa, responsable y democrática.

Sin embargo, no debemos olvidar que la ética es, antes que nada, un asunto de ser: interpela primero a cada persona en la intimidad de su propia relación con el mundo; y es a través del diálogo cuando se convierte en un proyecto colectivo. De acuerdo con Sauvé y Villemargne (2006), los procesos de construcción de una ética personal y de una ética social son indisociables.

Esto nos sitúa en un proceso de construcción constante de nuestra identidad democrática individual y colectiva que se va consolidando a partir de un ejercicio continuado de creatividad participativa y de cuidados. Estaríamos refiriéndonos a lo que Murga-Menoyo y Novo (2017) denominan como construcción del proyecto vital comunitario; un proyecto que se abre a la creatividad y a la interrelación al reconocernos como seres interdependientes y ecodependientes, siendo cocreadores junto con la naturaleza. Luego, es necesario abrir el camino a la creatividad democrática (Bernal, Gozávez y Burguet, 2017) y ambiental que favorezca la configuración de nuevas formas y procedimientos de participación individual y colectiva desde el cuidado.

A partir de lo propuesto, se puede articular un modelo de organización social, participativa, cuidadora de lo global y realmente democrática, distanciándonos de manera rígida de la idea de democracia entendida como un mero mecanismo de votación.

Respecto a esta última cuestión, convendría reflexionar brevemente sobre la necesidad de analizar en profundidad el funcionamiento del sistema democrático actual, sobre todo en lo concerniente al papel que tiene la ciudadanía en el proceso de toma de decisiones para la vida pública. Podemos matizar que, a pesar de que formalmente están establecidos diversos cauces de participación, en realidad, en la mayoría de las situaciones quedan convertidos en meras formalidades.

En este sentido, podríamos hacer una breve alusión a las distintas concepciones de la democracia (Pérez, 2019), que van desde aquellas que la entienden como la

concentración de poder y de la toma de decisiones en los grupos políticos y cuya legitimidad se desprende de los votos y de la utilización sistemática de la opinión de los llamados expertos, la cual es la que mayoritariamente se establece en nuestra sociedad. O bien, aquella que relaciona la democracia con el compromiso de la ciudadanía en participar por y para el bienestar de uno mismo, de los demás y de la naturaleza, poniendo en el centro el cuidado y la responsabilidad ciudadana (Bernal, Gozávez y Burguet, 2018). En palabras de Comins (2018a: 157), «las democracias no se pueden reducir a su dimensión legal o al juego de mayorías y minorías. La alternativa pasa por (re)construir una democracia directa con una sociedad civil participativa con un abanico más amplio de opciones para la acción».

Esta misma autora, propone una forma sencilla de definir la ciudadanía, y la entiende como el proceso en el que los ciudadanos y ciudadanas se comprometen e involucran en procesos de cuidado. Y es que el cuidado contribuye al ejercicio de la ciudadanía como acción. Los cuidados motivan y movilizan la participación ciudadana. Estaríamos refiriéndonos a una ciudadanía transformadora, en tanto que cambia por completo nuestra visión de la vida pública y privada y la manera en la que concebimos la participación política. «De ahí la importancia de facilitar espacios y tiempos para las prácticas de una ciudadanía cuidadora y responsable: prácticas en donde las personas pueden manifestarse a sí mismas» (Comins, 2018a: 134).

En la búsqueda de cuáles son esos espacios y tiempos, encontramos consenso en situar a la educación como el instrumento más potente que la sociedad tiene para la reconstrucción de un marco común justo, democrático y sostenible. Esto podemos comprobarlo en el marco de la Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), donde encontramos un protagonismo especial a la educación, al ser un cauce que nos aproxima a las dimensiones esenciales que sería necesario abordar para hacer frente a la situación actual (Longueira, Bautista-Cerro y Rodríguez, 2018). Concretamente, el ODS4 está dedicado exclusivamente a la educación de calidad; propone como meta educativa que todos los educandos logren los conocimientos, competencias, valores y actitudes necesarios para construir sociedades sostenibles, críticas y pacíficas.

Lo expuesto hasta el momento permite acercarnos a las bases desde las que enmarcar un nuevo proyecto común que procure responder a la necesidad de alejarnos con urgencia de los reclamos del capitalismo, de la mercantilización y monetarización de la vida y de la individualidad y competencia en las relaciones, al conjugar la ética ambiental y la ética del cuidado. Pero ¿cómo se consolida este proyecto ético?, ¿desde qué elementos y propuestas de acción se desarrolla? De aquí en adelante trataremos de responder a estas cuestiones.

2.3. Elementos y metodología para la consolidación de una

ética ambiental y democrática

Ha llegado el momento de enunciar cuáles son los elementos que deben considerarse para poder establecer las condiciones mínimas de lo que entendemos por un proyecto ético. En la siguiente ilustración presentamos los ejes de relación para su configuración.

Figura 2.1. Elementos de proyecto ético. Elaboración propia



2.3.1. El cuidado

Partiendo de la conceptualización del cuidado que presenta la Dra. Juana Tronto, entendemos el cuidado como marco de referencia para una transformación social. Tronto (1996) (citada en Comins, 2018b) comparte la necesidad de un cambio de paradigma al sostener que las sociedades deben transitar hacia un marco de convivencia democrático que haga posible satisfacer las necesidades de cuidado de todas las personas, entendiendo que a lo largo de la vida las personas tendremos que ser cuidadas y tendremos que cuidar.

Estamos de acuerdo con Tronto (2018) en que hablar de cuidado implica tomar responsabilidades hacia uno mismo y hacia los otros de forma democrática; lo que a su vez se hace extensible a las demás formas de vida. Retomando la aportación de Murga-Menoyo (2018), estaríamos hablando del cuidado desde su triple vertiente: «cuidado de sí» o «cuidado de uno mismo» (como personas); «cuidado de los otros» (relaciones armoniosas y sentimiento de pertenencia comunitaria) y «cuidado de lo otro», al ampliarse ese sentimiento de pertenencia hasta hacerlo extensivo a la planetariedad.

De este modo, comprobamos que el cuidado nos ayuda a comprender el funcionamiento complejo de la vida, en tanto que, por un lado, nos facilita el entendimiento de nuestra ecodependencia. El «cuidado de lo otro» nos acerca a la reconfiguración de la identidad planetaria (West *et al.*, 2018). Y, por otro lado, nos ayuda a que apreciemos la interdependencia, al ofrecernos una imagen más completa y sistémica de la vida humana, ya que sitúa las relaciones y su culminación como centro de nuestro mundo, en lugar de la competencia. Esta reflexión nos lleva a dilucidar que el cuidado no solo es un hecho particular en la vida de las personas, sino que una transformación de las relaciones de convivencia entre las personas y entre estas y su entorno (Keleman, Chatti, Overstreet y Dove, 2018).

Esta reflexión nos lleva a plantear que «el cuidado» es un bien público; por tanto, debe ser alentado y protegido por las instituciones públicas. Estaríamos llegando entonces a considerar que el cuidado y la responsabilidad deben pensarse como un asunto político, que atraviesa lo doméstico, lo local y lo global. En palabras de Busquets *et al.* (2018: 40), «el cuidado debe estar en el centro de la esfera política, lo cual supondría un fortalecimiento del sistema democrático». En esta línea, destacamos las aportaciones de Held (2006) (citado en Cuxart, 2018), quien insiste en el valor del cuidado en la resolución de problemas políticos y globales, así como en asuntos cotidianos e interpersonales de la ciudadanía.

Lo expuesto hasta el momento pone de manifiesto el potencial de los cuidados en la construcción de un nuevo proyecto ético que ponga en marcha el nuevo marco de acción común. De acuerdo con Comins (2018a) y Murga-Menoyo (2018), la ética del cuidado desde su triple vertiente, adquiere un potencial en la construcción de una ciudadanía planetaria en un mundo interconectado. Y es que «la capacidad del ser humano para empatizar con otros seres diversos, ser sensible a sus necesidades y responder adecuadamente, va a desempeñar un papel fundamental en un mundo de interdependencias crecientes» (Comins, 2018a: 159).

2.3.2. La participación

La participación aislada y no comprometida con un cambio social, no la vamos a desarrollar aquí. Nos interesa analizar una participación responsable con el entorno

donde se produce, realizada desde una ciudadanía comprometida con su realidad, al realimentarse de la motivación de sentirse protagonista, gestora de su bienestar individual y comunitario, y resolutiva con los inconvenientes a los que haya que enfrentarse.

Asimismo, como sostiene Pabón (2016) (citado en Cáride, 2017), el protagonismo de la ciudadanía en sus actividades fomenta la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias éticas, políticas y emocionales. Sin embargo, para el logro del protagonismo ciudadano se precisan nuevos vínculos sociales y sentidos de pertenencia que, desde nuevas formas comunicativas, permitan la participación de la ciudadanía y asegure que esta se siente miembro activo de dicho proyecto. Dicho esto, el procedimiento más adecuado para la elaboración y construcción de este proyecto ético no puede ser otro que el diálogo permanente entre ciudadanos y ciudadanas.

No obstante, la participación no se da por sí sola, sino que requiere personas motivadas; y es ahí donde vuelven a entrecruzarse estos dos elementos: participación y cuidado. Adquirir una mirada desde el cuidado en su triple vertiente, proporciona a las personas una preocupación por el bienestar de los otros y de lo otro, de las relaciones – también de una misma–, que hace sentirnos significativas y necesarias al reconocer nuestras capacidades para ser agentes de cambio. Es desde ahí desde donde comprobamos el poder que tenemos para modificar la realidad.

En este sentido, de acuerdo con Comins (2018b), el aislamiento del cuidado a la esfera privada ha provocado el desencanto y desmotivación de la esfera pública; cuyos síntomas son: la pérdida de sentimiento de pertenencia y de responsabilidad y la falta de implicación y de compromiso (Ponciano y Brasileiro, 2015).

Se refleja, de este modo, la importancia y urgencia de que ciudadanos y ciudadanas, desde temprana edad, tengan voz y poder de decisión en los temas que les afectan, convirtiéndose en personas protagonistas. Esto se hace especialmente importante, al ser un escudo de defensa para eludir la alienación y unificación de conciencias y el conformismo generalizado que caracteriza la sociedad de masas de hoy, por lo que se establecen mecanismos democráticos para reivindicar su indisposición a ser gobernadas por un sistema que, en numerosas ocasiones, no solo no les resuelve sus problemas, sino que les excluye a la hora de participar. En este contexto situamos la importancia de otro elemento: la autonomía.

2.3.3. La autonomía

No nos vamos a detener a conceptualizar el término, pues supondría un espacio con el que no contamos, pero atendiendo brevemente a su raíz etimológica, podemos caer en la cuenta desde donde parte el planteamiento que proponemos. La palabra *autonomía* viene del griego *autós*, que significa «uno mismo», y *nomos*, que se refiere a ley; podríamos

decir que la autonomía consiste en tener la ley en uno mismo, o, más precisamente aún, ser uno mismo su ley.

Aunque con algunos matices, podrían sernos útiles las aportaciones de Oller (1999: 37) (citado en Limón y Pabón, 2012) cuando sitúa en el centro la autonomía personal como elemento clave para motivar la participación activa:

Desde la propia autonomía personal es necesario emprender una dinámica de descentramiento a fin de poder situarse en la perspectiva de aquellos intereses universalizables que relativizan los intereses propios y cuestionan todo tipo de corporativismo, lo cual es indispensable para la construcción de un sentido de comunidad y una vinculación activa con los demás. Y es que no hay que olvidar que la persona o actúa de alguna manera en el ámbito público o pierde parte de su dimensión humana.

Desde esta aportación, plateamos la autonomía como elemento fundamental, desde un doble acercamiento: por un lado, pensada como favorecedora de un ser crítico (Carbonell, 2018), que nos permita resistir (Ortega, 2016) y alejarnos de las necesidades creadas y controladas basadas en el consumo creciente de bienes y servicios (Longueira, Bautista-Cerro y Rodríguez, 2018). Por otro lado, una autonomía que nos permita reivindicar los mínimos comunes de una vida digna –en su entorno ambiental, familiar y social–, en condiciones de libertad, equidad, justicia y democracia planetaria; pues como sostiene Caride (2017), no hay emancipación posible sin ellas.

Asimismo, ampliando el campo de acción, mediante la autonomía compartida se genera un profundo y auténtico movimiento de lo humano hacia otros procederes. Las comunidades (grupos, pueblos, barrios) promueven dinámicas colectivas con las que dar respuesta a las dificultades y necesidades de las personas y los colectivos (Caride, 2017). De este modo, situamos la autonomía individual y colectiva como elemento necesario para consolidar los procesos participativos –también de autogestión–.

En definitiva, para la construcción de un nuevo proyecto ético que nos oriente al cumplimiento de los ODS es preciso potenciar una autonomía creadora, poseedora de un pensamiento complejo desde el cual emitir juicios y tener criterios independientes al sistema de mercados que no puedan ser fácilmente manipulables. A ello nos referimos con la necesidad de cultura colectiva a partir de personas autónomas, participativas y creativas (Bernal, Gozávez y Burguet, 2017).

2.3.4. Las redes comunitarias desde lo cotidiano

Analizamos conjuntamente dos elementos imprescindibles para la reconstrucción de un proyecto ético que oriente un nuevo marco común. Estos son: las redes comunitarias y la cotidianidad.

Partimos de una idea fundamental: no hay un auténtico desarrollo de las comunidades o para las comunidades que no se haga con ellas y desde ellas (Caride, 2017). Entendemos la comunidad como un tiempo-espacio en el que abundan las oportunidades para los aprendizajes de la vida cotidiana que emergen de la propia interacción social y ambiental. La comunidad se convierte en un modo de ser colectivo que desde la propia cotidianidad reivindica las transformaciones contextuales en beneficio de su comunidad (Santiago, 2015), pero que, dado el carácter sistémico, tiene consecuencias tanto locales como globales.

Nos estaríamos refiriendo a lo que Morata (2014) denomina «pedagogía social comunitaria», como modelo social y educativo integral que, además de conectar personas, grupos y redes desde la cotidianidad, sitúa el abordaje de la comunidad como un espacio de incorporación, acogida y acompañamiento a las personas, especialmente las más vulnerables y frágiles, por lo que sitúa la sostenibilidad como principal referencia.

Cuando nos referimos a la cotidianidad, estamos destacando el valioso potencial pedagógico, cultural y social de las realidades sociales cotidianas; al poder de nuestro día a día en nuestras calles, en tanto que el patrimonio cultural y su gestión ha de concebirse desde quienes la viven.

Participación, autonomía y comunidad son elementos de coaprendizaje que, al articularlos, generan ciudadanos y ciudadanas con competencias para aprender a aprender, para convivir y relacionarse en una sociedad democrática, con competencias para ser profesionales motivados y, sobre todo, para ser seres únicos y responsables de su propio devenir como personas, comprometidas con lo común y lo público desde un enfoque glocal.

2.3.5. La educación ambiental como elemento abarcador

En la educación, entendida desde su abordaje sistémico y multidimensional (familia, escuela, universidad, contexto, entorno, pueblos o ciudades) residen los principales atributos para que las personas puedan dotarse de la capacidad de pensar, reflexionar y decidir por sí mismas, de un modo consciente y crítico (García Pérez, 2016).

Existe consenso –y estamos de acuerdo– en situar la educación en primer plano, en el proceso de reconstrucción de un proyecto común. La educación es la encargada de acompañar a las personas en el complejo proceso de aprender a ser, de relacionarse y comprometerse con el mundo.

No obstante, ponemos el acento en la educación ambiental más específicamente, pues en ella las relaciones de alteridad se abren al conjunto de las formas y de los sistemas de vida (Sauvé y Villemagne, 2015). La educación ambiental se preocupa por tejer la red de relaciones entre personas-grupo y sociedad-ambiente e inscribirlas en una

trama de valores. Luego, no debe ser entendida como un simple accesorio, sino que «se trata de un componente nodal, ya que, como insistimos, involucra nada menos que la reconstrucción del sistema de relaciones entre personas, sociedad y ambiente» (Sauvé, 1999: 8).

La educación ambiental nos proporciona apertura en sus aprendizajes al estar centrada en el compromiso educativo con un desarrollo humano sostenible, los derechos humanos y sociales, la ciudadanía planetaria, la resiliencia y el desarrollo comunitario, la ambientalización curricular, la ecociudadanía, las ecoaldeas y ecoescuelas, la inclusión y la investigación educativa; todo ello desde el prisma de la complejidad; lo que viene a ser una educación de calidad.

En este sentido, entendemos la educación ambiental como un camino hacia un cierto despertar pedagógico que nos invita a romper con las lógicas capitalistas establecidas, en tanto que adquiere un fuerte potencial en el fomento de la participación activa y los valores morales (Vaughan, 2016). Tengamos presente que los procesos de aprendizaje desde la educación ambiental implican un cuestionamiento continuo y la permanente reconstrucción de la ética; pues, como sostiene Luc Blanckaert (2004) (citado en Sauvé y Villemagne, 2015), la reflexión ética es un largo camino que, en cierto modo, nunca termina.

De este modo, la educación ambiental adquiere un papel fundamental en el proceso de delimitar un proyecto ético, al conjugar lo político, lo educativo, lo ambiental, lo comunitario en un proceso de aprendizaje permanente que hace posible el desarrollo de un «saber-actuar ético», aportando coherencia entre nuestras acciones y los valores elegidos y expresados, situando al cuidado como eje de ese proceso (Sauvé y Villemagne, 2015). De este modo, la educación ambiental se convierte en marco de referencia para una nueva reconfiguración axiológica y de acción. Como sostiene Enrique Leff, la educación ambiental nos proporciona la posibilidad de recuperar los aprendizajes que emergen de la convivencia con los otros (Muradian y Pascual, 2018), desde una dimensión planetaria, de modo que favorece un espacio desde el que se articulan propuestas transformadoras que permiten que confluyan lo pedagógico, lo social y comunitario, y lo ambiental.

Entendiendo la educación desde tales perspectivas, no cabe duda de que la realidad actual nos exige un cambio en el desarrollo de competencias educativas, que desde el saber hacer, saber pensar y el saber estar reconfiguren procesos en los que cada persona sea atendida realmente desde su contextualidad, amorosamente cuidada, para que esta su vez pueda cuidar con competencias emocionales pero también con inteligencia, a ella misma como persona, a las relaciones con los demás y a su entorno, que inevitablemente es y será planetario. (Murga-Menoyo, 2018). Luego, de nuevo insistimos en el potencial de la educación ambiental y la necesidad de situarla en el centro en la tarea urgente que nos concierne a la sociedad actual: la construcción y delimitación de un proyecto ético, ambiental y democrático que mantenga el cuidado como elemento central.

Por último, es necesario y urgente orientar esta educación hacia procesos de aprendizaje autónomo y cooperativo, donde no se hable de participación, sino de procesos participativos, por ser inacabados, revisables y continuamente enriquecidos, al permitir que todos los miembros de la comunidad educativa ejerzan su derecho y deber de implicarse en su realidad particular y colectiva, e ir reconstruyéndola.

2.4. Experiencias de participación ciudadana en el marco de la Agenda XXI local

Tratando de aterrizar en un plano concreto, nos detenemos en este epígrafe para comentar dos experiencias de participación ciudadana desde lo local que responden a las medidas enunciadas en la Agenda XXI local, donde se apuesta por la creación de núcleos de intervención participativa.

En este marco de acción local cobra especial relevancia el potencial de los consejos ciudadanos, como cauces para facilitar y fomentar la participación activa de las personas en todo aquello que tenga que ver con su vida cotidiana como ciudadanía. Nos estamos refiriendo a la importancia de crear espacios y procesos donde las personas pueden dialogar, discutir, negociar y llegar a acuerdos, participando de forma activa a lo largo de todo el proceso de la toma de decisiones: planteamiento de problemas, elaboración de propuestas, implicación en procesos deliberativos según su conveniencia y en la ejecución de las distintas acciones, etc.

El primero de los ejemplos que presentamos surge de un proyecto de investigación liderado por la Universidad de Sevilla, desarrollado en dos barrios de la ciudad. Se trata de una experiencia de dinamización a través de los presupuestos participativos, donde grupos de jóvenes realizaron sus propuestas para vivir de forma distinta su tiempo de ocio nocturno y se desarrollaron actividades lúdicas nocturnas alternativas. Dichas propuestas fueron debatidas, diseñadas y gestionadas por los grupos de jóvenes, pues partíamos de la premisa de que si ellos y ellas no participan en este diseño, se pierde un gran potencial, máxime cuando es una actividad en la que son participantes protagonistas.

Por su parte, cabe destacar el planteamiento educativo y metodológico, que da sustento al proyecto, al mantener como marco de referencia un enfoque de participación-acción emancipatoria. De este modo, siendo coherentes con el marco de referencia que conlleva un proceso bajo esta metodología, las fases de opinión, planificación, decisión, cogestión y evaluación se propusieron desde una visión y participación intergeneracional y comunitaria.

La experiencia llevada a cabo en estos dos barrios de Sevilla, en la que participamos como grupo dinamizador, dio como resultado el desarrollo de la autonomía personal y la

cooperación colectiva social y solidaria, y favoreció y aumentó el sentimiento de corresponsabilidad al convertirse en una ciudadanía protagonista, gestora de los cambios y mejoras de su hábitat. El avance de la formación ciudadana en diferentes centros educativos, centros cívicos, pero sobre todo en las propuestas intergeneracionales dinamizadas, autogestionadas desde los diferentes barrios, nos valió el reconocimiento como ciudad educadora.

Otro de los ejemplos más reciente en el desarrollo de prácticas que formulan propuestas alternativas de participación es la propuesta de Ruiz-Valdepeñas, Gil y Guerra (2018). Estos autores desarrollan la metodología cualitativa perseguida para la construcción de un cuerpo teórico en la acción que indaga en el potencial transformador de redes de consumo, mercados de trueque, bancos de tiempo, monedas sociales o huertos comunitarios en la ciudad de Valladolid. De este trabajo se desprende el valor del contexto, de la cotidianidad y de lo comunitario, situando el potencial en la experiencia social y política de la práctica compartida, y no en la esfera monetaria.

Como sostienen estos mismos autores, el conocimiento de estas experiencias y de otras similares en diferentes ciudades españolas resulta fundamental, ya que permiten vislumbrar y valorar su capacidad para favorecer y motivar la participación individual y colectiva activamente en la formulación de enfoques diferentes, lo cual aporta nuevos procederes que incorporar en la agenda de las políticas públicas sociales, urbanas y territoriales.

Asimismo, estas experiencias ponen de manifiesto que la Universidad, en su responsabilidad de construcción de conocimiento, puede y debe propiciar el desarrollo de procesos de innovación y transformación social conectados a los contextos comunitarios y cotidianos de las personas y colectivos

2.5. Conclusiones

Lo hasta aquí escrito nos lleva a entender que ser hoy un buen ciudadano o una buena ciudadana significa, inevitablemente, serlo del planeta Tierra. Sería inconcebible, por tanto, finalizar nuestra aportación sin mencionar brevemente la *Carta de la Tierra*, no solo por ser un referente esencial de entre todos los intentos de construcción de un proyecto ético para la sostenibilidad, sino también por ser un documento generado mediante un proceso participativo y de diálogo intercultural.

La *Carta de la Tierra* ofrece un marco ético para orientar la transición hacia el desarrollo humano sostenible (DHS), en el que se establecen cuatro principios éticos que, en definitiva, son los que hemos venido situando en el centro como elementos fundamentales para la construcción de un nuevo proyecto común: 1) el respeto y cuidado de la comunidad de vida; 2) la integridad ecológica; 3) la justicia social y económica; 4)

la democracia, la no violencia y la paz.

Es necesario que la educación se haga eco de estos llamamientos y ponga en el centro el desafío de alcanzar la formación de una ciudadanía democrática y ambientalmente sensible, cuyo ámbito de responsabilidad y participación activa sea extensible en términos glociales, ampliándolo a la dimensión planetaria (Gutiérrez Pérez y Prado, 2015) y favoreciendo el compromiso de la ciudadanía a contribuir al cumplimiento pleno de los derechos en todas las formas de vida que cohabitan en el planeta, así como el compromiso de cuidar la biosfera (Vila, Caride y Buxarrais, 2018).

Esta educación solo será posible mediante la reconstrucción de un nuevo marco común que permita poner en completa intersección la ética del cuidado y la ética ambiental, al ser elementos movilizadores que facilitarán los cauces para la generación de nuevos procesos de participación creativa y democrática que transformarán las formas y procedimientos que nos han llevado a la situación de insostenibilidad social y ambiental actual.

Se vislumbra, pues, que la reconstrucción ética ciudadana renovada y renovadora vendrá de la mano de nuevos horizontes sociales, educativos, ambientales y de nuevas identidades (Bernal, Gozávez y Burguet, 2017) y racionalidades que mantendrán, como eje fundamental, el reconocimiento de los cuidados desde una mirada compleja, cuyo desarrollo se configurará en el marco de los proyectos ambientales y educativos, pero también en los proyectos sociales, comunitarios y políticos. Como propone Miller (2012) (citada en Comins, 2015), el deber de cuidar debe entenderse desde su carácter multidimensional y glocal, en tanto que el cuidado debe y puede ser a su vez concreto y global.

No podemos finalizar sin antes lanzar algunos desafíos concretos a la comunidad educativa, insistiendo de nuevo en su carácter multidimensional, extensibles a todos los agentes sociales:

- Reiterar la necesidad de abrir la educación a procesos de aprendizaje colectivos e integrales, en los que las comunidades locales sean los protagonistas (Caride, 2017) y el cuidado desde su triple vertiente adquiera un papel central.
- Ampliar los espacios y tiempos educativos posibilitando que la educación pueda extenderse durante toda la vida, promoviendo iniciativas que contribuyan a la formación en actitudes, valores, comportamientos, emociones que favorezcan la construcción de una ética del cuidado y ambiental.
- Convertir la cotidianidad en el espacio de transformación personal y del quehacer social comunitario.
- Propiciar la construcción de nuevas formas de acción ciudadana, desde el impulso de procesos formativos generados desde el arte y las humanidades, a fin de explorar las percepciones, discursos y prácticas de ciudadanía.

Llegados al final de nuestra propuesta, esperamos haber ofrecido una mejor forma de reflexionar sobre un nuevo planteamiento común que, desde la reconfiguración de la ética del cuidado y la ética ambiental, permita acercarnos al cumplimiento del marco de acción mundial que desde los ODS se plantea.

Referencias bibliográficas

- Bernal, A.; Gozálvéz, V.; Burguet, M. (2017). *Construcción ética de la ciudadanía en la actualidad*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Busquets, M. *et al.* (2018). «Invisibilidad del cuidado». En: Domínguez, C.; Kohlen, H.; Tronto, J. *Comprensión de la ética del cuidado y práctica enfermera* (pp. 40-49). Barcelona: Ediciones San Juan de Dios/Campus Docente. Disponible en: <<https://pbcoib.blob.core.windows.net/coib-publish/invar/d23d4137-42f4-4331-924e-b660473acf64>>.
- Carbonell, J. (2018). *La educación es política*. Barcelona: Octaedro.
- Caride, J. A. (2017). «Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (1): 245-272. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6051565>>.
- Collado, J. (2016). «Educación emocional: retos para alcanzar un desarrollo sostenible». *CIEG, Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 26: 27-46. Disponible en: <<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/2375/html>>.
- Comins, I. (2015). «The ethics of care in globalized societies: towards a cosmopolitan citizenship». *THÉMATA. Revista de Filosofía*, 52: 159-178. Disponible en: <<http://institucional.us.es/revistas/themata/52/9.%20Irene%20Comins.pdf>>.
- (2018a). «Challenges for peace in a globalized world. Towards a cosmopolitan and careful citizenship». *Revista USP, Organicom*. 15(1), 128-139. Disponible en: <<https://www.revistas.usp.br/organicom/article/download/146063/147379/>>.
- (2018b). «Ética del cuidado: hacia una autoconciencia ampliada». *Cuadernos de Pedagogía*, 485: 56-59. Disponible en: <<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/176832>>.
- Cuxart, N. (2018). «Introducción». En: Busquets, M.; Cuxart, N.; Ramió, A. (coords.). *El futuro del cuidado. Comprensión de la ética del cuidado y práctica enfermera*. Barcelona: Ediciones San Juan de Dios/Campus Docente. Disponible en: <<https://pbcoib.blob.core.windows.net/coib-publish/invar/d23d4137-42f4-4331-924e-b660473acf64>>.
- García-Pérez, F. F. (2016) «Educar en la escuela para afrontar los problemas del

- mundo». En: VV. AA. *Más allá de lo imposible. La dimensión política de los derechos humanos en el siglo xxi* (pp. 145-171). Tafalla: Txalaparta. Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/39875/Garc%C3%ADa-P%C3%A9rez_Educarenlaescuela.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Gilligan, C. (2014). «Moral injury and the ethic of care: reframing the conversation about differences». *Journal of Social Philosophy*, 45 (1): 89-106. Disponible en: <<https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84898976586&origin=inward&txGid=03076f5e6534e7ba77a46f82d27fd768>>.
- Gozálvez, V.; Jover, G. (2016). «Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos». *Educación XXI*, 19 (1): 311-330. Disponible en: <<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/15588>>.
- González-Gaudiano, E. (2000). «Complejidad en educación ambiental». *Tópicos*, 2 (4): 21-32. Disponible en: <https://www.academia.edu/26469778/Complejidad_en_Educacion_Ambiental>.
- Goodale, M. (2016). «Human values and moral exclusion». *Ethics & Global Politics*, 9: 1-13. Disponible en: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/egp.v9.32957>>.
- Gradaílle, R.; Caride, J. A. (2016). «La accesibilidad en las realidades de la vida cotidiana: la pedagogía social en la construcción del derecho a una educación inclusiva». *Education Policy Analysis Archives. Archivos Analíticos de Políticas Educativas* (AAPE-EPAA), 24 (91). Disponible en: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2458>>.
- Gutiérrez Pérez, F.; Prado, C. (2015). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Madrid: La Salle.
- Herrero, Y. (2018). «Cómo el ecofeminismo puede acabar con el fascismo territorial». *Cuarto Poder*. Disponible en: <<https://www.cuartopoder.es/sociedad/medio-ambiente/2018/06/03/como-el-ecofeminismo-puede-salvar-a-las-sociedades-del-capitalismo-sin-control/>>.
- Jax, K. et al. (2018). «Caring for nature matters: a relational approach for understanding nature's contributions to human well-being». *Current Opinion in Environmental*, 25: 22-29. Disponible en: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877343517302488?via%3Dihub>>.
- Keleman, A.; Chatti, D.; Overstreet, K.; Dove, M. R. (2018). «From moral ecology to diverse ontologies: relational values in human ecological research, past and present». *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 35: 54-60. Disponible en: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877343518300332>>.
- Limón, D.; Pabón, M. (2012). «Sostenibilidad y ecociudadanía desde una perspectiva de género». En: Morales, J. A.; Barroso, J. (coords.). *Redes educativas: la educación en la sociedad del conocimiento*. Sevilla: GID. Disponible en:

- <<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/56227/COM%207.%20Sostenibilidadsequence=1>>.
- Longueira Matos, S.; Bautista-Cerro Ruíz, M. J.; Rodríguez Hernández, J. A. (2018). *La educación para el desarrollo sostenible: sin tiempo para educar en el futuro, educando para la emergencia del presente*. La Laguna: Universidad de La Laguna. Disponible en: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11505/discover?rpp=10&page=3&group_by=none&etal=0>.
- López, I.; Arriaga, A.; Pardo, M. (2018). «La dimensión social del concepto de desarrollo sostenible: ¿la eterna olvidada?». *Revista Española de Sociología*, 27: 25-41. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/322661068_La_dimension_social_del_cor>.
- Luengo Navas, J. (2018). «La educación para el desarrollo sostenible en el marco ideológico establecido por el paradigma neoliberal». En: *La sociedad de conocimiento y el desarrollo sostenible*, XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 11-14 de noviembre. La Laguna: Universidad de La Laguna. Disponible en: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11505/discover?rpp=10&page=3&group_by=none&etal=0>.
- Maass, M. (2005). «Laboratorio de investigación y desarrollo en comunicación compleja: una propuesta para pensar la complejidad». *Andamios*, 1 (2): 79-96. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632005000300004&lng=es&tlng=es>.
- Morata, T. (2014). «Pedagogía social comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral». *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 57, 13-32. Disponible en: <<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/105310>>.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Muradian, R.; Pascual, U. «A typology of elementary forms of human-nature relations: a contribution to the valuation debate». En: *Current opinion in environmental sustainability*. Ámsterdam: Elsevier.
- Murga-Menoyo, M. A. (2018). «El cambio climático: un vector de oportunidad para la calidad de la educación». En: *La sociedad de conocimiento y el desarrollo sostenible*, XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 11-14 de noviembre. La Laguna: Universidad de La Laguna. Disponible en: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11505/discover?rpp=10&page=3&group_by=none&etal=0>.
- Murga-Menoyo, M. A.; Novo, M. (2017). «Sostenibilidad, desarrollo “glocal” y ciudadanía planetaria. Referentes de una pedagogía para el desarrollo sostenible». *TERI, Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (1): 55-78. Disponible en: <<http://revistas.usal.es/index.php/11303743/article/view/teoredu2915579/17342>>.

- Novo, M. (2018). *Presentación*. En: *Simposio Internacional: Reinventar el horizonte: ciencia y arte ante el cambio climático*, 18-19 de abril. Fundación Ramón Areces/Cátedra Unesco de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible. UNED. Disponible en: <http://www.fundacionareces.es/fundacionareces/cargarAplicacionAgendaEventos.dc?idTipoEvento=1&identificador=2132&nivelAgenda=2>.
- Naciones Unidas-CEPAL (2016). *Horizontes 2030: la igualdad en el centro del desarrollo sostenible*. Santiago de Chile: Naciones Unidas-Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40159/S1600653_es.pdf?sequence=4&isAllowed=y.
- Oller, M. (1999). «Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad». En: García Santa María, T. (coord.). *Un currículum de ciencias sociales para el siglo xxi: qué contenidos y para qué* (pp. 123-131). Sevilla: Díada.
- Ortega, P. (2016). «La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad». *REP. Revista Española de Pedagogía*, LXXI (264): 243-264. Disponible en: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2016/04/La-%C3%A9tica-de-la-compasi%C3%B3n-en-la-pedagog%C3%ADa-1.pdf>.
- Pabón, M. (2016). *Educación en la sostenibilidad comunitaria: la participación ciudadana en la recuperación del río Guadaira* (tesis doctoral). Sevilla: Universidad de Sevilla. Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/39523?show=full>.
- Pérez, M. (2019). «La participación ciudadana de los movimientos socioambientales en América Latina». *Revista Colombiana de Sociología*, 42 (1): 135-156. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/73023/69105>.
- Pérez, F.; Albuja, J.; Rodríguez, D. (2019). «La extensión universitaria desde un enfoque bio-eco-ético-social. Diálogo entre lo local y lo científico». *Revista Educación*, 43, (1). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4405>.
- Ponciano, L.; Brasileiro, F. (2015) «Finding volunteers' engagement profiles in human computation for citizen science projects». *Human Computation*, 2 (1): 245-264. Disponible en: <https://arxiv.org/abs/1501.02134>.
- Riechmann, J. (2014). *Un buen encaje en los ecosistemas*. 2ª ed. (revisada) de Biomímesis. Madrid: Ed. Catarata. P. 24
- Roldán, M.; Pascual, U. (2018). «A typology of elementary forms of human-nature relations: a contribution to the valuation debate». *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 35: 8-14. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877343517302464>.
- Ruiz-Valdepeñas, P.; Gil Álvarez, E.; Guerra Velasco, J.C. (2018). «Práctica social, economía alternativa y espacios de proximidad en la ciudad de Valladolid». *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, 23: 193-218. Disponible en: www.e-revistes.uji.es/index.php/recerca/article/view/2809/2897.

- Sanahuja, J. A. (2014). «De los objetivos del milenio al desarrollo sostenible: Naciones Unidas y las metas globales post-2015». *Anuario CEIPAZ 2014-2015. Focos de tensión, cambio geopolítico y agenda global* (pp. 49-83). Madrid: CEIPAZ.
- (2015). «De los objetivos del milenio al desarrollo sostenible: Naciones Unidas y las metas globales post-2015». *Anuario CEIPAZ*, 7: 49-84. Madrid: Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI).
- Santiago, J. A. (2015). «Los escenarios de la cotidianidad, la educación geográfica y la compleja realidad globalizada». *Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas*, 5 (9): 4-28. Disponible en: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/viewFile/302/>
- Sauvé, L. (1999). «Educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador». *Tópicos en Educación Ambiental*, 1 (2): 21-32. Disponible en: http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_Lecture_1/5/2.1
- Sauvé, L.; Villemagne, C. (2006). «L'éthique de l'environnement comme projet de vie et «chantier» social: un défi de formation». *Chemin de Traverse*, 2: 19-33. Disponible en: http://www.espace-ressources.uqam.ca/images/contenu/chaire-ERE/pdf/SauveVillemagneCh_traverse.pdf.
- Sevenhuijsen, S. (2003). «The place of care: The relevance of the feminist ethics of care for social policy». *Feminist Theory*, 4 (2): 179-197. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/14647001030042006>.
- Tronto, J. C. (2018). «La democracia del cuidado como antídoto frente al neoliberalismo». En: Busquets, M.; Cuxart, N.; Ramió, A. (coords.). *El futuro del cuidado. Comprensión de la ética del cuidado y práctica enfermera*. Barcelona: Ediciones San Juan de Dios/Campus Docente. Disponible en: <https://pbcoib.blob.core.windows.net/coib-publish/invar/d23d4137-42f4-4331-924e-b660473acf64>.
- Tronto, J. C.; Fisher, B. (1990). «Toward a feminist theory of caring». En: Abel, E.; Nelson, M. (eds.). *Circles of care* (pp. 36-54). Albany, NY: SUNY Press. Disponible en: <https://experts.umn.edu/en/publications/toward-a-feminist-theory-of-caring>.
- Vaughan, R. P. (2016). «Education, social justice and school diversity: insights from the capability approach». *Journal of Human Development and Capabilities*, 17 (2): 206-224. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19452829.2015.1076775>.
- Vila, E.; Caride, A.; Buxarrais, M. R. (2018). «Educación, sostenibilidad y ética: desafíos ante los objetivos de desarrollo sostenible (ODS)». En: *La sociedad de conocimiento y el desarrollo sostenible*, XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 11-14 de noviembre. La Laguna: Universidad de La Laguna. Disponible en: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/11657/EDUCACI%C3%93N%20c%20>

Ponencia_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

West, S. *et al.* (2018). «Stewardship, care and relational values». *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 35: 30-38. Disponible en: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877343518300198#>>.

Educación ambiental: investigación y procesos participativos

ROCÍO VALDERRAMA-HERNÁNDEZ
Universidad de Sevilla, rvalderrama@u.es

JORGE RUIZ-MORALES
Universidad Internacional de la Rioja UNIR, jorge.ruizmorales@unir.net

3.1. Introducción

El compromiso con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) beneficia a la Universidad, ya que muestra su capacidad de impacto y atrae el interés a la formación superior en relación con la sostenibilidad. En este sentido, la educación ambiental (en adelante EA) como materia de estudio del mundo universitario es un caldo de cultivo de corresponsabilidad, liderazgo social e interés por la transformación del medio. La EA, en su quehacer más general, se pone en marcha como forma de dar alternativas a la apatía y desinterés de la ciudadanía.

La complejidad de la sociedad actual pone de relieve el papel de la Educación Superior para buscar alternativas y estrategias encaminadas a mejorar la vida en sociedad. Particularmente, la educación es un elemento clave para el desarrollo de los ODS y para la educación para la sostenibilidad (Unesco, 2017), pues es necesaria la formación de profesionales que actúen como sujetos de cambio socioambiental. Concretamente, en el contexto universitario español se investiga cómo incluir la sostenibilidad en el currículo (Albareda-Tiana *et al.*, 2019; Sánchez Carracedo *et al.*, 2018).

La EA tiene en cuenta dos criterios fundamentales: la participación y la transformación del medio; con lo cual la construcción de la identidad individual en simultaneidad con la conformación colectiva se desarrolla intrínsecamente vinculada con el territorio. La relevancia del enfoque de la EA identifica áreas estratégicas, propuestas de acción, métodos y pensamiento teorico-prácticos, centrados en un contexto concreto que permite realizar proyectos de participación que crean sentimiento de pertenencia de las personas con el territorio que habitan.

Sin embargo, el concepto de participación es ambiguo, pues no contempla una mera

colaboración y reparto de tareas; también incluye la toma de decisiones y la autonomía de la persona. Entendemos que son capacidades que tienen que fomentarse para convertirlas en destrezas y futuras competencias profesionales.

La democracia directa y la participación experimentan, desde los años ochenta, una extendida apuesta por reformular y renovar el sistema político (Welp y Ordóñez, 2017). En las últimas décadas se han desarrollado algunos mecanismos de democracia directa, como el referéndum o la iniciativa popular, especialmente en América Latina y los países de Europa del Este (Serdült y Welp, 2012). En Europa también se han activado estos mecanismos; precisamente, se ha introducido la «iniciativa ciudadana europea» como una experiencia reciente, aunque con un carácter indirecto y consultivo (Ruth, Whitehead y Welp, 2017). Estos procesos de innovación democrática también se vienen desarrollando localmente, como ocurre en Sevilla.

El Estado promueve la participación a través de la representación, con estilos sobre todo verticales de organización, como el asistencialismo y la democratización cultural. En ellos, las personas no son reconocidas como sujetos activos en la construcción de saberes. Por otro lado, el mercado como pieza fundamental en la sociedad neoliberal promueve una participación, también sesgada en tanto que convierte a la ciudadanía en cliente y refuerza las posiciones de poder como dominio. En espacios institucionales, la participación de las personas y, en este caso, de la infancia se ha convertido en un clientelismo fruto de nuestra sociedad excesivamente consumista.

La sociedad civil debe potenciar otros estilos de participación e impulsar, en este sentido, nuevas prácticas creativas. Es aquí donde la EA y la Universidad tienen un papel relevante, de cara conseguir transformaciones sociales por medio de la formación y de la investigación, del liderazgo social y de la gobernanza participativa.

La educación contribuye a los ODS a través de la educación para el desarrollo sostenible (objetivo 4). Pero, además, la EA, en sus estrategias formativas y de investigación, promueve un modelo participativo que reparte las responsabilidades a todos los sectores de la ciudadanía (objetivos 5, 13 y 16). El resultado sería que los contextos sociales sean partícipes también de estas responsabilidades.

La comunicación y conexión entre saberes, el intercambio de experiencias técnicas y prácticas en todos los niveles para comprender los problemas de la ciencia y el desarrollo sostenible nos invita a conocer investigaciones que aporten verdaderas transformaciones en la relación del ser humano con el medio, pero también entre las personas (Casas *et al.*, 2017). En este sentido, queremos hablar de procesos de participación transformadores y emancipadores que favorecen la construcción de la persona. Reducir a las personas a la decisión de entrar o salir de una relación es una visión muy pobre de las capacidades humanas. El hombre y la mujer, la infancia, los jóvenes y los ancianos somos coproductores de vida, y debemos hacer oír nuestras voces en las instituciones para acercar a nuestras necesidades e intereses los productos y servicios de dichas instituciones para una mayor calidad de vida.

Desde este postulado, la acción educativa puede potenciar tanto la construcción como las tareas de deconstrucción y reconstrucción de conocimientos, así como favorecer procesos de retroalimentación que fomenten el surgimiento de conciencias críticas. El esquema predominante de investigaciones en educación y otras áreas es lineal con grandes descubrimientos y aportes, pero con un claro efecto poco emancipador. La crítica metodológica que ya hacía Freire (1990) en la intervención campesina no se reducía a los aspectos técnicos y del método, sino que denunciaba la pobreza educativa y transformadora de dichos procesos de investigación.

En esta investigación, la EA aporta una visión educativa que entiende el compromiso de la persona en su proceso formativo ocupándose de competencias que faciliten participar en los procesos políticos y sociales de decisión, ya que la ciudadanía puede y sabe generar soluciones. La pedagogía ciudadana de Harvey (2013), o la «pedagogía de la decisión», promueve un proceso participativo donde se comparte y se construye el conocimiento de los participantes; lo cual incide en el territorio.

El objetivo del presente capítulo es exponer una investigación participativa en el marco de la EA: su método de estudio, su praxis y las herramientas utilizadas que definen cómo el individuo se apropia y proyecta el desarrollo de habilidades para pensar a través de la complejidad, la participación y la reflexión por medio del diálogo y la comunicación. Pero, sobre todo, la proyección personal cuando la persona es capaz de valorar cómo sus acciones interfieren en el medio apoyándolo o afectando al cumplimiento e implementación de los ODS.

3.2. Metodología

Los presupuestos participativos de Sevilla y todas sus derivas educativas conforman numerosas experiencias educativas y de participación ciudadana, entendiendo que participar es educarse, es un proceso de aprendizaje. Desde planteamientos de EA, el contexto socioeducativo debe favorecer que la persona aprenda a tomar decisiones. Así, centramos la investigación en el proceso de presupuestos participativos, que los niños y jóvenes autogestionaron a nivel local, como una evolución en el desarrollo de la democracia directa y el reconocimiento social del derecho de ciudadanía de las generaciones más jóvenes.

El hilo conductor del trabajo es que la comunidad, los niños y jóvenes en este caso, analicen seriamente su realidad, ya que este tipo investigación proporciona a los protagonistas consideraciones auténticas y precisas de su territorio. Así, estos conocen nuevos canales de participación para transformarla, de manera que la investigación sirva para dar autonomía a las personas y no crear ciudadanía usualmente dependiente. Precisamente por esto, definimos el trabajo como investigación emancipatoria, que en su

proceso se transforma en participativa, ya que una parte de los protagonistas comienzan a tomar decisiones en el proceso investigación.

Esta investigación presenta un modelo de coprotagonismo ciudadano que reconoce la participación desde la primera infancia hasta la juventud y la adultez, como un beneficio para la sociedad. Para ello, hemos tenido en cuenta el uso de formatos a través de la EA, conociendo y apreciando el pasado, de manera que la comunidad pueda valorar la situación que hoy se desarrolla en el barrio. Con ella visualizamos el territorio a nivel urbanístico y realizamos con ello una proyección de cambio. De esta manera, elaboramos determinadas herramientas educativas con la finalidad de facilitar la memoria y reconstrucción de las vivencias personales y colectivas de la ciudadanía. En el presente capítulo nos centramos en una parte de la investigación que llevamos a cabo, concretamente en la capacidad de la EA para contribuir a los ODS cuando un proceso de participación se desarrolla como espacio educativo de proyección personal y social. Señalamos a continuación algunos de los objetivos:

- Conocer la visión de la infancia, juventud y adultos sobre el concepto de participación.
- Analizar el proceso de participación como canal para la proyección personal.
- Analizar el planteamiento teórico contextualizado en esta experiencia desde las aportaciones de la educación ambiental.

Las fases metodológicas son las siguientes:

1. *Demanda de la comunidad y recogida de información.* Las pretensiones y deseos de la comunidad, en este caso un grupo de niños y jóvenes de Sevilla, solicitan la puesta en marcha de esta investigación, lo cual significa que en un primer momento el objetivo de la investigadora era distinto del que posteriormente ha hecho posible la presente investigación. Lo curioso, partiendo de la necesidad de contar con los saberes y creatividad social, es que dicha necesidad parte de la comunidad, pero no de las personas que están directamente afectadas. Constatamos con ello cómo el mundo adulto toma decisiones y expresa ilusiones y deseos en boca de la infancia y la juventud. Desde este momento comienza la investigación como elemento sensibilizador. Aspiraciones de un grupo de adultos sensibilizado con la participación de niños y jóvenes en el proyecto municipal de presupuestos participativos de Sevilla y constitución inicial del grupo de trabajo Laboraforo. Organización y Planificación del Trabajo.
2. *Constitución del grupo motor.* Es un grupo formado por la infancia que quiere un cambio en su entorno; abierto a quienes deseen participar en él desde una perspectiva ejecutiva de tomar decisiones. En una segunda etapa, el proceso de participación ciudadana inducía a un trabajo constante en el territorio (barrio, centro educativo,

centros cívicos, etc.) de la mano de los actores principales de la investigación.

3. *Trabajo de campo*. Propuesta en la asamblea de presupuestos participativos de la comunidad.
4. *Autogestión de las propuestas presentadas por niños y jóvenes en asambleas de presupuestos participativos*. Son talleres culturales y deportivos, de ocio nocturno, de autoconstrucción y de artesanía intergeneracionales (Ruiz-Morales, 2018).
Análisis del discurso: análisis de datos y elaboración de nuevos instrumentos de recogida de información una vez finalizado el proyecto municipal. En esta fase final establecemos diferentes capas de recogida de información mediante entrevista en profundidad a ocho participantes. Así, los participantes son: tres jóvenes, una madre, un profesor, un actor local del tejido asociativo, un investigador y dinamizador en el contexto y otro investigador y dinamizador en el proyecto de participación.
5. *Cartografía social* (Valderrama-Hernández, 2012). La cartografía social brindará acercarse operativamente tanto a las potencialidades de los actores locales como a sus redes y vehiculará nuevas acciones colectivas desde nuevos estilos de participación en el momento de implicarse en posibles conjuntos de acción (Freire, 2015). En este entramado se sitúa y se cimienta la planificación de un diseño emergente y flexible. Por ello, la cartografía como fuente primaria de investigación da la voz en primera persona y desde espacios participativos a nuevos actores; asimismo, localiza espacios con instrumentos que no desnaturalicen las prácticas y el movimiento ciudadano en el marco de las ciencias sociales.

Una vez definidas las categorías, descomponemos la información en unidades de análisis, llamadas «unidades de información», que constituyen segmentos de información con significado propio. Estas pueden ser, por un lado, unidades gramaticales y, por otro lado, documentos íntegros o imágenes y figuras del mapeo social. Consecuentemente, obtenemos unos resultados que, a partir de contrastarlos con nuestros objetivos, arrojan datos sobre cómo los procesos de participación son un escenario de la educación ambiental.

3.2.1. Analizadores

Los analizadores son hechos sociales que provocan una acción y reflexión de la sociedad. El analizador desarrolla un proceso que desbloquea el poder psíquico y el poder social de los componentes de un grupo. Con los analizadores introducimos elementos dinámicos que facilitan la reflexión y dejan ver contradicciones sociales.

En este sentido, partimos de pensar la EA con la idea de fuerza como algo que moviliza a las personas para la acción; por ello la investigación participativa (IP) es una metodología que ordena y organiza un conjunto de formatos y prácticas para utilizarlas

con un sentido democrático. Utilizamos técnicas cualitativas como entrevistas en profundidad, grupos focales, cuaderno de campo y memorias de reuniones, y cartografías sociales.

Tabla 3.1. Categoría y analizadores

Metacategoría	Categoría	Subcategoría	Analizador
Intrapersonal	Trayectoria personal	Compromiso con el proceso.	¿Qué indica que la participación infantil y juvenil favorece soluciones a los desafíos de los ODS?
	Aprendizajes y emociones	Percepción personal de procesos participativos.	
	Proyección	Deseos e interés a corto plazo.	
	Fundamentación EA	Visión del territorio; interés por la relación H-M.	
	Participación	Quién participa, qué hacen, cómo, para qué.	
Interpersonal	Trayectoria personal	Relaciones con la comunidad.	¿Qué cambios se dan y cómo se producen estos en el entorno y en la persona que forma parte de un proceso de participación?
	Aprendizajes y emociones	Resolución y anticipación al conflicto.	
	Proyección	Relación investigador-participantes. Cambios en el medio.	
	Fundamentación EA	Participación como un proceso de enseñanza-aprendizaje.	

Fuente. Elaboración propia

Por ello pensamos que la EA se enfrenta a nuevos retos que la revalorizan y confieren significatividad a esta disciplina en la sociedad actual. La EA como ideal para una cultivada educación accesible e inclusiva. La teoría que subyace en el modo de hacer parte de contenidos y competencias vinculados con la EA entendida como disciplina que se inicia con un ideario que acompaña un proceso de participación (Melindro, Novo, Murga y Bautista, 2012).

3.2.2. Resultados y discusión

Entendemos que la participación implica, como elemento identitario, la toma de decisiones de temas que afectan directamente, lo cual favorece que los niños y los jóvenes sean reconocidos en su papel de ciudadanos en la democracia, como sistema político que articula las acciones municipales contando con toda la ciudadanía. En este sentido, entendemos que para que la participación incida en las estructuras y provoque cambios debe ser sensible y compartida por las cuatro ciudadanías (política, técnica, asociativa y ciudadano de a pie).

LA EA desarrolla nuevas actitudes, valores y comportamientos con el medio basado en un ético ambiental, donde la ciudadanía se construye democráticamente, sobre todo cuando se brinda a las personas, en cada uno de los tres momentos formativos (jurídico, público y ético), todos los elementos necesarios que les permita el más amplio desenvolvimiento de la libertad y la igualdad, que son derechos universales.

El cuestionamiento de la política contemporánea en Europa sitúa en el punto de mira los alcances y límites de la representación (Tormey, 2013). En este contexto, y como idea de revitalizar la democracia, urge alimentar las expectativas de desarrollo de los espacios de participación de la ciudadanía en las cuestiones públicas (Cortina, García Marzá y Conill, 2008).

La vivencia nos enseña que participar es una oportunidad educativa ya que la persona toma decisiones. Asimismo, es herramienta innovadora y creativa. El educador deja de tener relevancia, ya que se produce una satisfacción cuando al participar aportamos cambios y conciencia del territorio. Sin embargo, no toda la participación es significativa. La participación y la proyección personal comienzan en la institución familiar y en la escuela.

Hay gente, como es mi caso, que desde bastante pequeños tienen inquietudes, pero eso ya cada uno a título personal. El que tiene inquietudes va a donde se siente estimulado, y con el movimiento 15M, por ejemplo, si se siente identificado con él, pues acudirá [...]. Hay distintos niveles de participación o de lo que entendemos que debe ser participación; no todos los movimientos sociales son participativos, pero sí jerárquicos con una estructura muy vertical [...]. Es que te sientes bien contigo mismo; que tú propongas, luches y se logre. Podríamos intentarlo. En vez de esperar a que salga algo, realizar nosotros un proyecto y presentarlo a ver si se recoge (Valderrama-Hernández, 2012: párr. 2).

En este sentido, definimos la participación como un derecho político que deben tener todas las generaciones en cuanto que dignifica al ser humano desde una visión ecológica. A partir de esta visión, respetamos las aportaciones, deseos e ideas que el otro construye; es decir, pensamos que la participación tiene un carácter intergeneracional, que provoca cambios en el barrio y en la visión adulta hacia la infancia y juventud y sus capacidades.

La visibilización de la ciudadanía desde los primeros niveles educativos como personas con capacidades para ser tenidas en cuenta y reconocidas socialmente les ha permitido, en muchos casos, ser conscientes de la situación de «oprimidos» en relación con los espacios en los que se les ha valorado como individuos con derechos de ciudadanía.

El protagonismo de la infancia y los derechos de ciudadanía desarrollan una corresponsabilidad con el territorio que habitamos. Por ello entendemos la democracia participativa desde los primeros niveles educativos como expresión y configuración de un cambio social. En el momento en que se sienta la necesidad de escuchar a todas las

generaciones, las transformaciones serán posibles, primero, a escala local, y revertirán después en cambios más generales:

«Allí no era hacer lo que uno dijera, todos tenemos voz y voto». [...]. Le faltan muchas cosas para que esté acorde con los jóvenes del barrio. Es un barrio más familiar que de jóvenes... [...]; un elemento muy interesante, porque pasaron de pasar desapercibidos a ser tenidos en cuenta. Fue un elemento de valorización no del papel de los niños y de las niñas, sino de un niño y una niña que estaban siendo poco tenidos en cuenta dentro de su escuela (Valderrama-Hernández, 2012: párr. 3).

La participación de la infancia puede llegar a cambiar las lógicas adultas que discriminan a determinados sectores de la ciudadanía por falta de confianza, miedo o desconocimiento.

Tal y como expone el informe de los ODS, la educación debe contener necesariamente aspectos que favorecen competencias como la motivación, la intuición, el trabajo desde las personas con el apoyo del profesional, el cuidado ético del otro, el interés, el diálogo y comunicación, el disfrute, el empoderamiento individual, la distensión, la inclusión, las preguntas generadoras e interacción de ideas y culturas.

[La] participación se produce mucho como pensamiento intuitivo; es mucho menos reflexivo. De hecho, cuando se vuelve muy reflexivo, concienzudo, sesudo, se empobrece; entonces la escuela tendría que rescatar ese pensamiento intuitivo. Y esa metodología desarrolla, desde un enfoque creativo, la intuición por lo que nos mueve, y eso que nos mueve es lo que no ha pasado por el filtro del consciente, sino por el filtro del corazón [...]. Que se exprese mejor en público, que tenga capacidad de organización, de liderazgo, de asumir responsabilidades, de tener a lo mejor algún cargo, posición o lo que sea en la empresa, un organigrama técnico [...]. Pues uno es la reunión del Grupo Motor a la que la gente esté yendo... La capacidad para resolver los problemas, los conflictos... Vas dando autonomía, autonomía al proceso, pero, claro, dentro de unos límites... Tú no tienes que intervenir muchas veces. Es que... El protagonismo de los verdaderos protagonistas..., quién da esa solución. Si esa solución la da siempre el educador, pues hay que seguir trabajando, y si la dan los chavales, hay que seguir trabajando, pero en otra línea. Otro indicador son los padres, el grado de confianza... [...]. La gente que no lo había vivido estaba totalmente perdida; además, entraba en unos niveles de conflicto bestiales. Si no había vivido el proceso de participación como niño, cómo iba a escuchar a los niños hablar (Valderrama-Hernández, 2012: párr. 1).

La EA posibilita la construcción de procesos participados con una visión del otro que lo reconoce, sus ideas y prácticas contribuyen al pensamiento teórico a partir de formatos y materiales creativos. Por ello no solo estimula el cultivo de capacidades humanas

centradas en el desarrollo cognitivo, sino también en el procedimental y actitudinal, desde la perspectiva corporal, de los sentidos y las relaciones y emociones que conllevan a la construcción global y compleja de la infancia y la juventud. Esta perspectiva de la participación entiende que la infancia no es un estado efímero e incómodo, sino que es una edad que tiene sentido en sí misma y, por lo tanto, no se ha de educar para el futuro, sino para el presente. Comprometer la participación de niños, niñas y jóvenes con el futuro mediante la afirmación engañosa de «son el futuro», «son el porvenir» supone una de las mentiras que con tanta insistencia se ha producido, que ha hecho de la falsedad la verdad y ha situado a más de la mitad de la población mundial en la antesala de la ciudadanía, entretenida muchas veces con simulacros de democracia y participación en contextos sociales y también escolares.

La escasa existencia de información y material debidamente documentados en este sentido, es decir, desde la EA como espacio de participación para la proyección de ciudadanía joven, evidencia que estamos ante una línea de acción, de la política pública de infancia y juventud, que podría tener una gran potencialidad. Supone, además de cumplir con los preceptos legales de la *Declaración de los derechos del niño*, un acto de responsabilidad con la sociedad en su conjunto: niños, niñas, personas adultas, tomando en consideración su diversidad cultural, sexual, social, etc. Para ello, debemos trazar líneas de acción que impliquen y corresponsabilicen a todos los sectores y ciudadanías. Desde esta perspectiva se sitúa el acompañamiento pedagógico en la investigación para que la EA sea promotora de los ODS.

La Universidad, la EA en particular, es ejecutora de los ODS en tanto su objetivo de dotar a los estudiantes de conocimientos, habilidades y motivación para comprender las relaciones del ser humano y su entorno. La creatividad, el optimismo, la energía, la claridad de las ideas de los niños y los jóvenes son un potencial para ser los agentes claves del desarrollo sostenible

La EA, como área de conocimiento que interviene en el espacio de la educación social, debe establecer las conexiones necesarias para un reconocimiento de la creatividad de los movimientos y comunidades sociales, y las dimensiones teóricas y tradicionales en algunos casos de la universidad y otras instituciones educativas.

Una educación que prepara a la persona para la vida misma debe tener unas competencias y características específicas para apreciar las ideas innovadoras de la infancia para abordar casi todos los ODS: el pensamiento complejo, la innovación, la autoconciencia, la capacidad de resolución de problemas y de anticiparse, la creatividad, interdisciplinariedad, intergeneracionalidad.

En el diseño de la cartografía, todos se sorprenden al visibilizar la falta de recursos que el territorio proporciona a la ciudadanía más joven, ya que no señalan ni biblioteca, ni plazoletas acondicionadas, ni centro cívico... entre otras imprescindibles riquezas [...]. Existe una coherencia interna entre la fundamentación

teórica de esta investigación-acción-participativa y la metodología utilizada en el proceso de dinamización y participación, incorporando elementos centrales como el «desde/con», la pedagogía de la vida cotidiana, una educación emancipatoria, la perspectiva intergeneracional, la perspectiva de género, un enfoque educativo constructivista y un rol del investigador/a como dinamizador/a-educador/a en el propio proceso [...]. También tiene que ser una persona creativa, con iniciativa, que sepa trabajar con los chavales (Valderrama-Hernández, 2012, párr. 7).

Para trabajar la participación bien articulada, necesariamente se debe tener una formación. El hecho de que las personas tengan una visión reducida de la participación desde los primeros niveles educativos suele estar relacionado con que nunca han vivido un proceso real de participación. Por ello, la formación para una construcción del pensamiento debe ser teórica y práctica. Esta formación es imprescindible si deseamos que el educador, así como el investigador en ciencias sociales adquieran un papel crítico y ético con una perspectiva glocal del territorio y de las personas.

La capacita en una serie de habilidades relacionales de comunicación y capacidad para resolver conflictos, porque te obliga, en el quehacer cotidiano, a afrontar situaciones de relación humana y de resolución de conflictos que de otro modo no se dan, es decir, la escuela hoy día, una de las cosas que no potencia son las relaciones sociales de comunicación [...]. La participación me parece fundamental. El único problema es que hay que articularla de la forma correcta. La metodología para lograrlo no se improvisa y tampoco se puede dejar al albedrío de unos voluntarios con buena voluntad y pocos conocimientos [...]. Es creativa, pero es creativa porque son los protagonistas los que crean; no porque sea innovadora, porque sea..., sino que es creativa también porque se le da la oportunidad para crear en el momento (Valderrama-Hernández, 2012, párr. 8).

El carácter intergeneracional de la participación conforma este concepto como una herramienta catalizadora de procesos de transformación. El hecho de tener en cuenta al otro significa que, a la hora de tomar decisiones, lo echamos en falta. Así, la intergeneracionalidad es un acto de comunicación que tiene en cuenta y valora las ideas de las personas desde la infancia, ya que estas son creativas, diferentes, espontánea e intuitivas más que reflexivas, por ello deben ser reconocidas y tenidas en cuenta. El derecho de protección se lleva a cabo a conciencia para que el mundo adulto no se excuse de responsabilizarse de la infancia. Sin embargo, en relación con la necesidad de contar a todos los niveles con la infancia y la juventud, no se protege de la misma forma, ya que es una propuesta atrevida, porque supone un reconocimiento del otro y, en consecuencia, una pérdida de cotas de poder del adulto con la pérdida de proyección personal que eso conlleva, pues no favorece la autonomía del niño.

«A nosotros si nos escuchan, nos ayudan y nos apoyan. A mí no me importaría trabajar con los adultos, pero claro, si los adultos se ponen con nosotros, será el mismo dilema: que somos más pequeños... La pega es esa: «sois pequeños»; sí, seremos pequeños, pero hay veces que nosotros tenemos más cabeza que ustedes». [...] También se ve esa intergeneracionalidad en la Asamblea de zona donde participaron niños, chavales/as, jóvenes y adultos/as, llevando a que se acercaran e implicarán con sus familiares en el proceso de decisión (Valderrama-Hernández, 2012, párr. 9).

Los modos de hacer, las ideas transformadoras y novedosas de niños y jóvenes deben ser reconocidas y apreciadas socialmente. La necesidad de reconocer al otro como parte integrante favorece el trabajo en grupo como formato enriquecedor.

El grupo tiene más experiencia y enriquece el proyecto personal que lo conforma. Precisamente, el sentido intergeneracional define el grupo como un espacio de participación que potencia el desarrollo de sus protagonistas por el sentido de identidad como grupo de comunidad. En este trabajo, el grupo motor es agente de cambio social con potencia, porque todos sus protagonistas tienen un interés personal en estar en este espacio de participación.

«Al ser gente también joven, creo yo que tienen otra idea y partirán de otra idea que, aunque también hay gentes mayores, también implicas...». [...] «Se está ninguneando, porque desde los poderes políticos saben este movimiento puede hacer mucho daño. Ya lo expresamos en la investidura del alcalde y, claro, nos tienen que silenciar porque vamos a dar cada vez más por saco y es normal». [...] Inicialmente se observa la presencia de intereses personales de carácter más individual que con la participación en el proceso se transforman en otros más globales y colectivos. Esto se relaciona positivamente con el hecho de participar en el grupo motor, hacer propuestas, mejorar el barrio, implicar a otros/as compañeros/as del instituto o barrio, reivindicar sus derechos y su protagonismo (Valderrama-Hernández, 2012: párr. 11).

La unión colectiva nace de un sentimiento que provoca concienciación del territorio y preocupación por él. Por ello, ser protagonista, vivirlo en primera persona permite un empoderamiento de la infancia y los jóvenes que visibilizan sus capacidades y potencial ante la mirada del mundo adulto

3.3. Conclusiones

El presente artículo muestra una investigación participativa realizada en Sevilla, cuyo

objetivo principal era la promoción personal a través de la educación ambiental cuando se forma parte de un proceso de participación. La contribución de esta investigación se suma a la implementación de estos objetivos y al propio marco de los ODS. Los resultados muestran que un proceso de participación dota a las personas que participan de conocimientos, habilidades y motivación para la educación para el desarrollo sostenible (EDS), y proporciona experiencias para implementar soluciones. Asimismo, en el ámbito de la investigación potencia un modelo científico más integrador e innovador, como es la IP, que respalda y apoya los ODS. Los hallazgos también mostraron cómo este proceso de participación fortaleció el liderazgo social y el compromiso con el medio.

La ciencia para el desarrollo sostenible constituye un campo emergente de investigación para entender las interacciones entre naturaleza y sociedad, ligado a la acción para afrontar la crisis ambiental global (Clark y Dickson, 2003; Kates *et al.*, 2011). Este campo requiere la integración de diversas áreas, por ello la complejidad que define a la EA como área de conocimiento debe tenerse en cuenta.

Consideramos que la EA en la Universidad amplía los espacios educativos de empoderamiento y liderazgo por su carácter participativo. La forma de articularlo, su método de estudio, su praxis y las herramientas que utiliza definen cómo el individuo se apropia y reproduce creativamente los contenidos y el proceso seguido, por lo que propicia conocimiento, capacidad de análisis y pensamiento complejo. Esto conlleva la participación en las instituciones, que desarrollan un verdadero protagonismo interno de los educandos en compromiso con los ODS.

Los niños y jóvenes tienen derechos de ciudadanía, lo cual debe visibilizarse como un logro social. Desde este propósito, los enfoques relacionados con la construcción de capital social y de la participación son extensos, pero hay pocos estudios que tengan en cuenta la infancia y la juventud desde el punto de vista de derechos de ciudadanía (Ruiz-Morales, 2018). En su deriva metodológica existe igualmente un déficit de metodologías para la dinamización de la participación de niños, niñas y jóvenes que además tengan en cuenta una mirada intergeneracional.

La relevancia global y local de la educación para el desarrollo sostenible involucra a la Universidad para fomentar políticas de participación juvenil que desarrollen aprendizajes, investigación, enseñanza, gestión y cultura para enfrentar los desafíos que la sociedad tiene respecto a los ODS (ICSU & ISSC, 2015). El cuidado de los mecanismos de participación en la toma de decisiones, el involucrar a los estudiantes, depende, en gran medida, de un equilibrio entre la experiencia, el conocimiento y el pensamiento más puramente académico. Esta aportación, que realizamos desde la EA, la convertimos en una condición indispensable más allá de las contingencias coyunturales y de los cambios constantes derivados de las dinámicas sociales e institucionales. Aportamos, pues, una experiencia de investigación cualitativa sobre un proceso de participación desde la perspectiva de la EA, sin embargo, sería necesario y

complementario realizar un análisis cuantitativo para obtener medidas e indicadores que muestren el compromiso de la Universidad y su impacto.

Referencias bibliográficas

- Albareda-Tiana, S. *et al.* (2019). «The EDINSOST Project: implementing the sustainable development goals at university level». En: Leal Filho, W. *et al.* (eds.). *Universities as living labs for sustainable development: supporting the implementation of the sustainable development goals*. Berlín: Springer (en prensa).
- Casas A. *et al.* (2017). «Ciencia para la sustentabilidad: investigación, educación y procesos participativos». *Revista Mexicana de Biodiversidad*, 88 (1): 113-128.
- Clark, W. C.; Dickson, N. M. (2003). «Sustainability science: the emerging research program». *PNAS*, 100 (14): 8059-8061. DOI: <<https://doi.org/10.1073/pnas.1231333100>>.
- Cortina, A.; García Marzá, D.; Conill, J. (eds.) (2008). *Public reason and applied ethics: the ways of practical reason in a pluralist society*, Londres: Routledge.
- Dekker, P.; Feenstra, R. (2015). «Activism and civil society: broadening participation and deepening democracy», *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, 17: 7-13.
- Freire, P. (2015). «Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)* (pág. 187). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Harvey D. (2013). *Ciudades rebeldes*. Madrid: Akal.
- ICSU & ISSC (2015). *Review of Target for the Sustainable Development Goals: The science perspective*, International Council for Science (ICSU). París. Disponible en: <<http://www.icsu.org/publications/reports-and-reviews/review-of-targets-for-the-sustainable-development-goals-the-science-perspective-2015>>.
- Kates, R. W. *et al.* (2001). Environment and development. *Sustainability science*. *Science*, 292 (5517): 641-642.
- Melendro, M.; Novo, M.; Murga, M.; Bautista, M. (2019). *Educación ambiental y universidad en la sociedad de la globalización. Utopía y praxis latinoamericana* (pp: 14-44). Zulia: Universidad de Zulia. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27911649013>>.
- Ruiz-Morales, J. (2018). *Materiales, herramientas y buenas prácticas para la transformación social desde los procesos de participación con niños, niñas y jóvenes*. Sevilla: Grupo de Investigación Educación de Personas Adultas y Desarrollo (GIEPAD)-Red de Impresión.
- Ruth, S.; Whitehead, L.; Welp, Y. (eds.) (2017). *Let the people rule? Direct democracy in the twenty-first century*. Colchester: ECPR Press.

- Sánchez Carracedo, F. (2018). «Improving engineering educators' sustainability competencies by using competency maps. The EDINSOST Project». *International Journal of Engineering Education*, 34 (5): 1527-1537.
- Serdült, U.; Welp, Y. (2012). «¿Renovación, crisis o más de lo mismo? La revocatoria de mandato en los gobiernos locales latinoamericanos». *Desafíos*, 24 (2): 169-192.
- Tormey (2013). «Rethinking populism: politics, mediatization and political style». *Political Studies*, 62 (2).
- Unesco (2014). *Sustainable development begins with education*. París: Unesco. Disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230508e.pdf>>.
- (2017). *Education for sustainable development goals: learning objectives*. París: Unesco. Disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>>.
- Valderrama-Hernández, R. (2012). *Pedagogía social y territorio, participación para innovar en la práctica educativa* (tesis doctoral). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Welp, Y.; Ordóñez, V. (2017). «La democracia directa a debate: procesos y mecanismos de participación ciudadana». *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, 21: 9-14.

Educación ambiental y género, un desafío hacia la sostenibilidad

CARMEN SOLÍS-ESPALLARGAS
Universidad de Sevilla, carmensolise@us.es

4.1. Introducción: el abordaje de la sostenibilidad desde el enfoque de género

El vigente concepto de «desarrollo sostenible» definido como «aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de las futuras generaciones» nos lleva a realizar una primera reflexión sobre este término, que aparece por primera vez en el Informe Brundtland en 1987. Desde entonces se ha ido utilizando de forma indiscriminada en múltiples áreas como bandera del nuevo capitalismo verde.³

Convencionalmente, la palabra *desarrollo* se ha entendido como crecimiento del producto interior bruto (PIB), de esta manera se le añade el término *sostenibilidad* como si se tratase de una nueva fuente de mercado. Desde este enfoque, en palabras de Riechmann (2007: 82), el término es contradictorio, ya que «lo que necesitamos con urgencia es dejar de desear imposibles. No se puede tener a la vez más desarrollo convencionalmente entendido y protección de la biosfera. No se puede ambicionar a la vez más crecimiento económico y un porvenir decente para las generaciones futuras».

La polivalente utilización del concepto de desarrollo sostenible hace que se emplee en muy variadas circunstancias y significados con diferentes matices, según convenga el contexto, ya sea en economía, en tecnología o en educación.

La rápida popularización del término se debe, en gran medida, a la necesidad institucional de dar un contenido al modelo de desarrollo deseable. Hasta este momento solo se hablaba de concienciar y capacitar para mejorar las relaciones entre la humanidad y el medio. Además, era relativamente neutro desde el punto de vista político e ideológico, pues cualquier persona política, gestora o empresaria podría apuntarse a la idea de una revolución humanitaria mientras no obligue a optar claramente por unos determinados modelos de organización política y socioeconómica que supongan una renuncia y reestructuración del actual modelo de desarrollo.

Esto nos lleva a plantear las siguientes cuestiones: ¿Se trata de un aparente discurso ético con buenas intenciones, pero sin operatividad práctica? ¿Se trata de reformas superficiales, pero sin transformar las estructuras?

Lo que parece claro es que no hay una única concepción de desarrollo sostenible. Sin embargo, sí podemos encontrar un cierto consenso en cuanto a considerar el desarrollo sostenible como una concepción centrada en las interacciones economía-naturaleza-cultura. En palabras de Colom (2007: 21), «el desarrollo sostenible pretende, al mismo tiempo, aunar un parámetro económico (el desarrollo) con otro de carácter más comportamental y actitudinal (el de sustentabilidad); de manera que la sostenibilidad implica equilibrio ecológico y equilibrio social y económico, lo que, por otra parte, incide, al igual que el desarrollo, en la diferenciación con respecto a políticas que buscan solo el crecimiento».

Siguiendo a este mismo autor, uno de los enfoques de «desarrollo sostenible» asocia e incluye aspectos hasta ahora disociados: el desarrollo económico, la conservación del patrimonio cultural-natural y la calidad de vida para la humanidad actual y futura. Estos tres aspectos permiten que confluyan e interaccionen tres dimensiones: politicoeconómica, ecológica y social. Así, se plantea que un equilibrio entre estas dimensiones arrojaría un desarrollo sostenible a largo plazo.

Otro de los aspectos claves desde el que partimos es no confundir sostenibilidad con conservación de la naturaleza, pues el desarrollo sostenible tiene un carácter pluridimensional, siendo la variable ambiental una más entre otras muchas, de manera que la idea de sostenibilidad puede aplicarse a problemas tan diversos como la demografía, los desastres ecológicos, la distribución desigual de los recursos, las diferencias sociales, culturales y científicas, la necesidad de que haya una justicia social o la paz en el mundo; y con diferentes tipos de acciones coordinadas: técnicas (tecnologías menos impactantes), politicoeconómicas (priorización de inversiones para una mejor gestión de los recursos) y socioeducativas (cambios educativos y culturales).

Entendemos que desde este concepto se asume la existencia de límites físicos que sugieren la imposibilidad de un crecimiento económico sin fin. Melados y otros ya advertían, en el famoso *Informe sobre los límites del crecimiento* publicado en 1972, sobre las negativas perspectivas acerca de los problemas económicos que amenazan a la sociedad global.

El tema de los límites no puede ser exclusivamente reducido a una cuestión que atañe solo a lo ambiental, por lo que es imprescindible cuestionar todo el sistema social, económico y cultural. Estas críticas no son nuevas; se formulan desde hace más de 40 años. Sin embargo, ahora más que nunca consideramos necesario enfatizar y reflexionar sobre si de verdad interesa autolimitarse. Si se propugna la calidad de vida frente al bienestar basado en la acumulación de bienes materiales, si de verdad interesa frenar el consumismo y si se acude a la solidaridad intergeneracional (a muy largo plazo) e intrageneracional entre los individuos de cada generación, si interesa solucionar las

desigualdades (económicas, de género, étnicas, entre países) de quien ni siquiera conocemos e incluso de quienes aún no han nacido.

Esto nos lleva a reflexionar sobre si, al hablar de «desarrollo sostenible», se propone un desarrollo limitado que compatibilice el desarrollo económico y la conservación, sin que ello suponga cambiar a fondo las estructuras del sistema. O, dicho de otra manera, si es posible el desarrollo sostenible sin cambios en el fondo de la cuestión. Porque, sin cambios de fondo, se corre el peligro de que quede en una mezcla de discurso ético-radical con recomendaciones sin operatividad práctica.

Entendemos que el desarrollo sostenible significa un avance respecto a los modelos precedentes basados en el crecimiento ilimitado y en el desarrollismo salvaje. Ahora se adopta una posición pluridimensional y se contemplan más aspectos que en los modelos anteriores, se admiten planteamientos propios del paradigma biocéntrico (ética ambientalista, armonía entre lo humano y lo natural, conservación de la diversidad, desarrollo de tecnologías blandas, etc.), se asume una postura social más progresista (problema de la distribución desigual de los recursos en el mundo) y se fomenta la participación de la ciudadanía –agente fundamental del cambio–. No obstante, el uso razonable de los recursos que se propone no se acompaña de medidas sociales más drásticas, ni de cambios profundos de las instituciones. Finalmente, bajo el discurso, aparentemente más comprometido y progresista del desarrollo sostenible, «se puede estar salvaguardando el mismo enfoque del desarrollo, de la cultura y de la política económica que han generado los problemas socioecológicos existentes» (Caride y Meira, 2001: 177). Por lo tanto, si el sistema debe transformarse profundamente desde las bases para que sea sostenible, ¿es requisito indispensable cambiar el régimen social al que está vinculado?

Desde la perspectiva de la sostenibilidad, para que se produzca una transformación real, el sistema social debería ser coherente con esta transformación, además de sentar las bases para que se produzca el cambio.

Si enfocamos la sostenibilidad desde una dimensión de desarrollo humano, se contemplan nuevas aportaciones entre las que se encuentra la resiliencia y el empoderamiento de las personas que se encuentran en desigualdad (*Informe de desarrollo humano 2016*), principios que ya recogía la IV Conferencia Internacional sobre la Mujer de Beijing de 1995, que planteaba que el desarrollo sostenible tenía que llevar implícito el mejoramiento de la calidad humana de mujeres y hombres, la igualdad entre ambos y la equidad en sus relaciones.

En consecuencia, con esta línea de pensamiento, la sostenibilidad integra cuatro principios claves: ético, económico, de desarrollo social y de progreso. Y queda implícita la equidad, sostenibilidad, productividad y empoderamiento de los sujetos sociales.

El principio ético de este paradigma recoge principalmente el respeto a la integridad de las personas. Para tratar este principio nos nutrimos principalmente de las

aportaciones realizadas del feminismo, definido por Amorós y De Miguel (2018) como «un tipo de pensamiento que tiene como referente la idea racionalista e ilustrada de igualdad entre los sexos». La contribución feminista al paradigma permite incorporar la perspectiva integral de género, clase, edad, etnia, raza, capacidad, cultura, creencias, procedencia, legalidad, todas las convicciones que nos marcan a los seres humanos en el mundo contemporáneo.

La aplicación de la sostenibilidad conduce a una innovación integral que requiere cambios en las sociedades, las economías, los estados, las culturas y las mentalidades. El análisis conduce a la crítica de los modelos neoliberales con su productivismo depredador, pero incluye una vía de productividad. Lo que se critica es el productivismo, pero no la productividad, así como el consumismo, pero no el consumo.

Por último, el empoderamiento marca la vía de salida de las desigualdades y el acceso democrático a los recursos naturales, técnicos, científicos y a la educación. Esto pone en primer plano la dimensión política que implica un compromiso y unos pactos, y requiere la participación directa e inmediata de los sujetos sociales, de forma que se construyen políticas conjuntamente. De este modo, necesita una opción política más clara hacia «un proceso y una metodología capaz de movilizar y poner en valor los recursos tradicionales y la capacidad innovadora de cada territorio, estimulando la participación social, las fórmulas asociativas, la democracia participativa..., lo que confiere dinamismo al conjunto local e incentiva el sentimiento de pertenencia de sus gentes» (Murga-Menoyo y Novo, 2017: 61). Por lo tanto, no vamos a hacer cosas para los demás; los demás tienen que hacer las cosas. Cada sujeto es sujeto porque interviene con una responsabilidad y propuesta para construir el mundo.

La participación democrática se configura como elemento indispensable de la dimensión política. De las aportaciones que se vienen realizando, el feminismo propone una manera de practicar democracia denominada «democracia genérica». Como explica Lagarde (2001: 1):

Los principios de la democracia genérica recorren caminos para conformar la igualdad entre mujeres y hombres a partir del reconocimiento no inferior de sus especificidades tanto como de sus diferencias y sus semejanzas. Los cambios necesarios para arribar a la igualdad entre los géneros y a la formación de modos de vida equitativos entre ambos impactan en las relaciones entre la economía y la organización social, así como en los ámbitos privados y públicos.

Esta consideración requiere la elevación del desarrollo humano a rango de prioridad social para las mujeres y los hombres, con una relación equilibrada entre ellos y con el entorno, idea que desarrollaremos a lo largo de este capítulo.

4.2. ¿Son las mujeres más vulnerables a las problemáticas ambientales?

Más del 50 % de la población mundial vive, piensa y siente en femenino. A lo largo de la historia, las estructuras sociales han ido asignando a mujeres y hombres diferentes papeles y responsabilidades respecto a sus vidas, familias, hogares y comunidades, por lo que tienen diferentes conocimientos de los recursos naturales, diferente control y acceso a los mismos y diferentes oportunidades para participar en la toma de decisiones sobre su uso.

Por ello es importante entender la relación de ambos sexos, especialmente el vínculo que tienen las mujeres con su medioambiente, para crear soluciones que permitan utilizar los recursos naturales de forma más sostenible y equitativa y así evitar, en la medida de lo posible, un conocimiento distorsionado sobre cómo son estos vínculos. Siguiendo a Novo (2007), el aporte de la visión femenina no solo servirá a la mujer, sino también al hombre y al medioambiente, ya que esta visión está asociada a la no violencia creativa y trasciende las posiciones de género.

El género influye en la forma en que están estructuradas las comunidades, los hogares y las instituciones, así como el modo en que se toman las decisiones y el uso que se hace de los recursos naturales. En esta línea, Agarwal (2014) defiende que el lazo que ciertas mujeres sienten con la naturaleza tiene su origen en sus responsabilidades de género en la economía familiar. Pero para poder entender qué tiene que ver el género con las actividades que influyen en el medioambiente es necesario examinar, primero, los roles y responsabilidades de ambos sexos, su conocimiento, acceso y control sobre los recursos y su autoridad para tomar decisiones sobre el uso de los mismos.

Si profundizamos en el tema, destacamos algunos datos recogidos en el informe anual de la ONU *Mujeres 2017-2018*, que viene a justificar la necesidad de realizar los análisis desde una perspectiva de género:

- En las regiones con menor desarrollo, las mujeres sufren en mayor proporción problemas de infraestructura, vivienda y peligros naturales, siendo también desproporcionado, en su detrimento, el trabajo no remunerado, la salud y la supervivencia.
- Más del 50 % de niñas y mujeres en países en desarrollo carecen al menos de uno de los siguientes recursos: agua potable, instalaciones sanitarias, vivienda digna o espacio habitable suficiente.
- Los periodos de crisis acusan daños y trastornos especialmente en la vida de las mujeres. Ante los desastres naturales, las mujeres se ponen al frente para la recuperación, así como en situaciones de guerra en los que lideran los esfuerzos de paz; sin embargo, no son debidamente reconocidas como agentes centrales en la

solución de crisis.

- La mujer produce el 80 % de los alimentos en África, el 60 % en Asia y el 40 % en América Latina;⁴ pero sin igualdad de acceso a activos como la tierra, el empoderamiento económico de las mujeres es limitado.

La relación diferencial de las mujeres y los hombres con su medio más cercano está basada principalmente en el rol que desempeña en su comunidad. Pero no solo difieren las mujeres y los hombres en la forma en la que usan y conservan los recursos ambientales, sino, como demuestran los datos, la degradación de los recursos naturales les afecta de forma diferente.

La deforestación, la escasez de agua, el agotamiento del suelo y la exposición a compuestos químicos de uso agrícola e industrial y a contaminantes orgánicos son ejemplos sobre cómo influyen más sobre las mujeres debido a su diversa interacción diaria con el entorno para satisfacer las necesidades de sus hogares. Los efectos del cambio climático están teniendo colapso de los medios de vida, lo que conlleva tensión social, violencia y más desastres socioambientales como la migración y la competencia por los recursos, cuyo acceso y manejo no son equitativos. Así, las mujeres son quienes tienen menor acceso a la gestión de los recursos. Además, estos cambios suponen cargas adicionales a las mujeres en las actividades agrícolas, en la pesca o en la tarea de suministrar agua y combustible para la familia. Estas tareas se dificultan aún más cuanto menor sea el acceso al agua potable. Por otro lado, en los casos en los que se producen fenómenos naturales extremos, son las mujeres las que más sufren estas catástrofes. June Zeitlin, exdirectora ejecutiva de Women's Environment Development Organization (WEDO), citó un estudio de la Escuela de Economía de Londres que analizó desastres en 141 países, donde se aportaban evidencias decisivas en cuanto a que las diferencias de género en las muertes causadas por catástrofes naturales están directamente vinculadas con los derechos económicos y sociales de las mujeres. Es decir, las desigualdades de género son magnificadas en situaciones de desastre. Cuando las mujeres carecen de derechos básicos, mueren más que los hombres en esos momentos. El estudio concluye que lo opuesto también ocurre: en sociedades donde mujeres y hombres disfrutan de los mismos derechos, no existe diferencia de género en el número de víctimas causadas por los desastres naturales.

4.3. ¿Qué papel desempeñan las mujeres en el tránsito a la sostenibilidad?

La diversidad es una de las características del género humano, por lo que los grupos de mujeres tampoco son homogéneos, ni desde el punto de vista social, ni en cuanto a la

disponibilidad de recursos económicos o la actividad laboral que desempeñan. No todas las mujeres son iguales; por tanto, no tienen los mismos comportamientos ni las mismas necesidades. Sin embargo, existe un punto común que se refleja en los motivos que ocasionan su comportamiento generalizado y es que continúan desempeñando el papel de cuidadoras que la sociedad y la cultura occidental les ha asignado a lo largo de los siglos, lo que les hace pensar continuamente en las necesidades de los demás, en estar pendientes de los otros.

Las mujeres, al haber estado muy cerca de las condiciones materiales de subsistencia y de los saberes ligados a la experiencia de vivir, han desarrollado trabajos y habilidades que las han orientado hacia determinados modelos de desarrollo. Estas experiencias se han ido configurando en una forma de hacer y de pensar dirigidas hacia la visibilización y el rescate de sus derechos sociales y ambientales.

Las mujeres han resuelto y planteado cambios, especialmente en situaciones límite (guerras, desastres naturales, escasez de recursos) mediante resiliencia ecológica, desarrollando capacidades de resistencia y de rehacerse frente a las adversidades de la vida, pudiendo emerger de las mismas fortalecidas y dotadas aún de más recursos que los disponibles antes de los hechos adversos. Por lo que es imprescindible contar con esta capacidad de cambio basada en la necesidad de proteger, cuidar y asegurar la vida.

Por otro lado, la disponibilidad vital e intelectual de las mujeres ha marcado un estilo diferente en la resolución de conflictos. Las mujeres han sido las mediadoras más ágiles en la búsqueda de una necesaria reconciliación. Como portadoras de vida, se rebelan a que corporaciones comerciales antepongan sus negocios a la preservación del saber popular de madres y abuelas que aseguren una supervivencia de la especie y una relación equilibrada con el entorno. Como defiende Magallón (2006: 36), «el bagaje histórico de las mujeres está cargado de prácticas y visiones del mundo, aún pendientes de ser universalizadas. Tanta más pérdida, cuanto que en la experiencia de las mujeres ha predominado el priorizar la vida, el regirse no por la lógica del dominio o la acumulación económica, sino por la lógica de la sostenibilidad de la vida».

La lógica de centrar la atención en la sostenibilidad de la vida nos sitúa en la urgencia de cambiar el modelo de desarrollo dominante, en el que determinadas poblaciones y la naturaleza están en un segundo lugar. En este contexto planteamos el rescate del «sentir femenino» presente en la humanidad (Limón-Domínguez, 2006), entendiéndolo, como se desarrolla en el primer capítulo de este libro, en una sensibilidad hacia el entorno y un respeto por la naturaleza en el que las mujeres son portavoces y depositarias.

4.4. ¿Qué diálogo establece el feminismo con la ecología?

Resulta indudable la mayoritaria presencia social de las mujeres a través de los movimientos sociales, entre los que destacan los movimientos feministas y ecologistas. Ambos son, como indica Castells (2017), un desafío de las identidades frente a la globalización, pues lo que pretenden es transformar las relaciones humanas en su nivel más fundamental.

El ecologismo y el feminismo son dos propuestas éticas y prácticas alternativas que aspiran a cambiar el orden de las cosas. Por un lado, el ecologismo es el movimiento y la ética que surgen a partir de la comprensión contemporánea de las complejas relaciones de los seres vivos con su entorno natural. En general, las propuestas ecologistas se caracterizan dentro de su pluralidad, ya que existen diversas orientaciones a la hora de conservar y defender los derechos de la naturaleza, siendo el valor de esta, en primer lugar, intrínseco, independiente de su valor de cambio en el mercado. Defiende una relación de los seres humanos con la naturaleza en la que somos una parte perteneciente al medio biótico junto con el medio físico. Por otro lado, el feminismo tiene como referente la igualdad entre los sexos y, como señala Amorós (2018), lleva tras de sí «una tradición de tres siglos». Al igual que con el ecologismo existen diferentes feminismos. Algunas de estas corrientes feministas se han ido acercando más al ámbito de lo ambiental y encuentran en el ecologismo puntos de unión entre la filosofía política, la ética y la praxis en la acción hacia la transformación de las relaciones sociales y con el entorno.

De estos puntos de conexión surgen los ecofeminismos, corrientes minoritarias dentro del feminismo. Hablamos en plural, ya que los ecofeminismos son diversos por proceder de distintos contextos vitales y de diferentes fuentes de inspiración feminista, como la anarquista, la radical, la socialista, la espiritualista, la anticolonialista... En todos los casos se trata de un pensamiento y una praxis comprometida con la transformación social. Las principales denuncias se inspiran en la alienación consumista y devastadora de la Tierra, y buscan construir un nuevo modelo de desarrollo humano sostenible. Su activismo abarca desde la resistencia presencial pacífica para la detención de proyectos peligrosos o destructivos, hasta el activismo en el mundo virtual, con campañas sobre problemas ecológicos que afectan especialmente a las mujeres, informando, creando conciencia y llamando a otras formas de organización y participación.

Simone de Beauvoir (1908-1986), considerada una de las asentadoras de las bases del feminismo, cuestiona en su obra *El segundo sexo* de mediados del siglo XX la relación de las mujeres con la naturaleza. Años más tarde, la revolución ecológica encabezada por Françoise D'Eaubonne (1920-2005) reivindicó nuevas relaciones de género entre hombres y mujeres y una relación distinta entre los seres humanos y la naturaleza. En esta lucha, una de las principales reivindicaciones fue el derecho a decidir sobre el propio cuerpo en cuestiones de natalidad. La limitación de la procreación obrera se constituye como una forma de luchar contra la explotación y la miseria, pero también como la reivindicación de la libertad de las mujeres como sujetos de su sexualidad. D

Eaubonne sostiene una doble visión de bien común y dignidad individual femenina (del mismo modo que lo había hecho anteriormente Simone de Beauvoir) en el que las conquistas del control de las mujeres de sus propios cuerpos conducen al inicio de un camino no consumista, ecologista y feminista.

Las ideas de esta pensadora vienen acompañadas por las de Ynestra King, quien desarrolló en un sentido ecofeminista las nociones del pensador libertario Murray Bookchin (1921-2006) al definir el ecofeminismo como «un análisis de las dominaciones interrelacionadas de la naturaleza –psique y sexualidad, opresión humana y naturaleza no humana– y la posición histórica de las mujeres en relación con esas formas de dominación» (King, 1998: 92).

Otra de las primeras figuras del ecofeminismo fue la feminista Petra Kelly (1947-1992), quien hace un llamamiento a las mujeres a no imitar los valores jerárquicos masculinos y a buscar en la propia experiencia de cuidar otros seres, «no un poder sobre los otros, sino un poder con los otros, un poder compartido» (Kelly, 1997: 29).

El ecofeminismo inicial ha evolucionado dando lugar a tendencias distintas, todas preocupadas e interesadas por el cambio de las relaciones entre las personas y el medioambiente. Cada uno de los ecofeminismos mantiene análisis y estrategias de actuación distintas de acuerdo con la posición feminista de la que proceden, aunque tienen puntos de reivindicación comunes. A continuación, exponemos algunos de los argumentos principales del ecofeminismo (o de los econfeminismos):

- En primer lugar, el ecofeminismo señala que en el orden simbólico patriarcal existen conexiones importantes entre la dominación y explotación de las mujeres y de la naturaleza. Para Guevara (2000), el ecofeminismo como pensamiento y movimiento social se refiere básicamente a la conexión ideológica entre la explotación de la naturaleza y la explotación de las mujeres en el interior del sistema jerárquico patriarcal. Puede ser considerado como una sabiduría que intenta recuperar el ecosistema y las mujeres; aunque dicha relación se interprete de manera distinta de acuerdo con cada enfoque ecofeminista.
- En segundo lugar, el ecofeminismo considera que la dominación y explotación de las mujeres y la dominación y explotación de la naturaleza tienen un origen común. Siguiendo a Sabaté (2000: 175), «el ecofeminismo es un movimiento que teoriza las conexiones entre mujeres y naturaleza», lo que sitúa a las mujeres en una situación privilegiada para acabar con dicha dominación.
- En tercer lugar, el ecofeminismo propone que el movimiento feminista y el movimiento ecologista tengan objetivos comunes (la igualdad de derechos, la abolición de jerarquías, etc.) y trabajen conjuntamente en la construcción de alternativas teóricas y prácticas. Es lo que Lagarde (2010) considera como una nueva mirada de las relaciones de género entre hombres y mujeres y en la búsqueda de una relación diferente entre los seres humanos y con la naturaleza.

El ecofeminismo entiende que los problemas ambientales no pueden solucionarse si no se introduce una perspectiva de género; resaltan la importante contribución de las mujeres en la construcción de otro mundo posible. El posicionamiento teórico desarrollado en este capítulo nos lleva a afirmar que el ecofeminismo propone feminizar los discursos, valores y prácticas de la sostenibilidad.

4.5. ¿Cómo puede la educación ambiental ayudar a feminizar los discursos, valores y prácticas de la sostenibilidad?

La urgencia de establecer nuevos referentes para que la educación ambiental se enfrente a viejos retos todavía sin resolver provoca que cada vez se sienta con mayor claridad la necesidad de que género y ambiente se unan en un mismo camino, tanto desde planteamientos teóricos como desde la praxis, debido a sus implicaciones directas en la consecución de la sostenibilidad.

La educación ambiental deseable se debe sustentar en un pensamiento que permita comprender la problemática socioambiental en su conjunto. Por ello la educación ambiental no se puede tratar desde una visión reduccionista de la misma, sino que es necesario acercarse desde una multitud de perspectivas; contrastar supuestos teóricos y metodologías de manera que se complementen. Una educación ambiental que asuma un grado de compromiso y de participación activa, que proponga un cambio en la cultura hegemónica para ir a las causas y no a los síntomas.

En definitiva, desde un enfoque ecofeminista proponemos una feminización del abordaje educativo de problemáticas de orden psicosocial relacionadas con el cuestionamiento de cómo son las relaciones entre los seres humanos y entre estos y la naturaleza, de problemáticas de orden politicoeconómico que reflexione sobre el ejercicio del poder y el desarrollo de competencias ecociudadanas y de problemáticas socioecológicas relacionadas con el agotamiento de los recursos naturales, el deterioro ambiental, la modificación de los ecosistemas, las desigualdades ambientales y los límites, entre otras.

En el orden psicosocial, la educación ambiental tiene su principal responsabilidad en el paso de la conciencia global de la crisis social, ambiental y económica a la conciencia individual de cuestionar los valores y responsabilidades de cada persona. Como plantea Freire, la transformación del sistema tiene que realizarse a partir de una transformación personal. La educación ambiental permite abordar pedagógicamente la dimensión ontológica en la que se reconstruye la identidad ecológica mediante el «saber ser». Una redefinición de identidad ligada a la autoestima, como persona que piensa, siente, participa y toma decisiones en lo público y en lo privado. Y conlleva el desarrollo de

estrategias pedagógicas para la participación social y ambiental en el que cada persona ha de sentirse reconocida en igualdad.

Pero una participación reconocida y en igualdad de oportunidades se ha de construir desde la visibilización del papel que las mujeres están realizando tanto en la vida privada como en la pública en el ámbito social y ambiental, ya que es necesario tener referentes femeninos como motores de cambio. Solo a través de esta visibilización activa se puede llegar al empoderamiento, entendido como la oportunidad de poder decidir sobre lo que nos afecta y nuestro medio para la mejora de la calidad ambiental y de la vida. Esta visibilización ayuda a la construcción de una identidad colectiva de búsqueda del bien común, como plantea Valcárcel (2007).

El abordaje pedagógico de los problemas de orden político-económico se centra en el «saber actuar» a través de participación activa tanto de mujeres como hombres, en la construcción de una ciudadanía que se implique en la prevención y resolución de los problemas ambientales del entorno. La educación ambiental requiere una acción política como resultado de las estrategias educativas desde una democracia ambiental. Manzini y Bigues (2000: 64) definen la democracia ambiental como «el derecho a saber, el derecho a participar y el derecho a corresponsabilizarse». En este sentido, la educación ambiental debe estar orientada hacia una formación de ecociudadanía, definida por Sauvé (2017: 274) como «una ciudadanía consciente de las relaciones íntimas entre sociedad y naturaleza; una ciudadanía crítica, creativa y comprometida; capaz y deseosa de participar en los debates públicos y en la transformación de las políticas y prácticas ecosociales». Es decir, «una ciudadanía ocupada en cuidar su ámbito vital, su hábitat» (Limón-Domínguez, 2007: 18). Por lo que la educación para la ecociudadanía se corresponde con la dimensión política, en la que, como expresa Pistoletto (en Morin y Pistoletto, 2016), educar para la ecociudadanía requiere una pedagog   contextualizada y comprometida, que estimule el compromiso y acompañe la acción reflexiva y la demopraxis. Las prácticas pedagógicas han de partir de una reflexión crítica y desde la   tica del ambiente para llevar a cabo diagnósticos de problemas reales y cercanos, desde donde se haga una apuesta real del individuo en un compromiso de participación en la construcción de una verdadera democracia.

Estos aprendizajes de emancipación son especialmente importantes en un contexto de gobernanza politicoecon  mica poco preocupada por el crecimiento ilimitado. Según Latouche (2008: 49), la sociedad del crecimiento no es deseable al menos por tres razones: «engendra una buena cantidad de desigualdades e injusticias, crea un bienestar considerablemente ilusorio y no suscita para los privilegiados una sociedad convivencial, sino una antisociedad enferma de su riqueza». Así, el pensamiento moderno se ha centrado, como recuerda Flahaut (2003: 151), «en la circulación de los bienes comerciales (los bienes que tenemos y los que no tenemos) y ha subestimado la importancia de los bienes que hacen que seamos». En este sentido, la educación ambiental debe denunciar que «lo que cuenta no se cuenta», es decir, los «bienes

relacionales» no cuentan en el plano económico. Evaluar la riqueza de otra manera solo tiene interés si se trata de provocar otro tipo de riqueza; es cuestión de «decrecer por el lado de la tiranía del que todo lo puede, para crecer por el lado de la calidad relacional» (Didier, 2003: 11).

Desde la educación ambiental se pueden concebir proyectos de ecodesarrollo, de transición o de transformación económica, que fomenten la creación de bienes relacionales como la solidaridad, el diálogo, el amor, etc. Es decir, otorgar el peso que corresponde a la vida social y relacional frente a la lógica de la producción, la competitividad y el consumo; desarrollar estrategias pedagógicas que traten la necesidad de una reestructuración, no solo del reparto de los recursos naturales, sino del acceso de forma más igualitaria y equitativa. Es la idea ecofeminista procedente de la teóloga Guevara, quien recoge el término de *ecojusticia* de Hans Küng, incluyendo la idea de preservación ambiental como justicia social.

La problemática socioecológica se manifiesta por el consumo de recursos por encima de nuestras posibilidades. Esto está llevando a socavar el capital natural y, por tanto, a vivir a expensas del futuro (Sempere y Tello, 2008). Junto a esta evidencia, existe una dramática idoneidad del mercado para asumir los problemas ambientales. Como señala Gilbert Rist (2002), las reglas del mercado permiten sacar los recursos de una región, consumirlos en otra y evacuar los desechos en una tercera, incluso con beneficio para la primera de esas regiones. Desconocen por completo los efectos a largo plazo, ignoran la distinción entre los bienes renovables y los que no lo son, avivan la competición entre las economías de los diferentes gobiernos de Estado e imposibilitan toda aproximación concertada a los problemas.

Junto a estas problemáticas ambientales derivadas de un proceso de invisibilidad de la naturaleza, conviene retomar una puntualización sobre lo desarrollado en apartados anteriores en cuanto a la invisibilización de las mujeres, no solo del acceso a los recursos que se derivan de su condición económica, sino también sufriendo en muchos casos una doble discriminación. Como expresa Novo (2007: 21), «se le niega el acceso a la educación (el 70 % de los analfabetos del mundo son mujeres) y a las decisiones en la comunidad, en función de su condición femenina». De acuerdo con esta autora, naturaleza y mujer se ven afectadas, invisibilizadas por la cultura patriarcal de «dominio».

En definitiva, la educación ambiental debe poner en cuestión el dominio patriarcal y cómo trasciende en las posiciones de género; proponer un enfoque educativo hacia la vuelta de un reequilibrio en las relaciones establecidas entre los seres humanos y con la naturaleza de forma igualitaria. En este reequilibrio debe producirse el paso de una mitificación y adoración de lo natural a una conciencia de nuestra naturaleza humana y una ética de la responsabilidad hacia la vida.

En coherencia con tal planteamiento pedagógico, resulta fundamental el compromiso ético y político del educador y la educadora con el enfoque de género. Debe ser

consciente de su gran responsabilidad e influencia y no tener miedo a nuevos y no tan nuevos planteamientos rebeldes en el plano educativo.

Referencias bibliográficas

- Agarwal, B. (2014). «Soberanía alimentaria, seguridad alimentaria y elección democrática: contradicciones críticas, conciliaciones difíciles». *Revista de Estudios Campesinos*, 41 (6): 1247-1268.
- Amorós, C.; De Miguel, A. (2018). *Teoría feminista, de la Ilustración al segundo sexo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Castells, M. (2017). *Otra economía es posible. Cultura y economía en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza.
- Colom, A. J. (2007). «La complejidad del desarrollo sostenible». *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 65 (126): 511-534.
- Didier, G. (2003). «Moins consommer demande un renoncement et un pont entre psychologie et écologie». *Silence*, 302: 11.
- Flahaut, F. (2003) *Pourquoi limiter L'expansion du capitalisme?* París: Descartes et Cie.
- Gisbert, P. (2008). «Decrecimiento: camino hacia la sostenibilidad. Generar valor y felicidad reduciendo la utilización de materia y energía». *El Ecologista*, 55. Disponible en: <<http://es.scribd.com/doc/3267006/El-Ecologista-55>>.
- Kelly, P. (1997). *Por un futuro alternativo* (trad.: Agustín López María Tabuyo). Barcelona: Paidós.
- King, Y. (1998). «Curando las heridas: feminismo, ecología y dualismo naturaleza/cultura». En: Agra, M. J. (comp.). *Ecología y feminismo*. Granada: Comares.
- Lagarde, M. (2001). *Democracia genérica*. México. Disponible en: <<http://mujeresdelsur.org/sitio/images/descargas/genero.%20lagarde.%20dem%20ger>>
- (2010). *Una mirada feminista al desarrollo humano sustentable*. Ponencia presentada en el IV Foro Internacional Saberes para el Cambio. Ecofeminismo. Las voces de las mujeres por la sostenibilidad del planeta [vídeo]. Disponible en: <<http://blogs.unia.es/uniatv/archives/855>>.
- Latouche, S. (2008). *La apuesta por el decrecimiento. ¿Cómo salir del imaginario dominante?* Barcelona: Icaria.
- Limón-Domínguez, D. (2006). «Claves ecofeministas para un desarrollo sustentable». *Diálogos*, 3 (48): 13-22.
- (2007). «Ecociudadanía: participamos en democracia con un compromiso eticoambiental». En: *Educación y cultura democrática: el proyecto Atlántida* (pp. 94-129). Madrid: Wolters Kluwer.

- Magallón, C. (2006). *Mujeres en pie de paz. Pensamiento y prácticas*. Madrid: Siglo XXI.
- Manzini, E.; Bigues, J. (2000). *Ecología y democracia. De la injusticia ecológica a la democracia ambiental*. Barcelona: Icaria.
- Morin, E.; Pistoletto, M. (2016). *Impliquons-nous*. París: Actes Sud.
- Murga-Menoyo, M.; Novo, M. (2017). «Sostenibilidad, desarrollo “glocal” y ciudadanía planetaria. Referentes de una pedagogía para el desarrollo sostenible». *Revista Teoría de la Educación*. 29 (1): 55-78.
- Novo, M. (coord.) (2007). *Mujer y medioambiente: los caminos de la visibilidad. Utopías, educación y nuevo paradigma*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Riechmann, J.; Linz, M.; Sempere, J. (2007). *Vivir (bien) con menos. Sobre suficiencia y sostenibilidad*. Barcelona: Icaria.
- Rivera, E. M. (2017). «Informe sobre desarrollo humano 2016: desarrollo humano para todos: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Nueva York, 2017». *E-DHC, Quaderns Electrònics sobre el Desenvolupament Humà i la Cooperació*, 7: 77-81.
- Rist, G. (2002). *El desarrollo: historia de una creencia occidental* (vol. 137). Madrid: Los libros de la Catarata.
- Sabaté, A. (2000). «Género, medioambiente y acción política: un debate pendiente en la geografía actual». *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 20: 177-191.
- Sauvé, L. (2017). «Educación ambiental y ecociudadanía: un proyecto ontogénico y político». *REMEA, Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 261-278.
- Sempere, J.; Tello, E. (coords.) (2008). *Final de la era del petróleo barato*. Barcelona: Icaria.
- Tanuro, D. (2011). *El imposible capitalismo verde*. Madrid: Viento Sur.
- Valcárcel, A. (2007). *Niñas a la escuela, mujeres al saber*. Ponencia realizada en el III Encuentro de Mujeres Líderes Iberoamericanas. Agenda Iberoamericana por la Igualdad. Madrid [vídeo]. Disponible en: <<http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article1860>>.

3. Los gobiernos neoliberales y el mundo de los negocios defienden que la economía de mercado podría resolver el reto, salvaguardando al tiempo sus beneficios. Energía nuclear, secuestro de carbono, comercio de emisiones, etc. Soluciones para unos, «alternativas infernales» para otros, que al analizar en detalle ese «imposible capitalismo verde» se encuentran con poco más que una dilación del problema (Tanuro, 2011).

4. Ver FAO: *La seguridad alimentaria y nutricional: importancia de la producción de alimentos. El estado mundial de la agricultura y la alimentación 2000*. En: <<http://www.fao.org/docrep/x4400s/x4400s11.htm>>.

Ecociudadanía y desarrollo humano: la construcción de un modelo de turismo local sostenible

MANUELA PABÓN-FIGUERAS

Universidad de Sevilla, mpabon1@us.es

MIGUEL ÁNGEL PINO-MEJÍAS

Universidad de Sevilla, mpino4@us.es

5.1. Introducción

Resulta incuestionable la importancia de la sostenibilidad en el contexto de las actividades económicas. En este capítulo analizamos dicha dimensión al considerar el turismo local sostenible como alternativa coherente al turismo de masas –y necesaria para la preservación de los recursos–. Esto exige la construcción de una ecociudadanía, a través de modelos educativos fundamentados en el equilibrio entre lo ecológico, lo social, lo económico, lo político y lo cultural.

La estructura de este apartado se plantea del siguiente modo: en primer lugar, se procede a la revisión de los conceptos de desarrollo sostenible y ecociudadanía y, en especial, a la identificación de las distintas dimensiones presentes en estos ámbitos. Tras este estudio procedemos a esbozar una propuesta de modelo de turismo local sostenible, considerando, en particular, los fundamentos de la ética socioambiental a través de la aproximación sintetizada por Sauvé y Villemagne (2015). Como veremos, un modelo de estas características implica, en especial en un contexto socioeconómico, la identificación de nuevos significados universales, asociados a los principios y valores que deben guiar el comportamiento humano.

5.2. Turismo local

El Ministerio de Industria, Comercio y Turismo del Gobierno de España estimaba, a principios de 2019, que en 2018 se había alcanzado la cifra récord de 82,6 millones de turistas internacionales. Esto representaría un incremento del 0,93 % respecto al año

anterior, concretado en un aumento del gasto del 3,1 %, en torno a los 90 000 millones de euros. Estas cifras resultan coherentes con la amplia diversidad de alternativas turísticas que ofrece el territorio español. Nuestro país constituye un destino turístico excepcional, con opciones que exceden los períodos vacacionales clásicos. En el caso del turismo rural, la encuesta del Observatorio de esta modalidad destacaba que las ratios de ocupación se habían mantenido estables en 2018, a pesar de la climatología adversa que caracterizó a la primavera de dicho año. Las cifras consultadas señalan el crecimiento de un turismo alternativo, de disfrute y conexión con el entorno medioambiental y cultural.

De cualquier manera, el movimiento de personas que se produce en cualquier actividad turística tiene diferentes impactos en la economía local, en el medioambiente y en la cultura de los países receptores. Podemos encontrar que, dependiendo de la gestión de las administraciones, estos impactos pueden ser positivos o muy negativos, como sucede con países que se están viendo afectados por la desaparición de ecosistemas y de patrimonio cultural. En el caso del turismo rural en España, podemos apreciar:

Pese a la existencia de problemas cíclicos de superación de la capacidad de acogida en algunos territorios que podemos definir como destinos maduros que apenas han planificado, ordenado y regulado su crecimiento, la sostenibilidad ambiental del turismo rural parece no plantear excesivos problemas a medio plazo (Vázquez y Martín, 2011: 190).

De manera similar, Pérez-García (2017) destaca el respeto a los medios naturales o a la cultura local que caracteriza a esta modalidad y las repercusiones positivas que suele tener en la población endógena. La realidad es que cualquier actividad turística propicia diversas posibilidades de aprendizaje y conexión con el medioambiente y el patrimonio, aunque esta dimensión resulta más destacada y favorable en ámbitos rurales o naturales. Por tanto, el turismo local constituye una oportunidad única para ejercer un modelo de ciudadanía responsable que favorezca el desarrollo humano sostenible.

5.3. Desarrollo sostenible: dimensiones de la sostenibilidad

Las referencias a la limitación y finitud de los recursos aparecen en la literatura desde hace varios siglos, referidos en esos inicios a la problemática de la sostenibilidad del medio forestal. La conciencia sobre las problemáticas ambientales reapareció en la década de los sesenta con fuertes críticas a la industria de los pesticidas. La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medioambiente Humano, celebrada en Estocolmo en 1972, representó un profundo cambio de percepción, sobre el que se inició una dura crítica a los paradigmas económicos presentes hasta la fecha.

Las connotaciones básicas del concepto de sostenibilidad (*sustainable development*)

aparecen en el Informe de la Comisión Brundtland para las Naciones Unidas, cuando se destacan dos ideas incardinadas: la atención a las necesidades del presente sin comprometer los recursos disponibles para las generaciones futuras. Leff (2004: 17) se refiere a este pronunciamiento señalando que «la sustentabilidad ecológica aparece, así, como un criterio normativo para la reconstrucción del orden económico, como una condición para la sobrevivencia humana y un soporte para lograr un desarrollo durable, problematizando las bases mismas de la producción».

Las distintas aproximaciones a la sostenibilidad coinciden en la necesidad de equilibrar las tres dimensiones que la caracterizan: García (2009) se refiere, en este sentido, a la orientación ecológica (en lo relativo a la preservación de los recursos), a la económica (erradicación de impactos irreversibles) y social (respecto a la toma consensuada de decisiones). Respecto a cómo debe producirse este equilibrio, Real (2009) (en García y Vega, 2009: 61) indica que «la sostenibilidad se da con un adecuado progreso socioeconómico, con mínimo efecto socioambiental y con máxima ecoeficiencia». La tensión aparece, precisamente, con el intento de conciliación de aspectos de diferente naturaleza, en términos estáticos y dinámicos. De ahí el interés de aportaciones como las de Dumitru (2009), en las que se reivindica la transformación de las conductas humanas en los tres niveles expuestos.

Sin embargo, surge la duda de cómo concretar este enfoque de una manera operativa. Parece obvio que una transformación de tan amplio calado tiene que basarse en procesos educativos. Álvarez y Vega (2009) defienden la implementación de una educación ambiental e intercultural, en línea con las visiones predominantes en las culturas europeas y latinoamericanas.

Aznar (2010) proporciona una relación más específica, al identificar cuatro elementos básicos que deben considerarse en el tratamiento del desarrollo sostenible: el primero es el tratamiento de las necesidades, dado que el desarrollo de la economía ha de conciliarse con la satisfacción de los requerimientos actuales y de los básicos de las generaciones futuras; la incorporación de límites a la explotación de los recursos, puesto que el desarrollo tiene, forzosamente, que resultar compatible con los procesos ecológicos y la biodiversidad; la ética debe guiar a dicho desarrollo, siempre bajo el respeto a la cultura y forma de vida de las poblaciones endógenas; por último, las acciones han de encuadrarse en un ciclo constante de mejora en las distintas dimensiones identificadas.

5.4. Ecociudadanía

Podemos considerar la sociedad civil como el auténtico elemento sustentador del sistema democrático, dado su rol de vigilante, defensor y, en ocasiones, denunciante de las

actuaciones de los representantes del ámbito político. La necesaria implicación de la ciudadanía en las distintas cuestiones existenciales también se extiende al contexto medioambiental, con especial relevancia en la preocupación sobre los compromisos que pueden comprometer los recursos disponibles en el futuro. Martínez y Bárcena (2012), entre otros autores, han profundizado en esta problemática, aunque en el ámbito de nuestro estudio nos resultan de interés las aproximaciones a los procesos educativos de la ciudadanía.

Sauvé (2013: 65), por ejemplo, apuesta por una educación de amplio enfoque para estimular «el desarrollo de una ecociudadanía crítica, creativa y comprometida, capaz y deseosa de participar en los debates públicos, en la búsqueda de soluciones y el advenimiento de una ecosociedad». Limón-Domínguez (2008: 9) identifica el sentido final de este proceso de transformación: «la ciudadanía alcanza un nuevo estatus social, adquiriendo un nuevo papel motivado para alcanzar una relación armoniosa con la naturaleza encaminada a conseguir un equilibrio ecológico; esta perspectiva es la que conocemos como ecociudadanía».

5.4.1. Ciudadanía ecológica

Una cuestión importante en la consideración de estas problemáticas comunes, sobre las que puede –y debe– actuar la ciudadanía es la identificación del papel que precisamente esta puede adoptar en el seno de la sociedad. La aproximación de Arribas (2010) supone considerar tres dimensiones significativas, con plena relevancia en un paradigma liberal (con la aparición y presencia de la socialdemocracia): por una parte, los derechos singulares de cada ciudadano; por otra, las implicaciones de la pertenencia a colectivos en el interior de las correspondientes comunidades; finalmente, la dimensión política. Esto supone, en definitiva, la correcta valoración de los derechos civiles (básicamente, la libertad de los individuos), sociales (en términos de garantías y prevención de injusticias) y políticos (es decir, el derecho a votar y ser votado).

Arribas (2010: 188) reflexiona: «para el liberalismo, la función esencial del Estado es reconocer y respetar los derechos individuales [...], puesto que estos son la garantía que los ciudadanos poseen frente a las injerencias externas». ¿Cómo se articulan en este contexto las consideraciones medioambientales? Gutiérrez y Prado (2004: 16) plantean una primera aproximación al señalar que «el ciudadano crítico y consciente es aquel que comprende, se interesa, reclama y exige sus derechos ambientales al sector social correspondiente y a su vez está dispuesto a ejercer su propia responsabilidad ambiental».

Distintos autores, sin embargo, se cuestionan la factibilidad de una ciudadanía ecológica en este contexto. Valencia (2004) referencia a Arias (1999) cuando señala que, por ejemplo, el ecologismo político rechaza el papel del liberalismo como soporte a programas «verdes», basándose en sus condicionantes estructurales de funcionamiento.

Esto supone considerar el pensamiento político verde (*green political thought*) como una auténtica ideología política, con capacidad de influencia en los movimientos democráticos y, en especial, en las políticas públicas medioambientales.

Lo realmente interesante de este planteamiento es la identificación de la posición que debe adoptar el ciudadano ecológico. Arribas (2010) engloba las visiones expuestas y defiende una perspectiva integradora: por una parte, el ciudadano ecológico sería un consumidor consciente y comprometido con realidad ambiental, capaz de asumir determinados comportamientos individuales (en general, los asociados al consumo responsable), en pro de la colectividad, en línea con los planteamientos sostenibles. Sin embargo, no se detiene aquí, a diferencia de visiones reductoras: el ciudadano ecológico ha de implicarse en la comunidad, exigiendo su derecho a participar en las decisiones políticas que resulten relevantes en este contexto.

Este enfoque implica la concesión de una amplia relevancia tanto a los procesos participativos como a la propia materialización de los discursos, a través de discusiones, reflexiones conjuntas y debates. También supone atender a la importancia de las consultas a la propia ciudadanía. Arribas (2010: 190) lo argumenta del siguiente modo: «solo si los ciudadanos poseen suficiente poder de decisión política en materias fundamentales, no solo en lo concerniente a la esfera del consumo, sino, asimismo, en el ámbito de la producción, podrán afrontarse los problemas ecológicos más graves».

Una derivación importante de dicho planteamiento es la atención que cobra en este contexto el término de *justicia*. Dobson (2003) (citado en Arribas, 2010) reclama la incorporación de la justicia en la distribución de los espacios ecológicos como medida necesaria para afrontar los problemas derivados de la globalización. Valencia (2004) también analiza esta cuestión y subraya la importancia de una correcta articulación, en términos de derechos y responsabilidad, tanto en el ámbito global como en el «glocal», centrado en la consecución de estructuras sustentables.

Podemos destacar las ideas más relevantes que se han expuesto a través de la identificación que Martínez y Bárcena (2012) realizan de los componentes perceptibles de una ciudadanía ecológica: búsqueda de la sostenibilidad, participación política y democratización, conexión entre lo público y lo privado, y glocalización.

5.4.2. Construcción de una ética socioambiental

Son numerosas las aportaciones enfocadas a la implementación de los condicionantes de orden ético en el ámbito socioambiental. Sauvé y Villemagne (2015) plantean una revisión de distintas aproximaciones destacando, por ejemplo, la visión –que podríamos calificar de universal– propuesta por Des Jardins (1995). Este autor reflexiona sobre las implicaciones derivadas de la contemplación y valoración de la naturaleza y considera los posicionamientos éticos asociados a dichas interacciones; en definitiva, se trataría de

captar los principios en los que se fundamentaría el comportamiento de los seres humanos.

Pero, realmente, ¿en qué se debería basar la construcción de esta ética socioambiental? Mora (2004), también analizado por Sauvé y Villemagne (2015), se cuestiona la primacía de principios utilitarios o estratégicos en la elaboración de dicha  tica. Este enfoque se justificaría en la idoneidad práctica de preservar los recursos naturales, pero sin constituir elementos de suficiente calado: dichas ideas deben posibilitar la materialización de principios deontológicos o recomendaciones de buenas prácticas, que incidirán, en una cierta esfera, en la mejora ambiental. Mora (2004: 56) defiende la necesidad de basar la  tica ambiental en valores como los sentimientos y las creencias en el seno de la sociedad:

La existencia efectiva de esta [la  tica ambiental] parece que viene a ser posibilitada por la emergencia de nuevos grupos culturales [...]. El campo en el que aparentan poder enraizar los principios y valores de respeto y principalmente de piedad ante la naturaleza, ya ostentados por los ecologistas, parece ser el movimiento denominado hoy día antiglobalización [...]. A esa  tica no hay que diseñarla, sino preverla a partir de los rasgos morales de ese complejo movimiento social.

Sauvé y Villemagne (2015: 195) sintetizan las aportaciones en este campo para poder identificar la  tica ambiental del siguiente modo:

Supone una práctica reflexiva ligada al actuar ambiental que favorece la emergencia de valores «nuevos», o más bien de nuevos significados asociados a los valores; permite ofrecer fundamentos para la elaboración de los principios que influyen en la conducta humana.

Esta visión permite visualizar tres ejes y aplicar un análisis específico en función de la visión que se plantee priorizar:

- El eje del ser humano comprendería la  tica egocéntrica (centrada en el propio ser humano), antropocéntrica (orientada a la especie en sí) y socioc ntrica (considerando el grupo social).
- El eje de la vida – tica biocéntrica– pondría el foco en cada una de las especies vivas y en el conjunto.
- El eje de los sistemas de vida consider a una  tica ecocéntrica: centrada en el conjunto de todos los seres y en su interconexión a través de los ecosistemas.

El planteamiento que se deriva de esta distinción consiste en incorporar los procesos educativos a la tarea de construcción de la  tica ambiental. Eso implica actuar tanto en el plano individual (en la intimidad de cada persona) como en el ámbito social (en su

cultura de referencia). Destacamos la siguiente idea:

[La educación ambiental] se preocupa por tejer la red de relaciones entre personas, grupo social y ambiente inscribiéndolas en una trama de valores que es importante explicitar, poner en tela de juicio, justificar, transformar o consolidar (Sauvé y Villemagne, 2015: 191)

Por tanto, resulta exigible una revisión de los procesos formativos que se deben dirigir a educadores, profesores, monitores y a otras personas relacionadas con este amplio proceso constructivo. Todo ello ha de conducir a una profunda reflexión sobre posicionamientos, consideraciones, visiones, planteamientos, etc.

5.5. Construcción de un modelo de turismo local sostenible

Resulta evidente la necesidad de incorporar los aspectos señalados en los apartados anteriores al modelo de turismo local, tan sensible a los condicionantes ambientales, siempre bajo el enfoque de garantizar su sostenibilidad en el tiempo. Recordemos, en ese sentido, una definición, prácticamente seminal, que proporciona la Organización Mundial del Turismo (OMT) sobre turismo sostenible: «El turismo que tiene plenamente en cuenta las repercusiones actuales y futuras, económicas, sociales y medioambientales para satisfacer las necesidades de los visitantes, de la industria, del entorno y de las comunidades anfitrionas» (OMT, s.f.). El concepto ha evolucionado en las últimas décadas a través de diferentes declaraciones y pronunciamientos, entre los que destaca la aportación de la *Carta mundial de turismo sostenible*, adoptada en Vitoria-Gasteiz en noviembre de 2015. En dicho documento se recoge el siguiente llamamiento a los gobiernos y organizaciones internacionales:

La planificación turística debe desarrollarse a través de procesos participativos, incluyendo las alianzas a nivel local, nacional, regional e internacional, y asegurando que todas las partes interesadas, especialmente las comunidades locales, los pueblos indígenas, las mujeres y los grupos desfavorecidos, puedan influir en la manera en que se desarrolla y gestiona el turismo» (WSST, 2015: 6).

Este planteamiento nos parece excesivamente tibio a la luz de todo lo expuesto. Aunque algunos autores destacan la importancia de las movilizaciones sociales como medida del grado de compromiso en la defensa medioambiental, la propuesta de construcción de un modelo de turismo sostenible debe ser todavía más amplia. En consonancia con Colom (2000), destacamos dos vías para la consecución práctica de este objetivo:

- La primera corresponde a la consecución e implementación de un modelo económico que tenga en cuenta todos los postulados y consecuencias. Como señalan Burgos y de la Torre (2014), el turismo local se caracteriza por la «multifuncionalidad», es decir, por la convivencia entre actividades económicas agropecuarias tradicionales y las distintas fórmulas de puesta en valor de los recursos naturales para los visitantes de estos espacios. La conciliación de estos enfoques debe realizarse de manera paulatina y armoniosa. Estos mismos autores citan a Blanco (2009) al exponer cómo los propios productores pueden convertirse en emprendedores y proporcionar, de este modo, los correspondientes servicios turísticos. La nueva realidad socioeconómica se concreta en que «la cultura del campo pasa así a despertar el interés no solo de los centros urbanos sino también de los vecinos, rescatándose las tradiciones culturales que de otra manera podrían caer en el olvido y dar lugar a una forma de turismo personal y acogedor» (Burgos y De la Torre, 2014: 232).
- La segunda se encuadra en la alternativa «cognitivo-educativa» y debe orientarse hacia cambios genéricos de mentalidad y comportamiento, reforzados con las sinergias generadas. La literatura reciente recoge múltiples experiencias en este ámbito, como la descrita por Burgos y de la Torre (2014) en dos áreas de la comunidad gallega, fundamentada en los valores promocionales de la propia población local.

La pregunta central que deriva de este planteamiento conjunto es si resulta posible transmitir los valores ambientales en un ámbito en el que uno de sus ejes se focaliza en maximizar los beneficios económicos de la explotación de recursos, lo que puede volverse en contra si se provocan daños a la naturaleza. Puig-i-Baguer y Casas-Jericó (2017) reflexionan sobre la educación como motor para la búsqueda de una relación armoniosa entre ser humano y medioambiente, y subrayan la importancia de, entre otros aspectos, recuperar el contacto directo con la realidad natural. Precisamente la práctica de un turismo fundamentado, respetuoso con el entorno, puede constituir un mecanismo de educación para el cambio hacia un modelo de desarrollo sostenible, la última fase de educación ambiental detectada por Álvarez y Vega (2009). Como señalan Murga-Menoyo y Novo (2017), «un pensamiento sistémico-complejo, iluminado por la conciencia de ecodependencia, y que ponga en juego las dimensiones cognitiva, afectiva, física y espiritual del ser humano para tejer una ciudadanía planetaria es una finalidad educativa de primer orden».

Basándonos en Álvarez y Vega (2009), planteamos, al igual que en otros contextos de educación ciudadana, la concreción de tres tipos de conocimiento que han de estar presentes en la construcción de ese modelo de turismo que ha de conducir a la «sanación» de la relación con la naturaleza, en términos de Puig-i-Baguer y Casas-Jericó (2017):

- *Saber hacer*. Implica una educación específica en términos de conocimientos e información sobre las características complejas del medioambiente y, en especial, sobre las interrelaciones que caracterizan al turismo local. Como hemos visto, se trata de un enfoque amplio, adaptado a los condicionantes de los diferentes actores que intervienen en el sistema.
- *Saber ser*. Se han de potenciar actitudes y valores de los promotores de proyectos – los grandes artífices de su correcta materialización–, incidiendo en la necesidad de la sostenibilidad como línea coherente con la propia explotación económica. Esto requiere la incorporación de procedimientos de sensibilización y concienciación.
- *Saber actuar*. Implica una formación en aptitudes. Autores como Breiting y Mogesen (1999) se refieren en este ámbito al desarrollo individual de la «capacitación para la acción». El potencial de actuaciones en esta última línea todavía resulta muy amplio; destaca el interés de la identificación e implementación de las correspondientes propuestas específicas.

5.6. Conclusiones

La revisión bibliográfica propuesta ha permitido identificar, en especial, las distintas dimensiones de la sostenibilidad y el papel de la ética ambiental como elemento sustentador de nuevas directrices en la conducta humana. Este extenso corpus doctrinal tiene que materializarse en los distintos ámbitos en los que se desarrolla la actividad económica: en países en los que el sector servicios representa la contribución más importante al PIB resulta necesario trabajar en la construcción de modelos sostenibles. La interrelación de conocimientos y una transmisión adecuada de los mismos, basado en el propio potencial de la población endógena, constituyen el punto de partida del planteamiento expuesto en el contexto del turismo local.

Diferentes experiencias materializadas en este ámbito subrayan la importancia de coordinar las diferentes dimensiones del conocimiento, en cuanto a lo que se debe hacer, lo que se debe ser y cómo se debe actuar, bajo una visión integradora de la atención a los requerimientos ambientales.

Referencias bibliográficas

Álvarez, P.; Vega, P. (2009). «Una propuesta educativa para la sostenibilidad». En: García, R.; Vega, P. (dirs.). *Sostenibilidad, valores y cultura ambiental* (pp. 87-104). Madrid: Pirámide.

- Arias, M. (1999). «Democracia verde versus democracia liberal: hacia un nuevo modelo democrático». *Revista de Estudios Políticos*, 105: 175-209.
- Arribas, F. (2010). «Construir la ciudadanía ecológica en las sociedades liberales: reflexiones desde la filosofía política». *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7 (4): 187-197.
- Aznar, P. (2010): «Educación para el desarrollo sostenible: reflexiones teóricas y propuestas para la acción». *Edetania: Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 37: 129-148.
- Blanco, E. S. (2009). «O turismo rural em áreas de agricultura familiar: as novas “ruralidades” e a sustentabilidade do desenvolvimento local». En: Bartholo, R.; Sansolo, D. G.; Bursztyz, I. (orgs.). *Turismo de base comunitária: diversidade de olhares e experiências brasileiras* (pp. 348-355). Ministério do Turismo, Editora Letra e Imagem.
- Breiting, S.; Mogesen, F. (1999). «Action competence and environmental education». *Cambridge Journal of Education*, 29 (3): 349-353.
- Burgos, A.; De la Torre, C. (2014). «Mapa emocional de Ancares-Courel: turismo sostenible y desarrollo rural a través de la innovación y la participación local». *Turismo, Visão e Ação*, 16 (2): 222.
- Colom, A. J. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Des Jardins, J. R. (1995). *Étique de l'environnement. Une introduction à la philosophie de l'environnement*. París: Presses de l'Université du Québec.
- Dobson, A. (2003). *Citizenship and the environment*. Oxford: Oxford University Press.
- Dumitru, A. (2009). «La sostenibilidad y la política ambiental: valores y corrupción». En: García, R.; Vega, P. (dirs.). *Sostenibilidad, valores y cultura ambiental* (pp. 69-83). Madrid: Pirámide.
- García, R. (2009). «Sostenibilidad y cultura ambiental: aspectos psicosociales, educativos y de participación pública». En: García, R.; Vega, P. (dirs.). *Sostenibilidad, valores y cultura ambiental* (pp. 31-55). Madrid: Pirámide.
- García, R.; Vega, P. (2009), *Sostenibilidad, valores y cultura ambiental*. Madrid: Pirámide.
- Gutiérrez, F.; Prado, C. (2004). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Játiva: Colección Diálogos.
- Leff, E. (2004): *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI.
- Limón-Domínguez, D. (2008). *Ecociudadanía: participación, ética y perspectiva de género*. El Masnou (Barcelona): Diálogos.red.
- Martínez, J.; Bárcena, I. (2012). «Conflictos socioambientales, democracia y ciudadanía ecológica. Un análisis comparado entre las comunidades autónomas de Cataluña y el País Vasco». *Revista Española de Ciencia Política*, 28: 31-54.

- Mora, E. (2004). «Una ética ambiental igualitaria y compasiva». En: Riechman, J. (coord). *Ética ecológica. Propuestas para una reorientación* (pp. 53-57). Montevideo: Norman-Comunidad.
- Murga-Menoyo, M.; Novo, M. (2017). «Sostenibilidad, desarrollo “glocal” y ciudadanía planetaria. Referentes de una pedagogía para el desarrollo sostenible». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (1): 55-78.
- OMT (s.f.). *Sustainable development of tourism*. Disponible en: <<http://sdt.unwto.org/es/content/definicion>>.
- Pérez-García, A. (2017). «La responsabilidad social corporativa desde el enfoque de las relaciones públicas: estrategia de gestión relacional en el contexto del desarrollo local y turismo sostenible». *HOLOS*, 7: 183-197.
- Puig-i-Baguer, J.; Casas-Jericó, M. (2017). «El impacto ambiental: un despertar ético valioso para la educación». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (1): 101-128.
- Real, J. E. (2009). «La sostenibilidad, un concepto popular». En: García, R.; Vega, P. (dirs.), *Sostenibilidad, valores y cultura ambiental* (pp. 57-67). Madrid: Pirámide.
- Sauvé, L. (2013). «Saberes por construir y competencias por desarrollar en la dinámica de los debates socioecológicos». *Revista Integra Educativa*, 6 (3): 65-87.
- Sauve, L.; Villemagne, C. (2015). «La ética ambiental como proyecto de vida y “obra” social: un desafío de formación». *Revista CPU-e. Instituto de Investigaciones en Educación*, 21: 181-209.
- Valencia, Á. (2004). «Certezas y dilemas de la ciudadanía ecológica dentro de una política global». En: Riechman, J. (coord.). *Ética ecológica. Propuestas para una reorientación* (pp. 83-107). Montevideo: Norman-Comunidad.
- Vázquez, C.; Martín, F. (2011). «Problemas de sostenibilidad del turismo rural en España». *Revista Anales de Geografía*, 31 (1): 171-194.
- WSST, World Summit on Sustainable Tourism+20 (2015). *Carta mundial de turismo sostenible*. Disponible en: <<http://cartamundialdeturismosostenible2015.com/wp-content/uploads/2016/05/Carta-Mundial-de-Turismo-Sostenible-20.pdf>>.

Un diálogo urgente entre el ser y otras economías

MAR LUGO-MUÑOZ

Universidad de Sevilla, maritimalm@gmail.com

DOLORES LIMÓN-DOMÍNGUEZ

Universidad de Sevilla 2, dlimon@us.es

6.1. ¿Una apuesta por el decrecimiento?

Nos encontramos en la era de darse cuenta⁵ como corresponsables del bien común ante una mecánica económica donde las voces dominantes envuelven el concepto de crecimiento económico como un único sentido de la felicidad. El crecimiento económico se despliega sin limitaciones y hacia un estado terminal del medio natural y el ser humano. Una economía de infelicidad que apuesta por un consumo desenfrenado en un planeta limitado de recursos. Esta corriente despierta e invita a un diálogo urgente ante una economía que no mira a las personas, que invisibiliza el ser comunitario y los límites de nuestra cartografía planetaria.

Aportaciones desde las bases teóricas fundamentales del decrecimiento descifran un sistemático olvido de la biosfera y sus recursos limitados (Georgescu, 1986). Para la ciencia económica, este abandono de los ciclos naturales nos revela que el medio ecológico se difumina sistémicamente y provoca una irremediable degradación de la corteza terrestre.

Por tanto, se precisa una ruptura y una restauración de un sistema cuyo eje principal es sustentarse del medio natural, de la salud en todo el sentido social y en las generaciones futuras (Latouche, 2003). Una fragmentación global de las propias creencias y hábitos heredados por un sistema que retroalimenta la acumulación y el consumo exacerbado. Por tanto, el comienzo para conciliar la humanidad con la biosfera es la apertura a reconocer y reconstruir un sistema donde se produzca un decrecimiento cuyo motor sea la sobriedad voluntaria de la sociedad (Latouche y Harpagés, 2011).

El decrecimiento supone descubrir nuevos paradigmas que se integren con el metabolismo socioecológico de forma equilibrada y desde lo comunitario. Es decir, la integración del sistema biológico con el sistema social en una doble interacción de los seres humanos con la naturaleza a nivel individual, colectivo y social. Desde una mirada

biofísica, se advierte la necesidad de analizar originariamente la falta de entendimiento entre la economía convencional con una economía ecológica (Infante, González y Toledo, 2017).

En la coexistencia de los sistemas económico, social y ambiental, Ungar (2018) sitúa el principio de resiliencia en la ciencia ambiental y económica como un estado ante la adversidad que conduce hacia cambios capaces de lograr un equilibrio sostenible. La falta de diálogo entre dichos sistemas coexistentes provoca un estado continuo de inestabilidad, pasando de una adversidad puntual a otra permanente. Por tanto, no es solo una cuestión de resiliencia, sino de un cambio de hábitos de los territorios que está supeditado al ser, hacer, sentir y al saber del ser humano con una realidad aprendida de un paradigma económico dominante (Álvarez, 2017).

Latouche (2012) plantea el desafío de diseñar un nuevo camino desde el decrecimiento para transmutar otras formas de consumo y de pensamiento en el binomio ser humano-tierra.

Por otra parte, Leff (2008) mantiene que se debe transitar hacia una economía sostenible; concretamente defiende que «no podría ser una ecologización de la racionalidad económica existente, sino otra economía, fundada en otros principios productivos» (p. 21).

Así pues, debe crearse una arquitectura social mediante modelos colectivos plurales donde prime el bienestar social colectivo sobre el bienestar material, en la que se integre la calidad de vida de las personas, la economía en la naturaleza y en la sociedad; concretamente, una inclusión de indicadores propios de las relaciones sociales, vida, naturaleza y rangos temporales de trabajo para dar un paso a múltiples alternativas que generen una relación sistémica a nivel global (Latouche, 2008 y 2009; Gallegati 2016).

Se trata de crear conciencia colectiva en un ser con responsabilidad y ética ecológica que adopte el rol de la persona participante activa en el proceso de toma de decisiones sobre el espacio natural y social (Limón-Domínguez, 2002). Asimismo, Guillian (2016) enfatiza la importancia de la ética del cuidado en el mundo humano para integrar la mirada, la escucha y el estar en la naturaleza y desarrollo humano con voces diferentes.

Tal y como expone Neef (1986: 64), «los seres humanos deben mantener una relación de interdependencia y no de competencia con la naturaleza y el resto de la humanidad».

Estas observaciones obligan a plantear interrogantes en torno a la reconfiguración de nuevos espacios de convivencia y modos de vida. Un diálogo introspectivo del lugar que ocupamos y de cómo nos comportamos con el medio.

6.2. ¿Un diálogo hacia el buen vivir y el buen convivir?

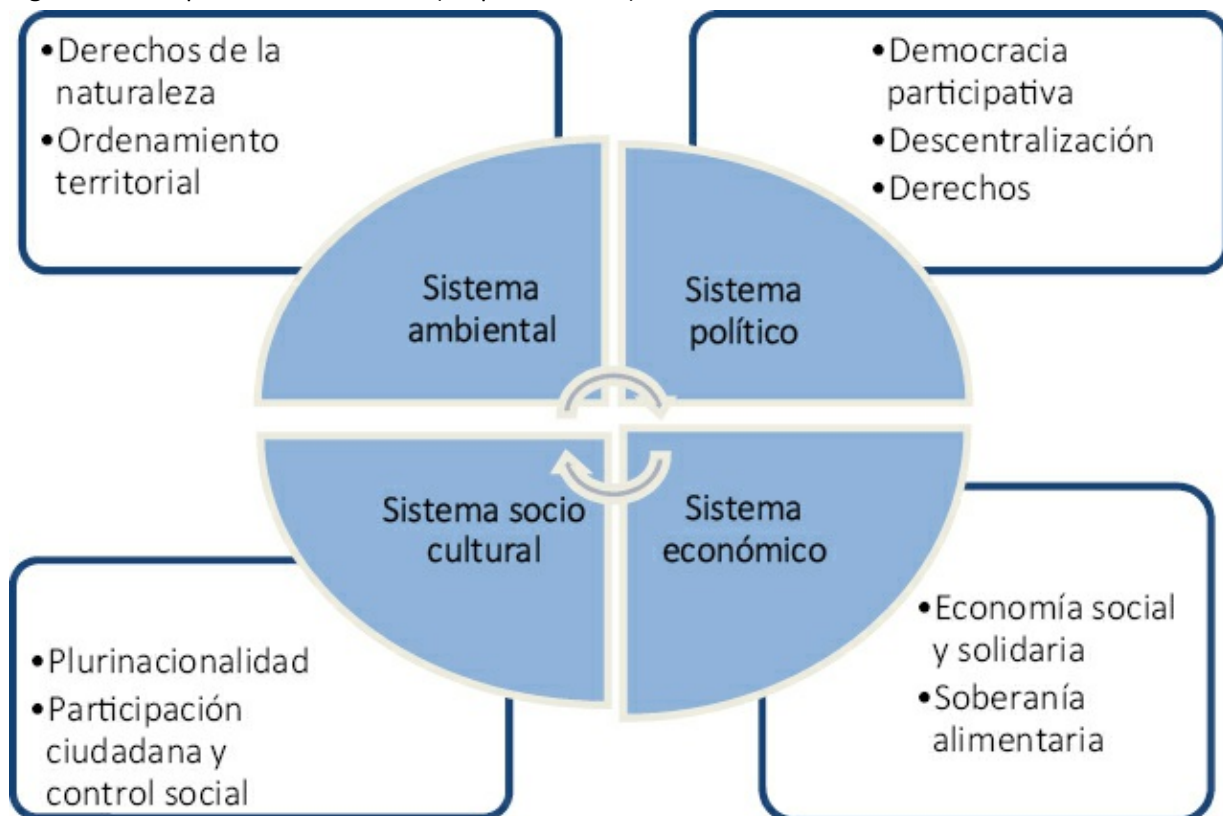
El hecho de que aparezcan alternativas para cuestionar la propia forma de vida en un sistema neoliberal evidencia que «una alternativa al desarrollo, sustentada por límites al crecimiento capitalista y al impacto sobre la biosfera, es posible» (Carpio, 2015: 94).

La buena administración de nuestro hogar se ve truncada por un modelo económico que defiende el mercado como regulador esencial de la actividad económica (Fair, 2008). Caminando en un progreso posmoderno, sometido a una mercadolatría donde prima y se idolatra el consumo, «el hombre, como creador y forjador de cultura, cede su lugar al dictado invisible del mercado estético y económico globalizado» (Oviedo, 2014: 94).

Ante este paradigma de consumo, y como perspectiva sanadora, del buen vivir, Sumak Kawsay muestra una visión armónica y comunitaria de vida, holística e integral. En referencia a este enfoque, Carpio (2015) entiende el buen vivir como una entidad ecosocial donde impulsa la participación de la ciudadanía en todas las esferas, evitando la colonización del saber y del poder en los territorios. Este intento de renacimiento de un paradigma ancestral representa una alternativa y mejoramiento de calidad de vida de las personas bajo una promoción igualitaria (González, 2017).

Para entender mejor una sociedad del buen vivir es necesario realizar un esbozo de la interrelación de los elementos necesarios para que el enfoque sea viable (Latorre y Malo, 2019; Carpio, 2014).

Figura 6.1. Perspectiva del buen vivir (Carpio, 2015: 99)



Bajo la democracia participativa, los diferentes sistemas integran y retroalimentan derechos de la ciudadanía, así como ambientales, con un sistema económico sostenible. Es decir, se conjugan el equilibrio y la armonía entre vida humana y medio. Por tanto, es posible integrar el viejo paradigma en la sociedad actual para la transformación del planeta. Recrear un sistema homeostático de convivencia orgánica social entre todos los elementos de la vida (Oviedo, 2014: 232). Aunque algunos investigadores muestran discrepancias sobre la relación entre medioambiente y desarrollo (Latorre y Malo, 2019; Ferguson, 2015; Stevenson, 2015; Kotahari, Demaria y Acosta, 2014).

En esta aproximación, el equilibrio y la conciencia son elementos indispensables para la relación sostenible de la persona con «los otros» (Oviedo, 2014). Asimismo, Carranza y Rivera (2016: 181) mantienen que es «un intento de promover, a nivel doméstico, una economía alternativa que plantea una ruptura al modelo neoliberal convencional a partir del rol que asume lo público [...] orientadas por el valor de la solidaridad».

La vida con los otros adquiere sentido en el modo de estar de las personas y su conexión con la comunidad y naturaleza. Desde esta proyección, el buen convivir, o *suma qamaña*, presupone la vida en comunidad o el sentido comunitario con la naturaleza. (Bautista, 2011; Albó, 2009).

Por otra parte, autores como Houtart (2011) y Bretón (2016) consideran que *suma kawsay* y *suma qamaña* son conceptos que se complementan, que buscan la armonía de la Madre Tierra con la humanidad. Todo «constituye una cultura de la vida, en oposición a la cultura de la muerte» (Houtart, 2011: 2).

Esta reflexión, por tanto, nos lleva a la necesidad de repensar otros modelos económicos que permitan redistribuir con equidad el uso de recursos del planeta y una humanidad consciente en el respeto por los límites marcados por la biosfera, así como las capacidades de regeneración del planeta.

6.3. La mirada del Homo oeconomicus⁶ hacia la sostenibilidad

Aristóteles⁷ explicaba que el ser humano tiene la responsabilidad moral de ser feliz en comunidad y tratar que otros sean felices.

Según el *Informe de desarrollo humano* (PNUD, 1990: 17), es ineludible un planteamiento de soluciones respecto al desarrollo económico con justicia social para una transformación igualitaria. El desarrollo humano se estaciona como un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos en materia de libertad política, garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo.

Neef (1996) contextualiza el desarrollo humano como llegar a lograr la

transformación de persona-objeto en persona-sujeto. Por tanto, implica un cambio de racionalidad económica y coloca a la persona en el centro. Un cambio de conducta antropocéntrica donde el ser humano se sitúa por encima de la naturaleza y estilo de desarrollo de devastación de los recursos naturales. Un cambio entre el desarrollo humano y el estilo de consumo (PNUD, 1998 y 1999).

En proporción con el paradigma del desarrollo humano, se plantea un avance ante los desafíos de las desigualdades, falta de sostenibilidad, cambio climático y se adopta un enfoque centrado en las personas (PNUD, 2014 y 2015).

Desde este enfoque humanista, Moreira y Souza (2017) expresan que las relaciones mutuas y con el mundo no solo están ligadas al medioambiente. Se desarrollan con la influencia de más factores, tales como: cultural, histórico, político y biológico. «La misión es reaprender a coexistir con la naturaleza y la vida en su conjunto» (Oviedo, 2014: 74).

Es imprescindible colocar la vida en el centro, experimentar nuevas alternativas para una vida colectiva económica, social, profesional y personal sostenible. Por ello, podemos hablar de desarrollo humano y sostenibilidad, conceptos que se integran y se trazan bajo estrategias de la Cumbre del Milenio.

La Cumbre del Milenio (Naciones Unidas, 2000 y 2015) visibilizó las bases de concienciación a nivel mundial y de compromiso por parte de los líderes del mundo para paliar las situaciones de extrema pobreza. Este nuevo compromiso reconfiguró una nueva forma de tomar decisiones en países desarrollados, así como en vías de desarrollo, para mejorar la vida de las personas. En el Consenso de Monterrey (Naciones Unidas, 2002) se unen para alcanzar los objetivos del milenio con el intento de promover la buena gestión pública, así como la movilización de los recursos internos para crear alianzas e incrementar la cooperación financiera con la intencionalidad de promocionar una financiación sostenible de la deuda bajo los sistemas monetarios, financieros y comerciales a nivel internacional.

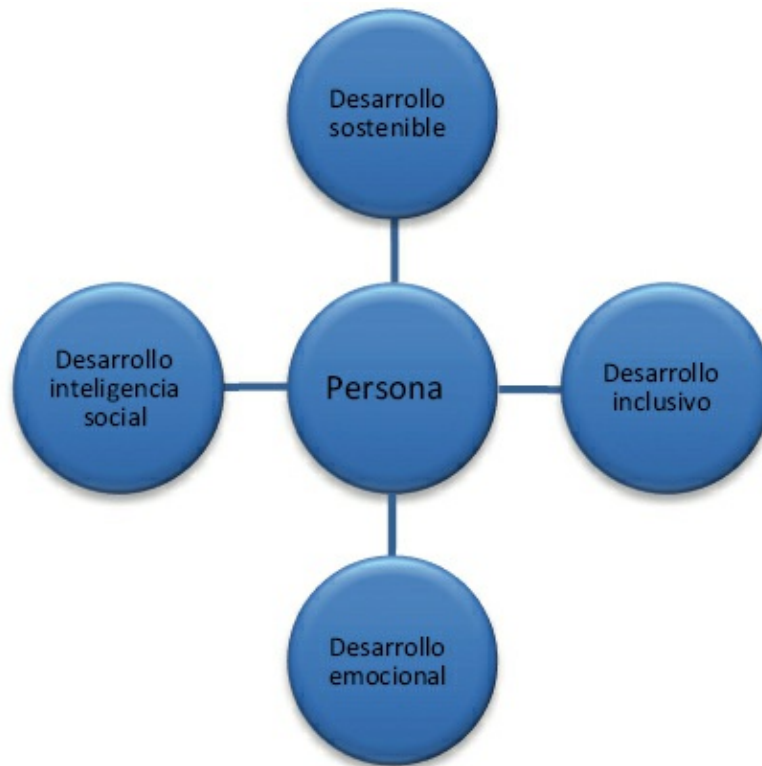
La Declaración de París (Naciones Unidas, 2005) fue otro intento de reconocer la necesidad de incrementar la ayuda y otros recursos del desarrollo para la consecución de los ODM,⁸ así como reforzar los gobiernos de los países socios.

A partir del compromiso que se alcanzó con los objetivos de desarrollo del milenio como compromiso sectorial de los derechos e igualdad, se establece la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. La Agenda establece objetivos de forma integral en los pilares económico, social y medioambiental para alcanzar el desarrollo sostenible. Se adopta una estrategia con enfoque de igualdad de género para un desarrollo responsable a escala mundial que implica a los gobiernos y a la sociedad civil (OCDE, 2017).

Desde los gobiernos locales junto con la implicación de la ciudadanía se puede afrontar un desarrollo colectivo. Un cambio de mirada de todas las personas a nuevos hábitos de sostenibilidad. Un trabajo cooperativo del municipio, agentes sociales, económicos y ciudadanía en general. Un diálogo de entendimiento que modifique la

mirada de desarrollo bajo la gobernanza participativa.

Figura 6.2. Hélice para el desarrollo local



Fuente: Elaboración propia

Es cuestión de trabajar el desarrollo desde diferentes prismas: desarrollo sostenible e inteligencia social, desarrollo inclusivo y emocional del territorio.

6.4. Un coloquio entre economías alternativas

La transformación hacia una economía plural se rediseña a través de un modelo de paraguas económico que forja las bases de reconstrucción hacia la diversidad y de la persona-naturaleza como centro.

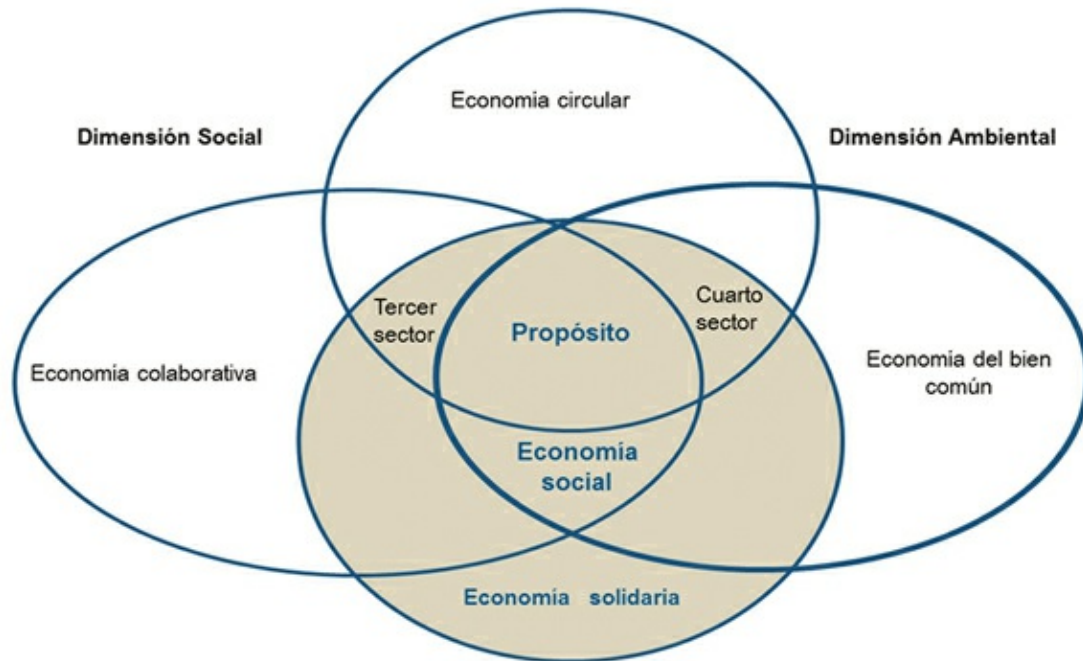
Esta perspectiva implica necesariamente un tránsito hacia la sostenibilidad. Configura un abanico de experiencias que integren nuevas formas organizativas cuyo objetivo colectivo es buscar la transformación. Una metamorfosis de conceptos y reformulación de modelos de vida sustentables. En esta línea, Namorado (2017) propone un cultivo intensivo en economía social para escapar del reduccionismo economicista y abrir nuevos caminos a la economía humana.

Desde este sello, el enfoque de la economía social propone un panel de otras economías que derivan y se caracterizan con los sectores concernientes a lo público y

privado (Castells, 2017; Chaves y Monzón, 2018).

Bajo una dimensión sistémica, se interrelacionan diferentes tipos de sistemas cuyas características adquieren responsabilidad, conciencia social y ambiental.

Figura 6.3. Abeja socioambiental de la economía social



Fuente: Elaboración propia

La estructura en el sentido y forma de la «abeja socioambiental» integra diferentes economías cuyo nexo principal es el propósito.⁹

Las diferentes economías se enmarcan en la economía social. A esta perspectiva heterogénea se le atribuye un carácter complejo al campo económico y político. Son conceptos como la economía solidaria, la economía colaborativa, la economía circular, la economía del bien común, dentro del tercer y el cuarto sector la empresa social cuya actividad está organizada por una balanza de rentabilidad económica y contribución a la sociedad (Ávila y Campos, 2018).

En este sentido, el propósito en la nueva era económica a nivel macro y micro es conectar a las personas y atender sus necesidades. Por tanto, el nuevo paradigma se desarrolla centrado en la persona que subraya el crecimiento personal y la creación de una comunidad (Hurst, 2014).

Por consiguiente, las diferentes perspectivas económicas pueden convivir bajo el mismo propósito, independientemente de su forma social.

La economía social se caracteriza por mantener integración, democratización en la sociedad y elemento cohesionador comunitario. En esencia, fomenta el desarrollo humano integral e integrador estimulando la innovación y empleo bajo economías dinámicas centradas en la persona. (Unión Europea, 2007; ONU, 2015).

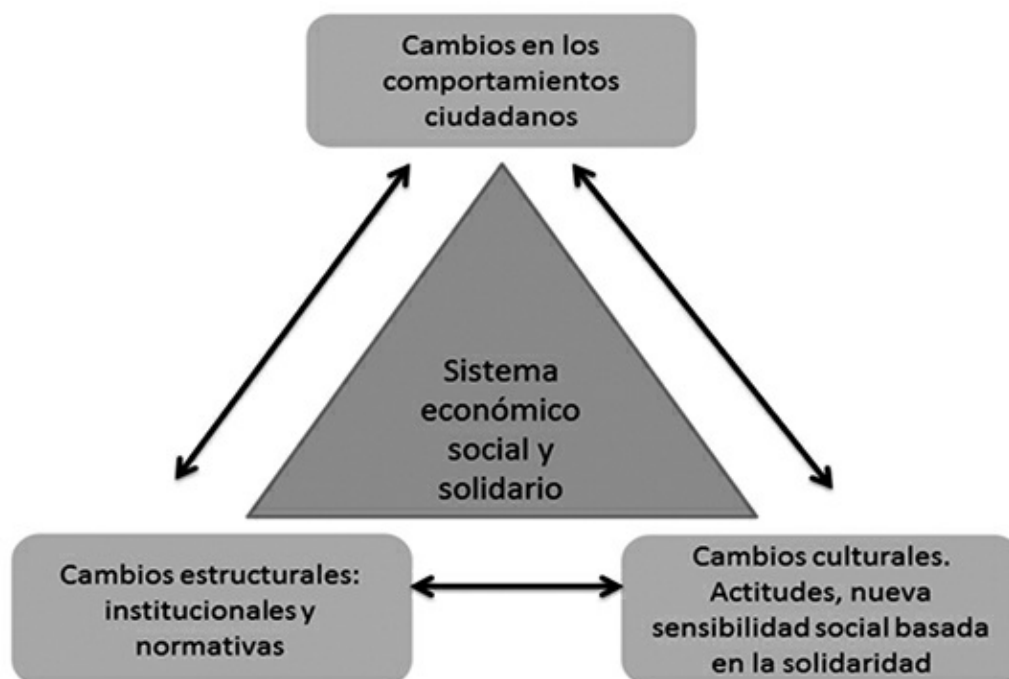
Ferguson (2015) conceptualiza la economía social en el tercer sector, concretamente, por tipos de organizaciones cuyo capital puede ser público o privado con ánimo de lucro. Se caracterizan por principios y valores basados en la cooperación, beneficio mutuo y democracia. Se basa en criterios estructurales, como puede ser el objeto social, criterio de decisión democrático y participativo y criterio de distribución de ganancias basado en la prevalencia de personas y el factor trabajo sobre el capital. Aunque Veltmeyer (2018) muestra reticencias a la situación contemporánea de la economía social como alternativa al desarrollo capitalista, pues entiende que es una representación solapada de la agenda neoliberal como respuesta a la comunidad de desarrollo más dominante.

En cuanto a la economía solidaria, autores como Mutuberría y Plotinsky (2015) la caracterizan como base en el valor humano y principios solidarios. Se atribuye a un «conjunto de actividades y organizaciones de carácter comunitario, asociativo, cooperativo, mutualista y demás formas colectivas, creadas para responder a las necesidades de empleo y bienestar de los pueblos» (Coraggio, 2008: 3). Con saberes acordes a los valores éticos que requieren nuevos marcos interpretativos para resignificar la realidad social y para difundirse en el territorio con nuevos paradigmas políticos (Álvarez, 2017).

Asimismo, se define como un fenómeno emergente con capacidad de institucionalizarse y formar estructuras alternativas de producción y consumo (Fontecoba, Silva y Soteras, 2015).

Por ello se considera que puede fusionarse con la economía social, cuyos principios priman la igualdad, solidaridad, cooperación y respeto por el medioambiente en el mismo contexto socioeconómico. A través de estas indicaciones, Coraggio, Arancibia y Deux (2011) integran ambos conceptos como un conjunto de acciones e instituciones con principios solidarios que legitima la atención a las necesidades de los trabajadores y humaniza las relaciones sociales.

Figura 6.4. Pirámide del sistema solidario (Jiménez, 2016: 117)



Sientan las bases construidas históricamente mediante un conjunto de iniciativas socioeconómicas en forma de gobernanza democrática (Fernández y Miró, 2016).

Dialogar de economía social y solidaria y mujer es hablar de empoderamiento. Este tipo de economía tiene rostro de mujer, empodera a la mujer por su relación con el mundo del trabajo, en el que ejerce sus derechos. Supone sustentarse fuera de la unidad familiar y, por tanto, autonomía económica (Villagra, 2016; Redín, 2016).

6.4.1. Economía circular

Lobato (2017: 39) pondera el sistema de producción y consumo de la economía circular. Es un planteamiento responsable frente al sistema de consumo infinito, una respuesta a «los desafíos globales como el cambio climático, la sostenibilidad y la pérdida de biodiversidad». Por su carácter ecosistémico, mantiene el valor de los recursos naturales atenuando el impacto sobre el medioambiente mediante la reutilización y reciclaje de los bienes de consumo frente a producir, usar y tirar. Este contraste entre el modelo cíclico y la economía lineal es considerado por Ghisellini, Cialani y Ulgiati (2016) como un sistema de aprovechamiento indispensable.

En esta línea, Bacovis (2019) considera que los sistemas circulares son necesarios para una garantía de la vida humana en el planeta a largo plazo, pero requiere innovaciones ecológicas para cerrar el ciclo de vida de los productos a partir de residuos. Se trata de una innovación orientada a la sostenibilidad que previamente Fussler (1996) identificó como ecoinnovación. Desde este rasgo, hace referencia a la creación de

nuevos productos y procesos que disminuyan el impacto medioambiental, dando así valor al cliente-negocio.

6.4.2. Economía colaborativa

Desde un análisis del concepto de economía colaborativa, este se entiende de diferentes formas entre algunos autores (Menor, Fernández y Valverde, 2019). Fernández-García, Campos y García (2016) identifican este modelo cuya base es el trueque. Desde otro enfoque, se considera una ampliación de la economía social y se excluyen el ánimo de lucro basado en un consumo de recursos reducido y de tecnologías limpias (Rodríguez, Monllor y Hilliard, 2016).

En cambio, Sastre e Inglada (2018) comparten la idea procedente al consumo de bienes en cortos espacios de tiempo con el objeto de que otras personas se beneficien. Su condición de producción y consumo se basa en el consumo comunitario entre iguales, por lo que incrementa la conciencia social. Es un modelo sostenible, humano y basado en las necesidades de las personas. El acceso a los modos de producción y consumo se produce mediante plataformas tecnológicas donde se concreta la prestación del servicio o alquiler del mismo.

6.4.3. Economía del bien común

La economía del bien común se posiciona en un vector alternativo cuyo objetivo fundamental es el bienestar de la persona y el medioambiente. Se basa en valores igualitarios, justicia social, solidaridad, democracia, transparencia y sostenibilidad ecológica. Establece un modelo ético de gestión económica. Este nuevo sistema de gestión económica no representa que las organizaciones privadas no miren hacia la consecución de objetivos económicos, sino que tal y como concreta el capitalismo consciente, la obtención de rentabilidad financiera no es el propósito en sí, sino el medio para conseguir la auténtica misión de cada organización (Felber, 2015; Calvo y Díaz, 2016).

La economía se encuadra en un marco global natural cuya actividad económica empresarial mejora el mundo en la medida de lo posible. La participación de los integrantes, así como la relación con los proveedores, financiadores, clientes y entorno social es esencial para medir el éxito. Una forma de medir de forma cualitativa y cuantitativa la consonancia con los valores éticos es mediante una matriz entre organización y actor para superarse positivamente en las relaciones personales y sostenibilidad (Rodríguez, Monllor y Hilliard, 2018; Geisendorf y Pietrulla, 2017).

Si bien es esencial trabajar de forma colectiva, pues individualmente no sería posible,

se destaca la necesidad de crear vínculos, alianzas y coaliciones a nivel local donde se promueva el bienestar humano (Geisendorf y Pietrulla, 2017).

Referencias bibliográficas

- Albó, X. (2009). «*Suma qamaña* = el buen convivir». *OBETS, Revista de Ciencias Sociales*, 4: 25-40.
- Álvarez, C. (2017). «Saberes del territorio en la economía solidaria. Aprendizajes para un desarrollo endógeno del buen vivir». *Cooperativismo y Desarrollo*, 25 (111): 1-12.
- Ávila, R. C.; Campos, J. L. (2018). «The social economy facing emerging economic concepts: social innovation, social responsibility, collaborative economy, social enterprises and solidary economy». *CIRIEC*, 93: 5-50. DOI: 10.723/CIRIEC-E.9.
- Ayres, R. U. (1969). «Production, consumption and externalities». *American Economic Review*, 6: 282-297.
- Bacovis, M. C. (2019). «Synthesizing the research on circular economy through the use of conceptual maps». *Espacios*, 40 (3).
- Bautista, R. (2011). «Hacia una constitución del sentido significado del “vivir bien”». En: Farah, I.; Vasapollo, L. (coords.). *Vivir bien, ¿paradigma capitalista?* (pp. 121-160). Bolivia: Plural.
- Boulding, K. E. (1978). *Ecodynamics. A new theory of societal evolution*. California: Sage.
- Bretón, V. (2016). «Buen vivir (*suma kawsay*), ¿alternativa al desarrollo occidental?». *edhc. Quaderns Electrònics sobre el Desenvolupament Humà i la Cooperación*, 6: 28-41. Disponible en: <https://www.uv.es/edhc/edhc006_breton.pdf>.
- Calvo, V. G.; Díaz, R. G. (2016). «The economy for the common good and the social and solidarity economies, are they complementary?». *CIRIEC*, 87 (1): 257-294.
- Carpio, P. (2014). «El buen vivir, entre la modernización capitalista y el posdesarrollo». *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio global*, 128: 89-106.
- Carranza, C.; Rivera, R. (2016). «El buen vivir, ¿una alternativa al neoliberalismo?». *Revista Pensamiento al Margen*, 4: 166-188. Disponible en: <<https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/51208/1/El%20Buen%20Vivir.pdf>>.
- Castells, M. (2017). *Otra economía es posible. Cultura y economía en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza.
- Chaves, R.; Monzón, J. L. (2018). «Best practices in public policies regarding the European Social Economy post the economic crisis: European Economic and Social Committee». *CIRIEC*, 90.
- Coraggio, J. (2008). «La economía social y solidaria como estrategia de desarrollo en el

- contexto de la integración regional latinoamericana» (ponencia). Encuentro Latinoamericano de Economía Solidaria y Comercio Justo, RIPESS. Montevideo, 22-24 octubre.
- Coraggio, J. L.; Arancibia, M. I.; Deux, M. V. (2011). *Guía para el mapeo y relevamiento de la economía popular solidaria en Latinoamérica y Caribe*. Perú: GRESP.
- Fair, H. (2008). «El sistema global neoliberal». *Revista Latinoamericana Polis*, 21: 1-21. Disponible en: <<http://journals.openedition.org/polis/2935>>.
- Felber, C. (2015). *Economía del bien común*. Barcelona: Deusto.
- Ferguson, P. (2015). «The green economy agenda: business as usual or transformational discourse?». *Polit*, 24 (1): 17-31. DOI: <<https://doi.org/10.1080/1523908X.2015.1118681>>.
- Fernández, A.; Miró, I. (2016). *La economía social y solidaria en Barcelona*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- Fernández-García, M.; Campos, J. M.; García, M. (2016). *la economía colaborativa como nuevo sector de oportunidad para el desarrollo económico en el emprendimiento en Andalucía*. Sevilla: Andalucía Emprende.
- Fontecoba, A.; Silva, J. R.; Soteras, M. L. (2015). «Desafíos para la enseñanza de la economía social y solidaria. Algunas reflexiones desde la experiencia universitaria». En: Mutuberría, V.; Plotinsky, D. (comp.). *La economía social y solidaria en la historia del América Latina y el Caribe* (pp. 203-212). Montevideo: Instituto de la Cooperación.
- Fussler, P. (1996). *Driving eco-innovation: a breakthrough discipline for innovation and sustainability*. Londres: Pitman Publishing.
- Gallegati, M. (2016). *Acrescita. Per una nuova economia*. Turín: Einaudi.
- Geisendorf, S.; Pietrulla, F. (2017). «The circular economy and circular economic concepts a literature analysis and redefinition». *Thunderbird International Business Review*, 60: 771-782.
- Georgescu, N. (1986). «The entropy law and the economic process in retrospect». *Eastern Economic Journal*, 12 (1): 3-25.
- (1971). *The entropy law and the economic process*. Massachusetts: Harward University.
- Ghisellini, P.; Ciliani, C. B.; Ulgiati, S. (2016). «A review on circular economy: the expected transition to a balanced interplay of enviromental and economic systems». *Journal of Cleaner Production*, 114: 11-32.
- González, R. (2017). *Hacia una economía plural: ensayos sobre economía cooperativa, solidaria y autogestionaria*. Santiago de Chile: Forja.
- Guilligan, C. (2016). «La ética del cuidado». *Revista Internacional de Filosofía*, 67: 83-98.
- Hernán, F. (2019). «El sistema global neoliberal». *Polis*, 21. Disponible en:

- <<http://journals.openedition.org/polis/2935>>.
- Houtart, F. (2011). «El concepto de *sumak kawsai* (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad». *Revista de Filosofía*, 69 (3): 7-33. Disponible en: <<https://philpapers.org/rec/HOUECD>>.
- Hurst, A. (2014). *The purpose economy. How your desire for impact, personal growth and community is changing the world*. USA: Elevate.
- Infante, J.; González, M.; Toledo, V. (2017). «El metabolismo social. Historia, métodos y principales aportaciones». *Revista de la Red Iberoamericana de Economía Ecológica*, 27: 130-152.
- Jiménez, J. (2016). «Avances y desafíos de la economía social y solidaria en el Ecuador». En: Puig, C. (coord.). *Economía social y solidaria: conceptos, práctica y políticas públicas*. Bilbao: UPV/EHU.
- Kothari, A.; Demaria, F.; Acosta, A. (2014). «Buen vivir, degrowth and ecological Swaraj: alternatives to sustainable development and the green economy». *Development*, 57 (3): 362-375.
- Krishnamurti, J. (2016). *El darse cuenta: la puerta de la inteligencia*. Barcelona: Gaia.
- Latorre, S.; Malo, A. (2019). «Policy-making related actors ‘understandings about nature-society relationship: Beyond modern Ontologies? The case of Cuenca, Ecuador». *Economy Ecologic*, 156, 387-396.
- Latouche, S. (2003). «Por una sociedad del decrecimiento». *Le Monde Diplomatique*, 97: 14.
- (2008). *La apuesta por el decrecimiento ¿Cómo salir del imaginario dominante?* Barcelona: Icaria.
- (2009). *Pequeño tratado del decrecimiento sereno*. Barcelona: Icaria.
- (2012). *Salir de la sociedad de consumo: voces y vías de decrecimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Latouche, S.; Harpagés, D. (2011). *La hora del decrecimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Leff, E. (2008). «Decrecimiento o deconstrucción de la economía». *Revista Polis*, 21: 1-9.
- Limón-Dominguez, D. (2002). *Ecociudadanía: participar para construir una sociedad sustentable*. Sevilla: Diputación de Sevilla.
- Lobato, I. (2017) *Economía circular. De la «eco-obligación a la eco-oportunidad»*. Tagus.
- Menor-Campos, A. P.; Hidalgo-Fernández, A.; Valverde-Roda, J. M. (2019). «Sharing economy: conceptual analysis». *Revista Espacios*, 40 (3): 30. Disponible en: <<http://www.revistaespacios.com/a19v40n22/19402229.html>>.
- Moreira, V.; Souza, C. (2017). «Innovating the person-centered approach through phenomenological research». *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 16 (4): 316-334.
- Mutuberría, V.; Plotinsky, D. (comp.) (2015). *La economía social y solidaria en la*

- historia del América Latina y el Caribe*. Montevideo: Instituto de la Cooperación.
- Naciones Unidas (2000). *Declaración del milenio*. Informe A/RES/55/2.
- (2002). *Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible*. ECOSOC. Disponible en: <<http://unbisnet.un.org:8080/ipac20/ipac.jsp?session=117397L78X7P3.3318>>.
- (2015a). *Cumbre Mundial del 2015*. ECOSOC. Disponible en: <<https://www.un.org/ecosoc/sites/www.un.org.ecosoc/files/documents/2015/dec.2015>>.
- (2015b). *Transformar nuestro mundo. La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Ginebra.
- Namorado, R. (2017). *Que é a economia social?* Coimbra: Centro de Estudos Cooperativos e da Economia Social.
- Neef, M. (1986). *La economía descalza. Señales desde el mundo invisible*. Montevideo: Nordan.
- (1996). *Desarrollo a escala humana*. Santiago de Chile: CEPALUR.
- OCDE (2017). *Estudios Económicos de la OCDE*. España: OCDE.
- Oviedo, F. (2014). *Buen vivir vs. Sumakawsay: reforma capitalista o revolución alternativa*. Buenos Aires: CICCUS.
- PNUD (1990). *Informe Desarrollo Humano 1990*. Colombia: Tercer Mundo.
- (1998). *Informe Desarrollo Humano 1998*. Madrid: Naciones Unidas.
- (1999). *Informe Desarrollo Humano 1999*. Madrid: Naciones Unidas.
- (2014). *Informe Desarrollo Humano 2014*. Madrid: Naciones Unidas.
- (2015). *Informe Desarrollo Humano 2015*. Madrid: Naciones Unidas.
- Redín, J. (2016). «La economía social y solidaria ¿tiene rostro de mujer?». En: Jácome, V. *Economía social y solidaria. Reflexiones de sus actores* (pp. 99-111). Quito: IAEN.
- Rodríguez, A. M.; Monllor, C. L.; Hilliard, I. (2018). «Evaluating the economy for the common good stakeholders». *CIRIEC*, 94: 251-283.
- Sastre, J.; Inglada-Galiana, M. E. (2018). «The collaborative economy: a new economic model». *CIRIEC*, 94: 219-250.
- Stevenson, H. (2015). «Contemporary discourses of green political economy: a Q method analysis». *Journal of Environmental Policy and Planning*, 16: 1-21.
- Ungar, M. (2018). «Systemic resilience: principles and processes for a science of change in contexts of adversity». *Ecology and Society*, 23 (4): 34.
- Unión Europea (2007). *La economía social en la Unión Europea*. Bruselas: Comité Económico y Social Europeo.
- Veltmeyer, H. (2018). «The social economy in Latin America as alternative development». *Canadian Journal of Development Studies. Revue Canadienne d'Études du Développement*, 39 (1): 38-54.
- Villagra, E. (2016). «Derechos de la mujer y el derecho al trabajo decente. Relación con el Estado y la economía solidaria». En: Jácome, V. (coord.). *Economía social y solidaria. Reflexiones desde sus actores* (pp. 85-96). Ecuador: IAEM.

5. Krishnamurti (2016) emplea este término cuando se refiere a la relación del individuo con el mundo desde una visión holística.
6. Concepto utilizado en la escuela neoclásica de economía para modelizar el comportamiento humano. Consultado en <https://es.wikipedia.org/wiki/homo_%C5%93conomicus>.
7. Aristóteles, en: *Ethica nicomachea* I 13-III 8, tratado de virtud moral.
8. Objetivos del desarrollo del milenio.
9. Según la Real Academia Española, la palabra proviene del latín *propositum*, cuyo significado es «ánimo o intención de hacer o no hacer algo».

Participación escolar: el papel docente desde la participación para una educación de calidad

MERCEDES RUBIO JUÁREZ
Universidad de Sevilla, mrubio@us.es

ROCÍO VALDERRAMA-HERNÁNDEZ
Universidad de Sevilla, rvalderrama@us.es

LUCÍA ALCÁNTARA RUBIO
Universidad de Cádiz, lucia.alcantara@uca.es

7.1. Introducción

Los objetivos de desarrollo del milenio, según la UNESCO (2017), son los ocho propósitos de desarrollo humano fijados en el año 2000 que los 189 países miembros de las Naciones Unidas acordaron conseguir para el año 2015. Durante la cumbre mundial celebrada ese mismo año, en la que se revisó la consecución de dichos objetivos, se aprobó la Agenda 2030, en la que aparecen nuevos objetivos, un total de 17, y la sostenibilidad como valor fundamental para el desarrollo de los mismos. Dentro de estos 17 objetivos de desarrollo sostenible aparece en cuarto lugar la educación de calidad para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas. Se considera la consecución de una educación de calidad como la base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible.

La experiencia vital en procesos de participación sea en el ámbito personal o profesional, es un elemento interesante y valioso para el posterior desarrollo de estilos más democráticos en educación. La duda puede surgir cuando se plantea cómo aprendemos a participar. Las experiencias participativas pueden ser significativas para que un profesional adquiriera las competencias profesionales que le permitan dinamizar procesos participativos en los contextos educativos. En este sentido, Tonucci (2009: 18) nos plantea que «el hecho real es que estas “educaciones” no se pueden enseñar, es necesario vivirlas. Solamente se pueden aprender, asimilar e incorporar a través de la práctica cotidiana y real de la experiencia». Creemos, por tanto, que la facilitación de

espacios participativos en los centros escolares es condición necesaria para una promoción de la formación ciudadana que favorezca una educación de calidad y, por tanto, el desarrollo de una ciudadanía activa y comprometida.

En este sentido, es fundamental la posibilidad de generar experiencias de participación, tanto en el aula como en el centro educativo, que fomenten el desarrollo de una educación de calidad. Espacios en los que tanto el profesorado como la infancia aprendan y se formen como personas y como ciudadanía. La participación infantil fortalece la democracia desde sus elementos básicos: la responsabilidad política, la ciudadanía, la autonomía, el ejercicio de derechos, las libertades civiles, entre otras (Díaz-Bórquez, Contreras-Shats y Bozo-Carrillo, 2018). El no reconocimiento del ejercicio autónomo de la participación de este sector de la población debilita la institucionalidad democrática, dejándola sujeta exclusivamente a una «participación simbólica».

7.2. Gestión participativa en los espacios educativos

La participación de la infancia no está al servicio exclusivo del aprendizaje de la democracia y los valores éticos y morales que sustentan nuestro modelo de sociedad; es también una metodología de aprendizaje social y escolar que facilita el conocimiento e interpretación de las relaciones sociales y del medio en el que se vive para la integración y adaptación al mismo de manera sostenible; es un ejercicio práctico de los derechos de la infancia. Por ello es imprescindible que la participación se convierta en una realidad que forme parte de la vida cotidiana de los centros educativos, y la infancia ha de poder alcanzar su autonomía como ciudadanía (Novella, 2012).

La participación promueve que la escuela sea un lugar donde esos derechos se puedan ejercer; no solo se tienen que contemplar, también ha de haber estructuras que los garanticen y faciliten su puesta en práctica desde un sentido de participación autónoma, crítica y transformadora por parte de la infancia y del profesorado.

El aula y el centro, en general, son los marcos idóneos para el desarrollo del aprendizaje democrático y de una vivencia democrática como estilo de vida (Limón-Domínguez, 2002). Desde la gestión compartida de los recursos del aula, hasta el análisis de los problemas y búsqueda de alternativas en las reuniones de clase, es muy amplio el conjunto de actividades que la escuela brinda al aprendizaje democrático.

Entendemos que si la participación es algo que se aprende en la práctica, este aprendizaje se desarrolla e interioriza paulatinamente. Es decir, con el tiempo, si iniciamos el aprendizaje en el aula, la participación de la infancia trasciende las paredes de la misma para comprender y actuar sobre el conjunto: el centro. Se trata de entender la participación como un proceso, no como algo puntual.

7.2.1. El aula como espacio de participación

El aula es espacio para el aprendizaje: la distribución de tareas, la gestión del material, la organización del mobiliario, delimitación de necesidades, la administración de recursos; la colaboración con el profesor, con los iguales, con el centro. Es necesario abrir esas experiencias a la participación de niños y niñas.

En la actualidad, el espacio que se deja para la participación dentro del currículo escolar queda, en la mayoría de los casos, reducido a la tutoría. Espacio que queda recogido según la autonomía de cada centro. Es decir, que cada centro de Educación Primaria organiza sus horarios escolares pudiendo asignar una hora semanal a la tutoría o no. Por el contrario, apostamos por una gestión participativa del aula de una manera transversal. Que se pueda realizar no solo en el horario de tutoría, sino en todas las asignaturas.

En este sentido, la docencia ha sido concebida como una profesión o un oficio eminentemente de aula, correspondiendo al director o directora la comprensión y el manejo de la institución escolar como totalidad. Por otro lado, se ha dicho siempre que cada maestro y maestra goza de «autonomía» en el aula. Cada docente organiza y gestiona sus clases de manera diferente.

Por ello, creemos que es función del docente favorecer la participación de la infancia en el aula para que esta adquiriera cada vez mayor protagonismo. Trabajar desde el paradigma del protagonismo infantil supone facilitar la participación infantil de una forma integral (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003). Para ello contamos con algunos criterios que nos ayudarán a diseñar las clases fomentando el protagonismo.

Por un lado, podemos ofrecer a niños y niñas la posibilidad de recibir información sobre los espacios y acciones en los que participan o pueden participar. Una de las premisas que dan la capacidad de participar es la información. Se trata de mostrar el aula como un espacio participativo.

La infancia, además, tiene que saber que en el aula se reconoce su voz y su capacidad de proponer ideas o acciones. Por ello, es fundamental que se produzcan en las mismas asambleas y debates en los que, tanto el profesorado como los estudiantes puedan expresarse y hacer propuestas.

Si abrimos la posibilidad de que cada persona exprese sus opiniones y surjan diversas propuestas, aparece la necesidad de elegir entre estas. Por ello, otro de los criterios que debemos tener en cuenta es respetar la capacidad de elegir de la infancia. Esto favorece el ejercicio de toma de decisiones. Las votaciones y los consensos son herramientas presentes en el aula para promover las elecciones.

Otro de los criterios que nos planteamos es fomentar el conocimiento acerca de los derechos de la infancia y dar la posibilidad de reclamar sus propios derechos. En este sentido, los centros escolares y, en este punto, las aulas en concreto, han de ser espacios en los que los derechos de la infancia sean puestos en práctica. No solo como algo que se

recoge de manera simbólica en el plan de centro, sino como manera práctica de entender el papel de la infancia en los centros.

De esta manera, surge el reconocimiento de la capacidad de asumir responsabilidades individuales y grupales. Formar parte del aula y de los procesos de aprendizaje favorece que la infancia se apropie de sus responsabilidades. En primera instancia y de manera individual, cada persona reconoce su rol en el aula y su capacidad de participación. En un segundo paso, cuando cada persona haya participado, aparece el grupo y la responsabilidad de cada uno en este. Se crea un ambiente de aula como un espacio en el que desde las individualidades de cada persona se aporta y se enriquece al grupo.

También es importante que los estudiantes puedan analizar y cuestionar la realidad del aula. El desarrollo de una visión crítica dentro de una educación como desarrollo integral de la persona es vital para que el aula sea un espacio transformador y vivo.

El último criterio es dar la posibilidad a la infancia de influir en los procesos de transformación social. Promover este tipo de participación supone, más allá de los procesos de aprendizaje, una serie de implicaciones sociales y la realidad de que todos y todas podemos aportar nuestras pequeñas acciones para lograr que dichas condiciones o cambios sociales se produzcan.

Podemos definir esta forma de concebir y abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la construcción del conocimiento como metodología participativa. Concibe a los participantes de los procesos como agentes activos en la construcción y reconstrucción del conocimiento, y no como agentes pasivos, simplemente receptores. Se promueve de esta manera una educación de calidad.

Esta metodología parte de los intereses del estudiante y lo prepara para la vida diaria. Su enfoque metodológico, basado en la teoría de Piaget (1970), promueve y procura la participación protagónica de todas las personas que integran el grupo –incluyendo al docente– en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para facilitar esta participación del aula y la emergencia de la pluralidad de saberes presentes en el grupo, se utilizan, dentro de la metodología participativa, técnicas dinamizadoras que ayudan a la consecución de dichos objetivos metodológicos y otros objetivos específicos. Estas técnicas, que deben ser motivadoras, movilizantes, lúdicas, creativas y democráticas, han de partir de los sentimientos y pensamientos, de las actitudes y las vivencias cotidianas de la infancia para generar la posibilidad del desarrollo personal y de la transformación social y sostenible.

Trabajar desde esta perspectiva conlleva una serie de beneficios individuales para niños y niñas, y ventajas como grupo social. Pero al favorecer la participación no solo se beneficia la infancia, sino también el profesorado. Se tiene la concepción errónea de que el fomento de la participación implica más trabajo para el docente. En un principio podemos necesitar preparar las actuaciones y ser pacientes en el sentido de dejar a cada niño o niña encontrar su espacio en el grupo y la manera en que se expresa mejor.

Una vez que el proceso participativo está en marcha y la infancia se va empoderando

de sus capacidades de participar, disminuye el trabajo del docente. El peso de la clase ya no recae solamente en él como «sabio», sino que hay un reparto de funciones y de responsabilidades. La infancia empieza a saber gestionar su aprendizaje y coordinarse en grupo y la figura del docente pasa a ser un guía, un asesor, un facilitador.

En este escenario se desarrollan y aparecen las capacidades de la infancia para ejercer su participación. A partir de esta participación de aula podemos hablar de una infancia que puede formar parte de la gestión del centro educativo.

7.2.2. ¿Es posible una democratización de la escuela?

La democratización del funcionamiento de los centros escolares es fundamental para el aprendizaje democrático. Por ello es necesario abrir a la participación todos los elementos que componen las escuelas, dando satisfacción a sus intereses, permitiendo la coordinación, gestión y administración conjuntas. Una escuela en la que predominen actitudes rígidas y autoritarias impedirá el aprendizaje de la democracia en el proceso de socialización fundamental de las personas. La democracia, conquistada y consolidada en nuestro país, necesita un modelo de escuela abierta y participativa donde los hábitos democráticos que impregnan a las instituciones sociales sean ejercitados y aprendidos desde la infancia.

No cabe duda de que las escuelas son los espacios naturales de la iniciación a la participación de la infancia, al igual que el ámbito familiar. La sociedad democrática en la que vivimos exige escuelas democráticas, participativas y abiertas al pensamiento crítico, en las cuales la infancia manifieste una posición de responsabilidad en el ejercicio de sus derechos y dispongan de un margen de libertad para establecer las normas generales y el establecimiento del régimen de vida en el centro. De otra manera, no podremos hablar de una educación de calidad.

Es tarea de las instituciones educativas y los centros escolares cuidar de los mecanismos de participación (Valderrama y Rubio, 2014), ya que de este cuidado depende el pensamiento educativo que favorezca una gestión operativa en cuestiones socioambientales a través de las cuales la infancia pueda transformar su entorno.

En este sentido, podemos aportar algunas estrategias favorecedoras de la participación de los niños y las niñas que sugerimos para su inclusión en el reglamento de organización y funcionamiento del centro, y que garantizan el cuidado de la participación. Este reglamento, que es elaborado por cada centro, es el documento que recoge el conjunto de normas que regulan la convivencia y establece la estructura organizativa de la comunidad educativa, así como el instrumento que facilita el clima preciso para alcanzar las finalidades educativas, el desarrollo y aplicación del proyecto curricular de centro. Así pues, la participación de toda la comunidad educativa es fundamental para que todas las partes sientan el centro como propio.

En primer lugar, han de subsanarse los problemas de falta de información que tienen los estudiantes respecto a la participación en el centro. Es necesario prever canales y formas de transmisión de la información. Niños y niñas deben conocer, cada uno según su edad y capacidad, cómo es el funcionamiento del centro y las posibilidades de participar, cómo funciona cada órgano; deben aprender cómo se desarrolla una asamblea, un debate o diálogo colectivo y cómo se actúa en ellos.

Respecto a los consejos escolares, es importante posibilitar que los estudiantes tengan las herramientas y capacidades para participar en ellos plenamente. Por otro lado, debemos organizar los consejos escolares a través de metodologías que permitan a la infancia participar. Es fundamental abordar tres momentos importantes: antes, durante y después del consejo, es decir, cómo prepararlo, cómo intervenir y cómo transmitir a sus grupos de clase las decisiones adoptadas, para lo que es necesaria la existencia de una estructura que vertebre al colectivo de los estudiantes del centro. Proponemos para ello el consejo de delegados y delegadas.

Otra propuesta corresponde al órgano en sí. El consejo debe adaptar su dinámica interna a los intereses y necesidades de todos los sectores representados. Al referirnos a la infancia, se trata de procurar que los temas se adapten a sus posibilidades de análisis e interpretación, sin manipulación ni ocultación, que tengan posibilidad de dar sus puntos de vista y presentar propuestas, y que el resto del consejo las estudie con seriedad y detenimiento. También es importante que participe de las decisiones y de la posterior gestión de las acciones. Un consejo escolar vivo que represente una comunidad educativa democrática en la que todas sus partes participan plenamente.

Por otra parte, puede resultar muy interesante para la gestión participativa de los centros educativos de Educación Primaria la coordinación con los animadores socioculturales de los barrios. En Sevilla existe esta figura desde 2005, vinculada a los centros cívicos de la ciudad. La animación sociocultural, según Caride (2005), puede situarse como iniciativa que promueve el desarrollo humano y el de todas las propuestas que vayan en pos de un «desarrollo comunitario y local». Esta propuesta facilita la relación y coordinación entre la escuela y el entorno cercano a la infancia con una figura de apoyo al profesorado que, según este autor, «alienta la participación de las personas, de los grupos y de las instituciones en proyectos integrados de innovación y cambio social» (Caride, 2005: 83). Si entendemos la escuela como un espacio de transformación, esta figura de apoyo es fundamental para promover y fomentar los procesos participativos en los centros.

Siguiendo este argumento, también la colaboración de las familias puede ser muy positiva en este sentido. Según Ainscow y West (2006), uno de los elementos más relevantes en el trabajo de escuelas, con agentes externos y familias, es la capacidad de establecer una relación de trabajo positivo, donde todas las partes alcancen acuerdos respecto a las estrategias que hay que seguir para dar sustentabilidad al proceso de mejoramiento en la escuela. El propósito de la participación activa de la comunidad en

un centro educativo es una tarea ardua que demanda un esfuerzo de docentes, familia, infancia y otros agentes. Además, requiere una reorganización del centro que permita la entrada y posterior participación a todos los agentes externos y familias que estén dispuestas a trabajar en estrecha colaboración con la escuela, lo que repercutirá positivamente en los estudiantes.

Estas son algunas sugerencias, pero existe un conjunto amplísimo de estrategias para dinamizar y gestionar el funcionamiento del centro. Desde la gestión participativa de espacios comunes como la biblioteca o el patio, hasta la puesta en marcha de procesos participativos, como organización de actividades o fiestas, o el presupuesto del centro. Acciones que el profesorado, el equipo directivo, familiares y sobre todo la infancia pueden, poner en marcha para hacer del centro educativo un espacio democrático y sostenible.

Esta propuesta, sin embargo, contrasta con la realidad que vivimos en muchos centros educativos. Existe poca cultura participativa en los centros y en la propia comunidad educativa; solo hay que observar la pérdida de poder de los consejos escolares, su vacío de contenido, la baja participación de la infancia y la juventud, así como de las familias. La figura de representación del delegado/a pasa casi desapercibida en el aula. Se entiende la educación, en muchos casos, como reproducción y no como transformación social (Bruner, 1995). Así, vemos que la articulación entre los procesos y la cultura participativa en la escuela entra en conflicto con una visión del profesorado sobre la infancia que no reconoce su capacidad de participación, como si tuviesen poco que aportar; esta idea se va acrecentando a medida que bajamos en los niveles educativos, y nos referimos a los niños y las niñas de menor edad.

Existe la idea extendida de que los contenidos escolares y la vida en el centro escolar no tienen relación con la realidad social y la vida cotidiana, sino que, por el contrario, encontramos una gran separación entre ambos. Al trabajar contenidos, habilidades y actitudes relacionados con la participación, el conocimiento del medio urbano y la construcción de las propuestas, podemos transferir aprendizajes de nuestra vida cotidiana al conocimiento escolar, y viceversa, y favorecer una apertura de la escuela al entorno.

En este sentido, la figura del docente se convierte en clave. Organizar el centro de esta forma supone «un modelo de concientización que parte de hacer visible lo invisible, lo negado y ocultado para que infancia y juventud tomen conciencia de su papel social, y para que el mundo adulto asuma el reparto de poderes y la cesión de espacios, a la vez que se produce un diálogo intergeneracional con la implicación del mayor número de actores y actrices sociales» (Rubio, Valderrama y Limón-Domínguez, 2015: 843)

Por ello, no hablamos solo de un cambio en la participación de la infancia y la juventud. Es fundamental revisar también el papel que los docentes desarrollan dentro de los centros escolares y cómo se tiene que rediseñar para facilitar los espacios de participación de toda la comunidad educativa.

7.3. El docente como facilitador de la participación escolar

El éxito de la participación no depende solo de la existencia de los canales y estructuras apropiadas, ni de las actitudes y motivaciones que tenga la infancia hacia la participación. Indudablemente, pensamos que corresponde al docente ser el facilitador de cambios en el contexto educativo por ser la figura más significativa que se relaciona de manera directa con los estudiantes; entre otras cosas, es el moderador en los espacios de discusión en el aula, el guía, el orientador; es uno de los elementos que complementan el currículo.

La figura de un docente participativo no está muy consolidada en nuestra sociedad actual, aunque cada vez son más los centros y los claustros de profesorado que apuestan por un cambio en esta dirección. Hacemos referencia a la idea de que el «educador de la sociedad del riesgo no está hecho; se tiene que ir haciendo ante la consecuencia de las necesidades y las interpelaciones que recibe el maestro responsable en esta situación» (Mardones, 1999: 95). Pensamos que el docente se debe construir a partir de su entorno y de la nueva demanda social. Ser agente de cambio en sus centros escolares y facilitar espacios de participación. La idea anterior es expresada también por Zemelman (2005: 14) de la siguiente manera: «Estimular a ejercer como sujeto en nuevos espacios que no se circunscriben a contenidos de verdad, sino que encaminan a la necesidad renovada para ser sujeto». Nuevos espacios que se van creando y recreando no solo con la participación del docente o de la infancia, sino de toda la comunidad educativa.

Por lo tanto, podemos considerar al profesor o la profesora como gestores de procesos de aprendizaje. La finalidad radica en la construcción del conocimiento, el cual permite a cada niño o niña gestionar su aprendizaje. En la actualidad, una de las herramientas principales puede ser el uso de la tecnología que facilita el acceso a la información y la organización del trabajo.

Por otra parte, consideramos al docente como guía y orientador. Este debe incluir en su nuevo rol la capacidad de ampliar la información, poder contextualizarla; así como ejecutar, vincular y aplicar lo aprendido a la realidad o el entorno social, económico, político, cultural y actitudinal.

La figura del docente, además, es promotora de valores éticos y morales. Así, esta necesidad de experiencias de participación no solo es apremiante para la infancia y juventud, también lo es para el profesorado. Cada persona parte de sus propias experiencias de participación. Por ello es necesario que el docente sea también una persona participativa en su propia realidad.

Por último, deberá ser capaz de crear opciones que permitan solucionar situaciones nuevas e innovadoras que se presenten; por lo que es necesario adaptarse a las circunstancias cambiantes del contexto. Ser creativo y flexible para poder adaptarse al medio son roles importantes cuando hablamos del docente en procesos participativos.

Todos estos roles fundamentales crean la necesidad de una constante actualización

del profesorado. La formación inicial de docente tiene que ir adaptándose con el transcurso de los años. Por otro lado, esta formación inicial no abarca los cambios sociales que se van dando en los últimos tiempos ni la necesidad de una nueva cultura escolar desde la participación y la democracia. De ahí que el profesorado demande la necesidad de la formación continua y de una variedad de cursos y seminarios que abarquen los intereses y las necesidades que surgen en los centros, como pueden ser metodologías participativas, gestión de centro, educación emocional, educación ambiental o trabajo por proyectos, entre otras.

El camino del docente está en construcción, por lo que es válido mencionar que existen nuevos retos en su actuación profesional. La formación permanente del docente debe entenderse, pues, como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa y adecuada a los contextos educativos y sociales, y le proporciona la profesionalización de su labor.

7.3.1. Competencias docentes en participación

En el marco de esa profesionalización se demanda un tipo determinado de docente. Una persona autónoma, capaz de responder a los intereses y necesidades planteados por la infancia y por una sociedad en constante movimiento, por los avances de las disciplinas que constituyen su saber y por los procesos interactivos y de desarrollo de los actores comprometidos en la tarea educativa (Camargo *et al.*, 2004). Un docente que esté convencido de la importancia de la participación infantil y posea las herramientas necesarias, o la inquietud para formarse, que posibilite espacios de participación en el aula y en el centro.

Para fomentar la participación no es suficiente con adquirir y consolidar un pensamiento crítico y reflexivo. Es necesario dar un paso más y hacer consciente a la infancia de la necesidad de involucrarse en un proceso de mejora personal y educativa mediante la participación. Para ello, es necesario el desarrollo de competencias específicas en la infancia, pero también en el profesorado. En este sentido se apunta a fomentar el desarrollo de dos tipos de competencias (Veldhuis, 1997; Naval, 2000). Por un lado, las competencias intelectuales que facilitan la conquista del pensamiento crítico, ayudándoles a ser ciudadanía reflexiva capaz de plantear una crítica abierta y constructiva ante las realidades sobre las que reflexionan. Entre estas competencias destacarían, entre otras, el liderazgo personal, la integridad y la capacidad de tomar decisiones. Y, por otro lado, las competencias participativas que ayudan a la infancia y al profesorado a incrementar su compromiso cívico y a ejercer una ciudadanía activa de un modo responsable y sostenible, entre las que destacan especialmente las habilidades de comunicación, las habilidades de negociación, la capacidad de resolución de problemas y conflictos, la iniciativa y el trabajo en equipo.

Al referirnos a ellas hemos señalado que destacan, por un lado, las habilidades de comunicación. Estas habilidades se refieren a la capacidad de informar para que los estudiantes tengan toda la información en relación con la nueva forma de trabajar y gestionar el aula y el centro. También la capacidad de saber escuchar, pues hay que estar abierto a recibir todo lo que los estudiantes tengan que decir. Hemos comentado en algún momento que la participación es un proceso y no una acción puntual, y esto requiere un aprendizaje. Puede que en los primeros momentos las informaciones, propuestas o demandas sean muchas y de muchos tipos, pero con el desarrollo de la participación estos discursos se van centrando y la infancia desarrolla una necesaria actitud crítica.

Por otro lado, hemos hablado de habilidades de negociación. Una vez que se abre la posibilidad de participar en la gestión de los centros, pueden surgir muchas propuestas, ideas, necesidades. De aquí que el docente deba tener la capacidad de saber negociar y asesorar sobre las mejores posibilidades.

También es importante la capacidad de resolución de problemas y conflictos. El desarrollo de procesos participativos no garantiza que desaparezcan los problemas y conflictos en los centros educativos, pero sí los reduce considerablemente; además, genera otra manera de resolverlos desde la participación de toda la comunidad educativa.

Otra de las habilidades que vemos necesarias en los docentes participativos es la iniciativa. En la actualidad, la puesta en marcha de procesos participativos no está regulada ni estructurada desde las instituciones educativas y entran dentro de la autonomía que cada centro posee para su gestión. Por ello, en centros en los que el equipo directivo y el claustro tengan iniciativas será más fácil incorporar este tipo de procesos desde la participación.

No obstante, aun siendo todas ellas de gran importancia para promover una actitud participativa, la competencia de trabajo en equipo es central, ya que en la actualidad no solo es una de las formas para desarrollar y optimizar el trabajo más empleadas en el entorno educativo sino también en el entorno profesional, así como para impulsar acciones de mejora en las organizaciones y colaborar más eficazmente en la mejora de la sociedad.

7.3.2. Prácticas docentes desde la participación

Esta propuesta socioeducativa basada en la participación puede implicar diversos cambios en los educadores que participan en relación con su práctica educativa. Provoca el análisis y detección de injusticias sociales, educativas y culturales que se reproducen en el sistema educativo y se promueven en cuanto al reconocimiento de los derechos de la infancia y su capacidad de participación. Los docentes se transforman así en agentes de cambio en los centros educativos que favorecen la participación infantil.

Por ende, se produce el reconocimiento del estatus de ciudadanía de la infancia y la

juventud, con criterios, intereses, ilusiones y capacidades para cambiar la realidad. Se valoran los beneficios de la participación de este sector de la población, por lo que se produce una visibilización del papel de la infancia en los centros escolares.

Por otra parte, provoca el fomento del respeto a las ideas y opiniones que parten de los estudiantes y se promociona el desarrollo de las habilidades dialógicas y comunicativas de la infancia.

En relación con los contenidos curriculares, se incorporan contenidos de marcado carácter sociopolítico y ético al currículo escolar en áreas de conocimiento afines. De esta manera, se trabaja transversalmente la educación para la ciudadanía y los conocimientos democráticos. Por ejemplo, puede fortalecer y apoyar iniciativas de innovación curricular en asignaturas troncales como Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana, o en la asignatura específica Valores Sociales y Cívicos, o, a partir de quinto curso, en la asignatura de libre configuración autonómica Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (según lo dispuesto en el artículo 10 del Decreto 97/2015, de 3 de marzo). También se pueden incorporar estos contenidos en tutorías.

Por otro lado, pueden identificar las dificultades para que la infancia y juventud empleen espacios públicos, sobre todo en relación con la oferta de actividades según barrios y edades. Se analizan esas dificultades y desarrollan propuestas de mejora y cambio.

7.4. Conclusiones

En definitiva, podemos observar cambios en la relación entre el profesorado y los niños y las niñas respecto a la capacidad de escucha y la resolución de conflictos sobre los comportamientos y las actitudes que se tienen en el aula y el centro. El fomento de la participación no solo genera una nueva forma de relación entre profesorado e infancia, sino entre todos los miembros de la comunidad educativa.

La educación y el profesorado tienen una labor fundamental, ya que están llamados a responder con calidad al reto de modernizar la sociedad y contribuir a la formación ciudadana y democrática (Toro, 1996), lo que significa un incremento en la calidad de la educación.

Una de las claves de ese desafío es crear canales entre la escuela y el entorno para contribuir de manera práctica a la formación de ciudadanía de pleno derecho. Canales de participación y de apertura en los que la infancia se empodere de su condición de ciudadanía en el marco de una educación de calidad.

Esto nos lleva al reto de la consecución de los objetivos de desarrollo sostenibles y la realidad de que esta meta no solo requiere el compromiso y la participación de la

Administración pública, encargada de establecer las estructuras básicas y comunes; o del sector privado, que desempeña un papel decisivo en la implementación de la Agenda 2030; sino, fundamentalmente, de la sociedad civil. Una sociedad civil considerada como la suma de las acciones de todas las personas, como ciudadanía que participa y transforma su entorno. Así se favorecerá el cambio real y necesario para legar un futuro próspero a las siguientes generaciones.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M.; West, M. (2006). *Improving urban school. Leadership and collaboration*. Berkshire: Open University Press.
- Alfageme, E.; Cantos, R.; Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil*. Madrid: Organizaciones de Plataformas de Infancia.
- Bruner, J. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Madrid: Paidós.
- Camargo, M. et. al. (2004). «Las necesidades de formación permanente del profesorado». *Educación y Educadores*, 7: 79-112.
- Caride, J. A. (2005). «La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social». *Revista de Educación*, 36: 73-88.
- Caride, A.; Meira, P. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- Díaz-Bórquez, D.; Contreras-Shats, N.; Bozo-Carrillo, N. (2018). «Participación infantil como aproximación a la democracia: desafíos de la experiencia chilena». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16 (1): 101-113.
- Limón-Domínguez, D. (2002). *Ecociudadanía. Participar para la construir una sociedad sustentable*. Sevilla: Diputación de Sevilla.
- Mardones, J. M. (1999). *Desafíos para recrear la escuela*. Madrid: PPC.
- Naval, C. (2000). «Educación y derechos humanos». *Humana Lura*, 10: 43-59. Disponible en: <<http://dadun.unav.edu/handle/10171/21589>>.
- Novella, A. (2012). *La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana*. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/html/2010/201024390019/>>.
- Rubio, M.; Valderrama, R.; Limón-Domínguez, D. (2015). «Educación social, ciudadanía y escuela. Experiencias de buenas prácticas democráticas». III Congress of Educational Sciences and Development. San Sebastián.
- Tonucci, F. (2009). *Cuando los niños dicen ¡basta!* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Toro, J. B. (1996). *El proyecto de nación y la formación de los educadores en servicio*.

- Santa Fe de Bogotá. Fundación Social, Programa de Comunicación Social.
- Unesco (2017). «Educación para los objetivos de desarrollo sostenible». Disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>>.
- Valderrama, R.; Rubio, M. (2014). «Pedagogía y participación infantil: ciudades educadoras». Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo. Huelva.
- Veldhuis, R. (1997). *Educación para la ciudadanía democrática: dimensiones de la ciudadanía, competencias esenciales, variables y actividades internacionales*. (Reporte DECS/CIT [97] 23). Estrasburgo: Consejo para la Cooperación Cultural.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.

Evaluación en educación ambiental y los objetivos de desarrollo sostenible

JUAN CARLOS TÓJAR HURTADO
Universidad de Málaga, jctojar@uma.es

LETICIA C. VELASCO MARTÍNEZ
Universidad de Málaga, leticiav@uma.es

8.1. Introducción

La evaluación en educación ambiental no solo es importante para valorar los éxitos obtenidos por los programas educativos que se aplican; también sirve como un instrumento de desarrollo que puede mejorar la calidad y eficacia de este campo de la educación. En la primera parte del capítulo se define el concepto de evaluación en educación ambiental con relación al enfoque, las funciones y las características de los modelos evaluativos: cuantitativo, cualitativo, participativo, mixto... Posteriormente, se muestran los elementos o factores fundamentales que intervienen en la evaluación de programas de educación ambiental, considerando los criterios de evaluación como uno de los más relevantes para realizar una recogida de información precisa y rigurosa. También se muestra una guía para la definición de criterios de evaluación de los programas de educación ambiental basada en la propuesta de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) incluidos en la Agenda 2030. A partir de la descripción de los ODS, se extraen algunos de los posibles temas que tratar (desde el punto de vista de contenidos o metodologías), y los principales valores educativos y ambientales que podrían orientar el diseño, el desarrollo y la evaluación de los programas de educación ambiental. Consideramos que esta clasificación de temas y valores asociados a los ODS puede ser tomada como punto de partida para valorar en qué medida los programas de educación ambiental trabajan los ODS. Finalmente, para apoyar este proceso de evaluación se presenta una lista de control (*checklist*) *ad hoc* denominada LiCEA-ODS. Este instrumento de evaluación puede ser empleado para evaluar los ODS que se trabajan en un programa de educación ambiental.

8.2. Evaluación en educación ambiental

Se podría decir que evaluación es un concepto polisémico, con un amplio rango de significados. Lo es en educación, en general, y también lo es en educación ambiental. Evaluar se asocia inseparablemente a verbos como examinar, clasificar, medir, valorar..., pero también a otros como comprender, diagnosticar, investigar..., o incluso algunos otros conceptos que se refieren a acciones muy diversas como criticar, orientar o transformar, entre otras (Tójar, 2012). ¿Y qué es lo que se encuentra en significados aparentemente tan diversos? Seguramente lo que hay debajo de esas y de otras diferencias son maneras diversas, concepciones a veces incluso contrapuestas de entender lo que es evaluación, también de lo que se entiende por educación.

Otras concepciones o formas de entender la evaluación más cualitativas (por ejemplo, Cincera, 2013) ponen el acento en describir, comprender e interpretar lo que una determinada intervención puede suponer para las personas implicadas en la misma. Esta perspectiva está presente cuando, por ejemplo, se investigan cualitativamente las concepciones previas sobre el agua que tienen los estudiantes de Primaria; o cuando se indaga sobre cómo diversos jóvenes han vivido, desde su propia perspectiva, una experiencia en el medio natural y cómo sus actitudes han podido sufrir cambios.

En otras ocasiones, la evaluación es más participativa. Todas las personas implicadas en la educación participan en la evaluación (por ejemplo, George, Tan y Clewtt, 2016). Estas aproximaciones se basan en modelos de aprendizaje participativo, de manera que se evalúa cooperando, y se coopera, participa o colabora evaluando. Este es el caso de experiencias en que personas con diferentes características o roles valoran la adecuación de una actividad de educación ambiental; o cuando todas las personas implicadas en una intervención educativa participan en su diseño, desarrollo y evaluación.

Es cierto que cada vez más se emplean métodos mixtos de evaluación (por ejemplo, Schneller *et al.*, 2015; incluso Knook, Eory, Brander y Moran, 2018): cuantitativo-cualitativo, cuantitativo-participativo o cualitativo-participativo, y todo ello en diversos grados. No obstante, en todos estos casos mixtos siempre es posible establecer un enfoque de evaluación predominante.

Tabla 8.1. Tipos de evaluación y funciones que prioriza

Tipo de evaluación	Funciones que prioriza	Algunos ejemplos
Cuantitativa	Cuantificación, medición y comprobación de efectos o resultados.	Knook, Eory, Brander y Moran (2018)
Cualitativa	Descripción comprensiva, interpretación de participantes.	Cincera (2013)
Participativa	Cooperación, transformación, mejora.	George, Tan y Clewtt (2016)
Mixta	Combinación de funciones.	Knook, Eory, Brander y Moran (2018); Schneller <i>et al.</i> , (2015)

Fuente: Elaboración propia

Algunas de las funciones que se señalan en la tabla 8.1 fueron hábilmente integradas por Tilbury (1998):

La evaluación en Educación Ambiental no solo es importante para valorar los éxitos obtenidos por los programas que se aplican, sino que también sirve como un instrumento de desarrollo que puede mejorar la calidad y eficacia de este campo de la educación. También sirve para enfocar o reorientar programas estratégicamente, así como para documentar la importancia de invertir en este proceso, pero todavía hay que convencer a muchos para que inviertan en Educación Ambiental como un proceso de cambio social.

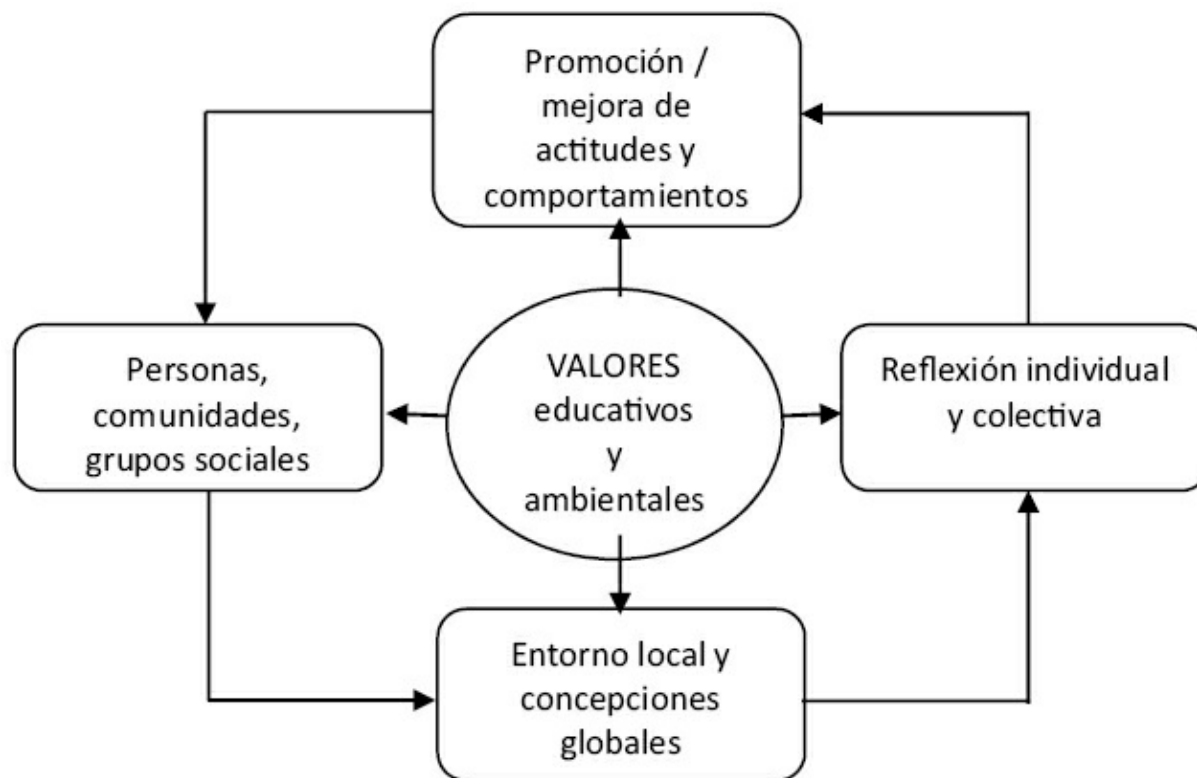
Tilbury (1998), con las anteriores palabras, destacaba la relevancia de evaluar los efectos (éxitos), pero también la necesidad de mejorar la calidad y la eficacia de la educación ambiental (perspectiva cuantitativa). Además, esa misma evaluación es capaz de mejorar programas y reorientar intervenciones (perspectiva cualitativa). Administraciones y otras entidades promoverán más la educación ambiental cuando esta venga acompañada de evaluaciones que contemplen una diversidad de enfoques y perspectivas que permitan comprender (o integrar) diferentes realidades. El autor terminaba este comentario señalando la importancia de la educación ambiental como un proceso de cambio social (perspectiva participativa).

8.3. Criterios de evaluación en educación ambiental

La evaluación ha estado unida a la educación ambiental prácticamente desde sus inicios. *La carta de Belgrado*, conocida como uno de los documentos fundacionales de la educación ambiental, señala entre sus principales objetivos la capacidad de evaluación: «Ayudar a las personas y a los grupos sociales a evaluar las medidas y los programas de educación ambiental en función de los factores ecológicos, políticos, sociales, estéticos y educativos» (Unesco, 1975: 4). En este objetivo se ponía de manifiesto lo importante que era la evaluación para la educación ambiental. Se señalan varios elementos clave: 1) la evaluación concierne a las personas y a los grupos sociales; 2) hay que evaluar medidas y programas; 3) hay que hacerlo teniendo en cuenta una serie de criterios o factores.

El primer y el segundo elemento están relacionados en la figura 8.1. En ella se representa un diagrama del alcance de los programas de educación ambiental. Existen muchas denominaciones diferentes para las acciones o intervenciones en educación ambiental (programas, proyectos, planes,). Pero quizá la más genérica, integradora y a la vez la más aceptada desde el punto de vista de la evaluación (Newcomer, Hatry y Wholey, 2015) es la denominación de programa.

Figura 8.1. Definición dinámica y alcance de los programas de educación ambiental



Fuente: Elaboración propia

En este sentido, los programas de educación ambiental son aquellos que colocan en el centro los valores educativos y ambientales. Para ello tratan de promover y mejorar actitudes y comportamientos de personas y comunidades en el entorno local, pero con concepciones globales. Esto es posible a través de la reflexión individual y colectiva, que debe verse trasladada a comportamientos y hábitos más corresponsables y sostenibles con el medioambiente (ver figura 8.1).

El tercer elemento, destacado de la cita de *La carta de Belgrado*, es el uso de factores o criterios de evaluación. Precisamente este elemento distingue una simple recogida de información de una verdadera evaluación. En efecto, para evaluar hay que recopilar información relevante, pero es la aplicación de criterios de evaluación lo que facilitará una decisión fundamentada. Por tanto, la evaluación debe facilitar la construcción de juicios y valoraciones, razonadas y contextualizadas, que apoyen las decisiones que se han de tomar en educación ambiental.

En 1975 se hablaba de criterios o «factores ecológicos, políticos, sociales, estéticos y educativos»; en el siglo XXI los criterios pueden venir definidos por los objetivos de desarrollo sostenible (Unesco, 2017). Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, «los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), también conocidos como objetivos mundiales, son un llamado universal a la adopción de medidas para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad». Los 17 objetivos y sus 169 metas recogidas en la Agenda 2030, fueron

aprobados en 2015 en la histórica Cumbre del Desarrollo Sostenible por todos los Estados miembros de la ONU. Estos objetivos abarcan desde la erradicación de la pobreza hasta la lucha contra el cambio climático, la educación, la desigualdad y la injusticia, la protección del medioambiente o la gestión de nuestras ciudades. Aproximadamente, la mitad de los objetivos de desarrollo sostenible centran su actuación en aspectos ambientales o trata la sostenibilidad de los recursos naturales. Entre los objetivos, podemos encontrar seis vinculados a problemas medioambientales: 6) agua limpia y saneamiento; 7) energía asequible y sostenible; 12) consumo responsable y producción; 13) acción climática; 14) vida marina y 15) vida terrestre. No obstante, resulta esencial destacar que la educación ambiental, al ser un concepto transversal e integral, no solo da cobertura a estos objetivos, sino que también contribuye directamente a la consecución del resto de los objetivos de desarrollo sostenible.

Estos objetivos pueden servir de punto de partida para establecer criterios que permitan evaluar las actuaciones de los programas, proyectos o experiencias basados en la educación ambiental.

8.4. Hacia una definición de criterios de evaluación basados en los objetivos de desarrollo sostenible

Como se indicó en el apartado anterior, una posible guía para la definición de criterios de evaluación de los programas de educación ambiental podría estar basada en los ODS. De esta manera, se podría determinar si un programa de educación ambiental trabaja los ODS y en qué medida lo hace, tratando uno o varios temas relacionados con los mismos y los valores educativos y ambientales asociados.

En las próximas páginas se van a revisar los 17 ODS (ver tabla 8.2). Cada uno de ellos se definirá y se comentarán los temas (desde el punto de vista de contenidos o la metodología) y los principales valores educativos y ambientales que se pueden trabajar. No se trata de una clasificación exhaustiva de temas ni de valores. Pueden ser trabajados más temas, tanto en contenidos como en metodología, y, por supuesto, también otros valores y contravalores. No obstante, entendemos que esta clasificación puede ser útil para reflexionar en qué medida un determinado programa de educación ambiental es coherente con los ODS e incluye aspectos de uno o varios objetivos.

Tabla 8.2. ODS, núcleos de interés, valores y ejemplos de programas

ODS	Núcleos de interés Valores educativo-ambientales Ejemplos
ODS1. Fin de la	Empleo verde, comercio local, comercio justo, empleo digno, distribución de la riqueza, igualdad de derechos, resiliencia de personas en situación de pobreza o de vulnerabilidad, cooperación al desarrollo, entre otros argumentos.

pobreza	Equidad, empatía, colaboración, apoyo, responsabilidad, ética, respeto, tolerancia, justicia social y climática... 1) Programa Empleaverde de la Fundación Biodiversidad para la Mejora del Empleo, el Emprendimiento Social y el Medioambiente; 2) Proyecto Fair Share, que desarrolla actividades de formación <i>e-learning</i> para emprender proyectos basados en el comercio justo.
ODS 2. Hambre cero	Producción de alimentos sanos y ecológicos; dietas sanas, suficientes y equilibradas; <i>slow food</i>; formas de cultivo respetuosas con el medioambiente, soberanía alimentaria... Equidad, empatía, colaboración, apoyo, responsabilidad (ambiental y a otras personas), ética para cuidar, respeto (ambiental y a otras personas), tolerancia, conservación ambiental, convivencia ambiental, sensibilidad ambiental... 1) El Proyecto Internacional Big Picnic para potenciar la seguridad alimentaria en Europa y África; 2) El Proyecto MOM, que es un plan de innovación de ACNUR y la Obra Social «la Caixa» para mejorar la nutrición infantil, los hábitos de higiene y salud de las madres que viven en los campos de refugiados.
ODS 3. Salud y bienestar	Estilos de vida más saludables, actividad física, bienestar y calidad de vida en la infancia, juventud, vida adulta y en mayores. Lealtad, amor, amistad, felicidad, respeto, autonomía, convivencia, colaboración, apoyo y ética para cuidar. Movimiento Every Woman Every Child, que pretende abordar los principales desafíos de salud que enfrentan las mujeres, los niños y los adolescentes de todo el mundo. Este movimiento apoya a los países para la consecución de los objetivos propuestos en la <i>Estrategia mundial para la salud de la mujer, el niño y el adolescente</i> y alinearse con los ODS. También, la ONG Amref Health África ha centrado sus esfuerzos en favorecer el acceso a servicios sanitarios de calidad a regiones rurales del este de África.
ODS 4. Educación de calidad	Enfoque educativo centrado en la inclusión y la equidad. Inclusividad, diversidad y la equidad educativa. Empoderamiento de jóvenes y de grupos y colectivos en riesgo de exclusión. Equidad, inclusión, responsabilidad, ilusión y motivación por mejorar, participación, colaboración, apoyo, justicia... 1) El Proyecto Brave Up es una iniciativa socioeducativa que cuenta con una plataforma (aplicación web y móvil) para prevenir el acoso escolar y potenciar la convivencia escolar en positivo; 2) El Proyecto MUSE favorece el acceso, la mejora de las condiciones de aprendizaje y el desarrollo de oportunidades para el empleo a estudiantes con diversidad funcional en universidades de Latinoamérica.
ODS 5. Igualdad de género	Lenguaje inclusivo, acción positiva, perspectiva de género en las actividades y/o metodología. Empoderamiento de niñas y mujeres, o fomento de la perspectiva de género. Autonomía, confianza en una misma, convivencia, empatía, equidad, ética, justicia social, libertad, participación social, respeto, solidaridad, tolerancia... 1) Msichana Empowerment Kuria es una organización dirigida por mujeres jóvenes que trabajan activamente para poner fin a la mutilación genital femenina, el matrimonio infantil, la violencia sexual y de género en Kenia; 2) Proyecto PEI es una iniciativa de Arequipa (Perú) que trabaja en la gestión integral de residuos sólidos para el desarrollo sostenible e inclusivo, con perspectiva de género, que contribuye al empoderamiento y a la mejora de la calidad de vida de mujeres recicladoras que viven en situaciones de extrema pobreza.
ODS 6. Agua limpia y saneamiento	Consumo responsable del agua, concienciación sobre los problemas derivados de la sequía, la desertización, la escasez de agua de calidad, y trabajan la importancia de los ecosistemas relacionados con el agua. Conservación ambiental, responsabilidad ambiental, la justicia, equidad, la convivencia, amor hacia el medioambiente, y sensibilidad ambiental, entre otros. 1) El Proyecto Pro-Water capacitó e incrementó la participación y visibilización de mujeres y niñas para que se implicaran en la planificación, implementación y toma de decisiones en proyectos en materia de agua, saneamiento e higiene en Filipinas; 2) AUARA es la primera marca de agua en Europa que fabrica botellas con material 100 % reciclado. Además, todos sus beneficios se destinan a proyectos que dan acceso a agua potable a comunidades de extrema pobreza.
ODS 7. Energía asequible y no contaminante	Producción, acceso y consumo de energías renovables, no contaminante, ecológica; la autosuficiencia energética; los impactos de la producción y el consumo de energías no renovables y contaminantes... Conservación ambiental, la responsabilidad ambiental, la justicia, la equidad, la convivencia, el amor por el medioambiente, la sensibilidad ambiental, la colaboración, el apoyo, la confianza en los demás... 1) Proyecto Desfers, que impulsa el desarrollo de energías renovables liderado por mujeres de África a través de la instalación y explotación comercial de plantas solares, fortaleciendo la soberanía energética de las comunidades implicadas; 2) La iniciativa Energía Sostenible para Todos es una plataforma creada para garantizar el acceso universal a los servicios energéticos modernos, duplicar la tasa eficiencia en el uso que hacemos de la energía y aumentar la participación de las energías renovables en la matriz energética mundial.
ODS 8. Trabajo decente y crecimiento económico	Trabajo digno e inclusivo para todo el mundo, el empleo verde, inclusivo y sostenible; emprendimiento e innovación social; generación y redistribución de riqueza, la mejora de condiciones de trabajo, o debate sobre modelos económicos y alternativas: economía del bien común, economía social y solidaria, economía transformadora, decrecimiento. También pueden incluir el desarrollo o cálculo de indicadores económicos alternativos: índice de riqueza inclusiva, índice de felicidad nacional bruta. Lealtad, responsabilidad ambiental y social, honestidad, autonomía, la autodeterminación, justicia, equidad, felicidad, ilusión y motivación por mejorar, ética, empatía, convivencia y participación, entre otros. 1) BetterWork es un programa enfocado a mejorar las condiciones de trabajo y el respeto a los derechos laborales de la industria de la confección; 2) Proyecto SouLEM apuesta por la inserción social a través de la recuperación de oficios artesanales tradicionales para la creación de empleo digno y crecimiento económico de mujeres en riesgo de exclusión social.
	Fomento de la industrialización, la innovación y el emprendimiento responsables, sostenibles e inclusivos (incluyendo cadenas de suministro, residuos y reciclaje); la economía circular; las monedas locales, entre otras.

ODS 9. Industria, innovación e infraestructura	Lealtad, responsabilidad (social y ambiental), honestidad, autonomía, justicia, equidad, respeto (social y ambiental), colaboración, apoyo, confianza en los demás, participación, sensibilidad ambiental, conservación ambiental. 1) El Proyecto Ayuda para el Comercio proporciona máquinas ordeñadoras que ahorran tiempo a 28 agricultoras para mejorar la industria láctea en Kosovo. Además, la creación de dos puntos de recolección y procesamiento de leche ha contribuido a aumentar la capacidad productiva de los agricultores locales; ha creado empleo inclusivo y ha reduciendo la pobreza; 2) El Plan de Prevención de Terremotos de Haití ha capacitado a más de 200 albañiles y 60 ingenieros de la industria de la construcción antisísmica. También, ha formado a más de 9000 alumnos y 600 maestros para sensibilizar sobre los peligros de los devastadores terremotos y tsunamis de la zona.
ODS 10. Reducción de las desigualdades	Fomento de la mejora de condiciones económicas de las personas más desfavorecidas, la inclusión social, económica y política de todas ellas, independientemente de su género, raza o etnia; el facilitar y promover migraciones seguras; el comercio justo, entre otros argumentos. Solidaridad, honestidad, justicia (social y climática), empatía, convivencia, felicidad, autonomía, libertad, respeto, equidad... 1) El Proyecto Bridging the Gap (Acortando distancias), cuyo propósito se dirige a favorecer la inclusión social, económica y política de personas con diversidad funcional, reduciendo la desigualdad y la discriminación en países de renta media y baja de África y América Latina. Este proyecto busca el desarrollo de políticas más justas e inclusivas. 2) El SWAPNO es un proyecto de transferencia social para mujeres ultrapobres que participan en obras públicas esenciales para la vida socioeconómica de las comunidades rurales; pretende fortalecer la protección social, la seguridad alimentaria, la reducción de la pobreza y el empoderamiento de las mujeres.
ODS 11. Ciudades y comunidades sostenibles	Ciudades y lugares más amigables y sostenibles para vivir; la gestión de recursos naturales sostenibles para la ciudadanía; la movilidad sostenible; la ecología urbana, la adaptación de la vida silvestre a los asentamientos urbanos; las ecoaldeas; las ciudades en transición; la cultura de planificación y prevención ante posibles desastres climáticos. También cuestiones más metodológicas como la participación democrática en las decisiones sobre gobernanza, resolución de conflictos en las comunidades. Responsabilidad social y ambiental, honestidad, equidad, la felicidad, ilusión, motivación por mejorar, ética para cuidar el medioambiente, confianza en uno mismo y en los demás, participación, conservación ambiental, participación social y ambiental, y respeto ambiental, entre otros. 1) La Red Internacional CivicWise, que impulsa proyectos de inteligencia colectiva para mejorar las ciudades, creando espacios para el intercambio de conocimientos y experiencias que sirvan para empoderar a la ciudadanía; 2) El Proyecto ADMIN4ALL tiene como objetivo aumentar la capacidad de las administraciones y proveedores de servicios locales para favorecer la inclusión socioeconómica de inmigrantes y refugiados de larga estancia en el ámbito local.
ODS 12. Producción y consumo responsables	Actividades que trabajen impactos ambientales y sociales de la producción y el consumo; la producción y consumo de energía (transporte, uso comercial y residencial, energías renovables), de alimentos (agricultura, procesamiento de alimentos, elecciones y estilos de vida saludables y sostenibles); el turismo responsable; la generación y gestión de residuos; el consumo responsable; la economía circular, verde, o el decrecimiento. Lealtad, responsabilidad social y ambiental, honestidad, libertad, autonomía, autodeterminación, justicia social y ambiental, equidad, felicidad, respeto ambiental, colaboración, apoyo, ética, convivencia y sinceridad. 1) El Proyecto Liight fomenta el consumo responsable de los recursos disponibles e incentiva a la ciudadanía para que use el transporte público, la bicicleta o recicle a través de recompensas <i>liight</i> que canjean por descuentos y premios; 2) El Proyecto LIFE BREAD4PLA ha diseñado un envase 100 % biodegradable y compostable para productos de panadería y pastelería aprovechando los residuos generados de la misma industria.
ODS 13. Acción por el clima	Gases efecto invernadero (energía, agricultura, industria); las consecuencias del cambio climático: desastres, consecuencias económicas locales, regionales, nacionales, globales; las migraciones climáticas; estrategias de prevención, mitigación y adaptación al cambio climático; estrategias políticas (locales, nacionales y mundiales); planteamiento de escenarios futuros; y los efectos del cambio climático en grandes ecosistemas. Conservación ambiental, responsabilidad social y ambiental, justicia social y climática, amor por el medioambiente, respeto ambiental, ética para cuidar el medioambiente, convivencia ambiental, sensibilidad ambiental, participación ambiental... 1) El proyecto Panorama Productivo Resistente al Cambio Climático y Redes Socioeconómicas Fortalecidas en Guatemala ayuda a grupos de mujeres productoras de cacao a mejorar su calidad de vida, siendo resilientes frente al cambio climático a través de la producción y comercialización del chocolate artesanal; favorece la recuperación de las plantaciones de cacao; 2) Proyecto Clima East busca soluciones para la mitigación y adaptación al cambio climático en siete países de Europa Occidental; centra los esfuerzos en la recuperación de ecosistemas como bosques y humedales para alcanzar medios de vida más sostenibles.
ODS 14. Vida submarina	El ciclo del agua, la hidrosfera; la gestión y uso de recursos marinos; la pesca sostenible; la energía marina sostenible; las consecuencias del cambio climático en el mar; las relaciones culturales con el mar; el patrimonio e identidad cultural. Conservación ambiental, responsabilidad social y ambiental, justicia social y climática, amor por el medioambiente, respeto ambiental, ética para cuidar el medioambiente, convivencia ambiental, sensibilidad ambiental, participación ambiental... 1) El Proyecto Wildsea Europe es una plataforma de destinos turísticos y operadores que trabajan juntos para fomentar la alfabetización oceánica y para difundir el amor y el respeto por los mares a través del turismo responsable; 2) El Proyecto Bound4blue ha diseñado un innovador sistema de velas que sirve como sistema de propulsión complementaria en los buques, empleando una energía limpia, como es la eólica. Este sistema reduce el consumo de combustible y la consecuente contaminación del aire y del mar.
ODS 15. Vida de	Ecología, las amenazas a la biodiversidad, la restauración de vida silvestre, la protección del suelo, la conexión ser humano-naturaleza, y los servicios ecosistémicos. Conservación ambiental, responsabilidad social y ambiental, justicia social y climática, amor por el medioambiente, respeto ambiental, ética para cuidar el medioambiente, convivencia ambiental, sensibilidad ambiental, y participación ambiental, entre otros. 1) Gran Muralla Verde, proyecto puesto en marcha por 11 países de la región del Sáhara que busca reducir los efectos del cambio

terrestres	climático y mejorar las condiciones de vida de los agricultores locales. El objetivo es establecer en el Sáhara un cinturón de vegetación ancho mediante árboles y arbustos que cubra la zona de verde y proteja las zonas agrícolas; 2) LIFE+ Los Desiertos Verdes es un ambicioso proyecto de reforestación de 63 hectáreas en cinco diferentes provincias españolas que emplea un sistema novedoso: el Groasis Waterboxx, que capta el agua de lluvia o del rocío y reforesta zonas áridas sin irrigación. Este proyecto se implementa en áreas rurales vulnerables y favorece el empleo local y la economía verde.
ODS 16. Paz, justicia e instituciones sólidas	La justicia retributiva y restaurativa, la justicia climática, comercial, la cultura de paz; las instituciones democráticas y participativas, la protección de la infancia y de colectivos vulnerables. Paz, solidaridad, lealtad, la honestidad, libertad, autonomía, justicia social y climática, equidad, amor, amistad, felicidad, respeto, confianza en uno mismo y en los demás, empatía, convivencia, participación... 1) El Proyecto Ropa Hecha con Amor diseña prendas deportivas bajo condiciones de comercio justo en el taller de Mandaluyong, Filipinas; 2) La Red 350.org está presente en 188 países como un movimiento de base global que actúa a través de campañas y acciones públicas a favor de la justicia climática.
ODS 17. Alianzas para lograr objetivos	Cultura del consenso y el acuerdo; alianzas entre gobiernos, sector privado y sociedad civil; la ciudadanía y personas como agentes de cambio; la cooperación y el acceso a la ciencia, tecnología, innovación e intercambio de conocimiento; la cooperación al desarrollo; indicadores de evaluación de la sostenibilidad... Participación social y ambiental, convivencia social y ambiental, lealtad, responsabilidad, justicia, felicidad, tolerancia, motivación por mejorar, confianza en los demás, convivencia, entre otros. 1) El Proyecto Food África está basado en el empoderamiento de jóvenes nigerianos a través de alianzas público-privadas, haciendo más eficiente las cadenas de valor agroalimentarias; 2) La Alianza Shire es la primera alianza público-privada de acción humanitaria establecida en España en materia de energía eléctrica.

Fuente: Elaboración propia

8.5. Lista de control para evaluar los ODS que se trabajan en un programa de educación ambiental

Para evaluar en qué medida los objetivos de desarrollo sostenible son trabajados (o no) en los programas de educación ambiental se ha elaborado una lista de control (*checklist*) *ad hoc* basada en la descripción de los ODS, denominada LiCEA-ODS (lista de control, programas de educación ambiental y ODS, v1.0). Este instrumento tiene una sección inicial con datos de identificación del programa (ver figura 8.2).

Figura 8.2. Sección inicial del LiCEA-ODS

Lista de Control – Programas de Educación Ambiental y Objetivos de Desarrollo sostenible (LiCEA-ODS v1.0)	
Denominación del Programa (o acción) de Educación Ambiental:	_____
Entidad que lo diseñó:	_____
Entidad que lo ha llevado a cabo:	_____
Patrocinadores (subrayar el principal si son varios):	_____
Fechas /periodo de última aplicación:	_____
Datos de contacto / publicación:	_____

Fuente: Elaboración propia

LiCEA-ODS consta de una primera parte que incluye los temas, núcleos de interés y

los contenidos o la metodología que promueve el programa de educación ambiental, clasificados por cada uno de los 17 ODS (ver figuras 8.3, 8.4 y 8.5). La persona que lo aplica tiene que recopilar datos del programa de educación ambiental que se haya de evaluar y señalar si dicho programa hace referencia o no a los núcleos de interés incluidos en la lista. En función de los ítems señalados, es fácil determinar los ODS que se trabajan. La *checklist* se completa con un listado de valores educativos y ambientales. Un programa, para ser considerado de educación ambiental ha de trabajar necesariamente valores educativo-ambientales, como hemos señalado en el apartado 8.3 de este capítulo. LiCEA-ODS invita a señalar los principales valores que se trabajan en el programa (hasta un máximo de 10). Los valores no son mutuamente excluyentes. Muchos de ellos se encuentran estrechamente relacionados, por lo que se han de elegir los que mejor representen el programa.

Figura 8.3. Ítems de LiCEA-ODS (ODS 1 a ODS 7)

ODS	Trata el tema / tiene como núcleo de interés / promueve:	Sí	No
<i>ODS 1. Fin de la pobreza.</i>	Empleo o emprendimiento verde, social o sostenible	☐	☐
	Comercio local	☐	☐
	Empleo digno	☐	☐
	Comercio justo	☐	☐
	Distribución de la riqueza	☐	☐
	Igualdad de derechos	☐	☐
	Resiliencia de personas en situación de pobreza y/o de vulnerabilidad	☐	☐
	Cooperación al desarrollo	☐	☐
<i>ODS 2. Hambre cero</i>	Producción de alimentos sanos y ecológicos	☐	☐
	Dietas sanas, suficientes y equilibradas	☐	☐
	<i>Slow food</i>	☐	☐
	Formas de cultivo respetuosas con el medio ambiente	☐	☐
	Soberanía alimentaria	☐	☐
<i>ODS 3. Salud y bienestar</i>	Estilos de vida más saludables	☐	☐
	Actividad física	☐	☐
	Bienestar y la calidad de vida en la infancia, juventud, vida adulta o en mayores	☐	☐
<i>ODS 4. Educación de calidad.</i>	Inclusividad, diversidad o equidad educativa	☐	☐
	Empoderamiento de jóvenes y de grupos y colectivos en riesgo de exclusión	☐	☐
<i>ODS 5. Igualdad de género</i>	Perspectiva de género	☐	☐
	Lenguaje inclusivo	☐	☐
	Acción positiva	☐	☐
	Empoderamiento de niñas y mujeres	☐	☐
<i>ODS 6. Agua limpia y saneamiento</i>	Educación para el consumo responsable del agua	☐	☐
	Concienciación sobre los problemas derivados de la sequía, la desertización o la escasez de agua de calidad	☐	☐
	Importancia de los ecosistemas relacionadas con el agua	☐	☐
<i>ODS 7. Energía asequible y no contaminante</i>	Producción, acceso y consumo de energía renovable, no contaminante o ecológica	☐	☐
	Autosuficiencia energética	☐	☐
	Impactos de la producción y el consumo de energías no renovables y contaminantes	☐	☐

Fuente: Elaboración propia

Figura 8.4. Ítems de LiCEA-ODS (ODS 8 a ODS 12)

ODS	Trata el tema / tiene como núcleo de interés / promueve:	Si	No
ODS 8. <i>Trabajo decente y crecimiento económico</i>	Trabajo digno e inclusivo para todo el mundo	☐	☐
	Empleo verde, inclusivo y sostenible	☐	☐
	Emprendimiento e innovación social	☐	☐
	Generación y redistribución de riqueza	☐	☐
	Mejora de condiciones de trabajo	☐	☐
	Debate sobre modelos económicos y alternativas: economía del bien común, economía social y solidaria, economía transformadora o decrecimiento,...	☐	☐
	Indicadores económicos alternativos: índice de riqueza inclusiva, índice de felicidad nacional bruta,...	☐	☐
ODS 9. <i>Industria, innovación e infraestructura</i>	Fomento de la industrialización	☐	☐
	Innovación y emprendimiento responsables, sostenibles e inclusivos (incluyendo cadenas de suministro, residuos y reciclaje)	☐	☐
	Economía circular	☐	☐
	Monedas locales	☐	☐
ODS 10. <i>Reducción de las desigualdades</i>	Fomento de la mejora de condiciones económicas de las personas más desfavorecidas	☐	☐
	Inclusión social, económica y política de todos y todas, independientemente de su género, raza o etnia	☐	☐
	Migraciones seguras	☐	☐
	Comercio justo	☐	☐
ODS 11. <i>Ciudades y comunidades sostenibles</i>	Hacer de las ciudades lugares más amigables y sostenibles para vivir	☐	☐
	Gestión de recursos naturales sostenibles para la ciudadanía	☐	☐
	Movilidad sostenible	☐	☐
	Ecología urbana	☐	☐
	Adaptación de la vida silvestre a los asentamientos urbanos	☐	☐
	Ecoaldeas	☐	☐
	Ciudades en transición	☐	☐
	Cultura de planificación y prevención ante posibles desastres climáticos	☐	☐
	Participación democrática en las decisiones sobre gobernanza	☐	☐
ODS 12. <i>Producción y consumo responsables</i>	Resolución de conflictos en las comunidades	☐	☐
	Impactos ambientales y sociales de la producción y el consumo	☐	☐
	Producción y consumo de energía (transporte, uso comercial y residencial, energías renovables)	☐	☐
	Producción y consumo de alimentos (agricultura, procesamiento de alimentos, elecciones y estilos de vida saludables y sostenibles,...)	☐	☐
	Turismo responsable	☐	☐
	Generación y gestión de residuos	☐	☐
	Consumo responsable	☐	☐
	Economía circular, verde, o el decrecimiento	☐	☐

Fuente: Elaboración propia

Figura 8.5. Ítems de LiCEA-ODS (ODS 13 a ODS 17)

ODS	Trata el tema / tiene como núcleo de interés / promueve:	Sí	No
ODS 13. <i>Acción por el clima</i>	Gases efecto invernadero (energía, agricultura, industria,...)	☐	☐
	Consecuencias del cambio climático: desastres	☐	☐
	Consecuencias económicas locales, regionales, nacionales, globales	☐	☐
	Migraciones climáticas; estrategias de prevención, mitigación y adaptación al cambio climático	☐	☐
	Estrategias políticas (locales, nacionales y mundiales)	☐	☐
	Planteamiento de escenarios futuros	☐	☐
	Efectos del cambio climático en grandes ecosistemas	☐	☐
ODS 14. <i>Vida submarina</i>	Ciclo del agua	☐	☐
	Hidrosfera	☐	☐
	Gestión y uso de recursos marinos	☐	☐
	Pesca sostenible	☐	☐
	Energía marina sostenible	☐	☐
	Consecuencias del cambio climático en el mar	☐	☐
	Relaciones culturales con el mar	☐	☐
ODS 15. <i>Vida de ecosistemas terrestres</i>	Patrimonio e identidad cultural	☐	☐
	Ecología	☐	☐
	Amenazas a la biodiversidad	☐	☐
	Restauración de vida silvestre	☐	☐
	Protección del suelo	☐	☐
ODS 16. <i>Paz, justicia e instituciones sólidas</i>	Conexión ser humano-naturaleza	☐	☐
	Servicios ecosistémicos	☐	☐
	Justicia retributiva y restaurativa	☐	☐
	Justicia climática	☐	☐
	Justicia comercial	☐	☐
ODS 17. <i>Alianzas para lograr objetivos</i>	Cultura de paz	☐	☐
	Instituciones democráticas y participativas	☐	☐
	Protección de la infancia y de colectivos vulnerables	☐	☐
	Cultura del consenso y el acuerdo	☐	☐
	Alianzas entre gobiernos	☐	☐
	Sector privado y sociedad civil	☐	☐
	Ciudadanía y personas como agentes de cambio	☐	☐
	Cooperación y el acceso a la ciencia, tecnología, innovación e intercambio de conocimiento	☐	☐
	Cooperación al desarrollo	☐	☐
	Indicadores de evaluación de la sostenibilidad	☐	☐

Fuente: Elaboración propia

Figura 8.6. Listado de valores educativos y ambientales de LiCEA-ODS

Señalar los principales valores educativo/ ambientales (un máximo de 10) que se trabajan en el Programa o acción de Educación Ambiental:			
Amistad	☐	Ilusión, motivación por mejorar	☐
Amor	☐	Justicia social	☐
Amor al medio ambiente	☐	Justicia climática	☐
Autodeterminación	☐	Lealtad	☐
Autonomía	☐	Libertad	☐
Colaboración, apoyo	☐	Participación social	☐
Confianza en los demás	☐	Participación ambiental	☐
Confianza en uno mismo	☐	Paz	☐
Conservación ambiental	☐	Respeto hacia las demás personas	☐
Convivencia entre personas	☐	Respeto ambiental	☐
Convivencia con el medio ambiente	☐	Responsabilidad	☐
Empatía	☐	Responsabilidad ambiental	☐
Equidad	☐	Sensibilidad social	☐
Ética	☐	Sensibilidad ambiental	☐
Ética hacia el medio ambiente	☐	Sinceridad	☐
Felicidad	☐	Solidaridad	☐
Honestidad	☐	Tolerancia	☐

Fuente: Elaboración propia

Una vez aplicado el LiCEA-ODS, se tiene una idea de qué objetivos y valores educativo-ambientales trabaja el programa de educación ambiental. Esta lista de control puede ser aplicada a cualquier programa de educación ambiental. Se invita a cualquier entidad o persona que diseña o aplica un programa a compartir los resultados de la evaluación de sus programas con las personas autoras de este capítulo. Estas últimas se comprometen a compartir con ellas periódicamente los resultados que se vayan obteniendo con la aplicación del LiCEA-ODS.

Referencias bibliográficas

- Cincera, J. (2013). «Managing cognitive dissonance: experience from an environmental education teachers' training course in the Czech Republic». *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 15 (2): 42-51.
- George, D. A.; Tan, P. L.; Clewett, J. F. (2016). «Identifying needs and enhancing learning about climate change adaptation for water professionals at the post-graduate level». *Environmental Education Research*, 22 (1): 62-88.
- Knook, J.; Eory, V.; Brander, M.; Moran, D. (2018). «Evaluation of farmer participatory extension programmes». *Journal of Agricultural Education and Extension*, 24 (4): 309-325.
- Newcomer, K. E.; Hatry, H. P.; Wholey, J. S. (eds.) (2015). *Handbook of practical program evaluation* (4.^a ed.). Hoboken, N. J: Jossey-Bass.
- Schneller, A. J. *et al.* (2015). «A case study of indoor garden-based learning with hydroponics and aquaponics: evaluating pro-environmental knowledge, perception, and behavior change». *Applied Environmental Education and Communication*, 14 (4): 256-265.
- Unesco (1975). *La carta de Belgrado: un marco general para la educación ambiental*. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772sb.pdf>>.
- (2017). *Educación para los objetivos de desarrollo sostenible*. Disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>>.
- Tilbury, D. (1998). *Investigación sobre evaluación en educación ambiental*. Disponible en: <<https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/evaluacion1.aspx>>.
- Tójar, J. C. (2012). «Evaluación e innovación. Cambiar la manera de evaluar en la Universidad». *Paradigma. Revista Universitaria de Cultura*, 13: 8-10.

Desarrollo humano local y acción comunitaria: experiencias que promueven la sostenibilidad del territorio

NOELIA MELERO AGUILAR
Universidad de Sevilla 1, nmelero@us.es

9.1. Introducción

En las últimas décadas ha sido muy significativo el papel que ha ejercido Naciones Unidas en el impulso de pactos, tratados y declaraciones internacionales a favor de la sostenibilidad del planeta. Con un fuerte liderazgo en la coordinación de organismos internacionales y gobiernos nacionales y locales, se han llevado a cabo muchas y diversas políticas, programas y acciones con el objetivo de contribuir a mejorar el impacto económico, social y ambiental en contextos y territorios de todo el mundo.

En la actualidad, el compromiso de Naciones Unidas, en general, y la agenda del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en particular, están marcados por la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible para 2030. En este sentido, nuestro interés en las siguientes páginas se centra en el objetivo 11 de los ODS: «ciudades y comunidades sostenibles», que entre sus metas contempla aumentar la planificación y la gestión comunitaria de los territorios de forma participativa, integrada y sostenible, proporcionando orientaciones y metas claras para que los países que han ratificado su compromiso con los ODS las asuman e implanten atendiendo a sus políticas y prioridades.

Desde este marco, abordaremos algunas concepciones sobre el desarrollo incidiendo en el desarrollo humano local, acercando diferentes iniciativas comunitarias que promueven la gobernabilidad local, favorecen la planificación territorial e instan a la participación social, y que se convierten en experiencias exitosas, buenas prácticas o modelos de referencia que sirven como ejemplo y pueden extrapolarse a otros contextos adaptándose a su realidad concreta, por lo que contribuyen así a la consecución de este objetivo.

9.2. ¿Por qué hablamos de desarrollo?

Retomando la idea inicial sobre el cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible, cabría preguntarse ¿por qué hablamos de desarrollo?, ¿qué connotaciones conlleva? o ¿qué evolución ha tenido hasta la actualidad? En este sentido, el concepto de desarrollo es un término que recoge diferentes visiones y reflexiones de teóricos y expertos de distintas esferas de las ciencias sociales, la política, la economía o la biología. En esta confluencia de puntos de vista y argumentaciones teóricas, el concepto de desarrollo se ha utilizado para referenciar cuestiones muy diversas a lo largo de los años, cuando se abordan las civilizaciones y culturas que han sido protagonistas de nuestra historia, se mide o se establece que algunos países y regiones viven en situaciones de pobreza y desigualdad, se hace referencia a situaciones de injusticia social, o para determinar el progreso o avance de las sociedades a partir de las tecnologías (Sotillo, 2015).

Si indagamos sobre la evolución del concepto de desarrollo, numerosos autores coinciden en señalar cómo durante mucho tiempo ha sido considerado fundamentalmente un término con connotaciones económicas. Y en este sentido, cada autor trata de plasmar su visión particular, por lo que, según Sunkel (1973), nos encontramos a teóricos que nos acercan a concepciones como la de «países en desarrollo», resaltando la capacidad productiva de una sociedad; otros que utilizan el término «países pobres» debido a que entienden que el problema radica en la distribución de ingresos; los que se refieren al concepto de «subdesarrollo»; los que consideran que se crea un desarrollo dependiente, o los que consideran que la industrialización es el reflejo de un buen desarrollo (Sunkel, 1973; Di Trolío, 2010). Sin embargo, será la obra de Adam Smith, *Una investigación de las causas y naturaleza de las riquezas de las naciones*, publicada en 1776, considerada como primera obra moderna sobre economía, la que apunte a la idea de desarrollo y nos acerque a nociones como riqueza, progreso, evolución, industrialización y crecimiento.

La concepción economicista del desarrollo se fue modificando. Surgen diferentes teorías con planteamientos economicistas que aportan diferentes visiones sobre el desarrollo, desde la teoría de la modernización, la teoría de la CEPAL o la teoría de la dependencia, a la teoría del sistema mundial (Bustelo, 1998). A partir de numerosas investigaciones se demuestra que el crecimiento económico no resultaba suficiente para garantizar el desarrollo, que crecimiento y desarrollo se refieren a cosas distintas. Así lo señala Colom (2000) cuando apunta al crecimiento como una expansión física, y al desarrollo como la capacidad de satisfacción de las verdaderas necesidades de la población: alimentación, sanidad, educación, vivienda, cultura (Colom, 2000; Rojas, 2005).

Entre las nuevas corrientes que empiezan a surgir toman fuerza las que apuntan a un fuerte componente social y sostenible, a postulados que no solo plantean el desarrollo

como la satisfacción de las necesidades básicas del ser humano, sino también de participación social, así como otras ideas que parten del mal uso que se ha hecho de los recursos naturales, que señalan la necesidad de usarlos más racionalmente y dan pie a un nuevo concepto: el desarrollo sostenible (Shiva, 1998).

Estos nuevos planteamientos conllevan novedosos cambios en la sociedad. Consiguen despertar la concienciación y sensibilización de la ciudadanía y los gobiernos de todo el mundo en torno a la realización de políticas que se basen en la solidaridad, la equidad social y la gestión ambiental. Además, promueven la creación de encuentros, foros internacionales y movilizaciones sociales donde se debate críticamente el modelo de sociedad actual y las malas prácticas llevadas a cabo, y ponen de manifiesto que el desarrollo debe tender hacia una concepción más humana y sostenible (Caride y Meira, 2001). Atendiendo a todas estas ideas, podríamos decir que el desarrollo debe ser un proceso global económico, social, cultural y político, que se centre en la erradicación de la pobreza y atienda las necesidades de quienes lo precisen para que puedan sustentarse productivamente en el futuro. Su objetivo debe ser mejorar el bienestar de la población y de los individuos y sus necesidades (Limón-Domínguez, 2002).

9.3. Hacia una nueva concepción: el desarrollo humano

Partiendo de estas premisas, desde la esfera internacional se realizan numerosos esfuerzos dirigidos a paliar y disminuir las condiciones de pobreza en las que vive gran parte de la población mundial, desde esa nueva concepción de desarrollo que apuntábamos anteriormente. Se crean diferentes organismos e instituciones internacionales, como las Naciones Unidas, que tendrán una gran labor e impacto mundial en el progreso económico y social de todos los pueblos.

De esta forma, empiezan a surgir numerosos instrumentos y tratados internacionales en los que se plasma progresivamente una concepción más humana del desarrollo. Por un lado, la *Carta de las Naciones Unidas*,¹⁰ firmada en 1945, que va a tener como cometido promover el respeto universal de los derechos y la dignidad de todas las personas, así como elevar su nivel de vida y su progreso social (ONU, 1945), y la *Declaración universal de los derechos humanos* de 1948, documento donde los países participantes acuerdan las libertades y derechos que merecen protección universal para que las personas vivan desde la libertad, la igualdad y la dignidad, y aborda diferentes dimensiones como lo social, lo cultural y lo económico. Por otro lado, nos encontramos con los informes solicitados por el Club de Roma, «La condición humana» y «Los límites al crecimiento»,¹¹ o el informe «¿Qué hacer?» de 1975, en los que se apunta a la necesidad de relacionarse armónicamente con la naturaleza, a conseguir el bienestar de la población o a desplegar el potencial humano que tienen todos los individuos; contempla,

pues, que otro desarrollo es posible.

En resumen, todos ellos nos muestran cómo poco a poco se va dotando de un mayor protagonismo al individuo en el proceso de desarrollo, y se aboga por mejorar su nivel y calidad de vida, potenciando sus capacidades. Una idea que ahondará durante toda la década de los ochenta, cuando las políticas internacionales seguirán instando al desarrollo de las capacidades de las personas y su derecho a una vida digna, e incidiendo en la necesidad de invertir en el llamado capital humano (Fernández, 2014).

A principios de los noventa se crea la coyuntura adecuada para que, desde un enfoque tanto político y social como desde los postulados más teóricos se revalorice la dimensión humana del desarrollo y emerja un nuevo concepto que suponga un giro de las teorías y conceptos tradicionales sobre desarrollo y sirva como fundamento transversal de todas las políticas (Albina, 2007: 20). En este sentido, el PNUD introduce el concepto de desarrollo humano con el objetivo de ofrecer respuestas a los problemas que afectan a la humanidad, haciendo eco de la importancia del desarrollo de las posibilidades humanas para el disfrute de una vida íntegra y plena. Así, el desarrollo humano contemplaría tres dimensiones claves: disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida decente (PNUD, 1990).

El concepto de desarrollo humano se basa en el reconocimiento de las reivindicaciones vitales del ser humano, creando un ambiente propicio para que la gente pueda gozar de una vida prolongada, saludable y creativa. En este sentido, Amartya Sen considera que la pobreza y las malas condiciones de vida de millones de personas se producen porque algo falla en las capacidades de las personas para funcionar adecuadamente. Estas capacidades son: estar bien nutrido, sano y educado, y poder participar, trabajar, etc. Las personas, por encima de todas las cosas, deben tener derecho a poder cubrir estas necesidades básicas para vivir dignamente (Sen, 2000).

En la misma línea, Max-Neef (1998) nos acerca al concepto de desarrollo a escala humana, que se sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales. Un concepto que aboga por el protagonismo real de las personas desde la transformación de la persona-objeto en persona-sujeto del desarrollo. Esta forma de desarrollo conlleva el replanteamiento de un nuevo modo de interpretar la realidad, bajo la premisa de analizar y evaluar a las personas y los procesos de una forma distinta a la convencional, incidiendo de manera contundente en los responsables políticos, planificadores y actores de desarrollo como los principales responsables de asimilar esta nueva forma de hacer y construir, bajo un enfoque de las necesidades humanas (Max-Neef, 1998; Uribe, 1990).

9.4. Experiencias de desarrollo humano y acción comunitaria en el territorio

Esta idea de afrontar el desarrollo poniendo el énfasis en las personas y en la satisfacción de sus necesidades básicas conlleva también hacerlas protagonistas activas de los cambios y transformaciones que se den en su entorno. Para ello es necesario propiciar políticas que apuesten por la descentralización de los territorios y fomentar la participación popular como elemento clave de la planificación, gestión y sostenimiento de los espacios locales y comunitarios. Una idea que enlaza con el compromiso de Naciones Unidas con los objetivos de desarrollo sostenible y, en concreto, con las metas que contempla el objetivo 11 de los ODS: «ciudades y comunidades sostenibles», y su interés por mejorar la gobernabilidad, planificación y gestión comunitaria de los territorios.

En este sentido, se presentan tres experiencias desarrolladas en Cuba que promueven la gobernabilidad local, la planificación territorial y la participación social. Se trata de iniciativas consideradas exitosas y referentes por el enorme impacto que han tenido en el propio territorio, pero también por ser consideradas un referente para otros países y contextos de Latinoamérica, que hilan perfectamente con los planteamientos de los ODS.

9.4.1. Programas de desarrollo humano que promueven la gobernabilidad local

A raíz de la Declaración de Copenhague sobre Desarrollo Social¹² celebrada en 1995 desde el PNUD junto con otros organismos internacionales y el apoyo de Italia, se define la puesta en marcha de una red de programas de desarrollo humano que tienen en común objetivos generales, métodos participativos que tienen la particularidad de adaptarse a las especificidades de las realidades locales donde intervienen.¹³ Los programas de desarrollo humano local, cuyas siglas serían PDHL,¹⁴ se convierten en un marco de referencia en cuanto a su forma de programar, operar y gestionar. De esta forma, partiendo de análisis participativos de necesidades y prioridades, se llevan a cabo programaciones realizadas por actores locales del territorio que son articuladas con los procesos de desarrollo propios del país.¹⁵

La puesta en marcha de este Programa en Cuba se materializa a finales de los noventa a través de un acuerdo entre el PNUD y el gobierno cubano, con la finalidad de favorecer el desarrollo social y fortalecer el desarrollo local de los contextos más vulnerables. Lo interesante es que el programa se implementa de acuerdo con las prioridades y necesidades que el gobierno tiene identificadas en distintas provincias del país; apoya cuatro líneas de acción: la descentralización técnico-administrativa, la cobertura, calidad y sostenibilidad de los servicios; el fortalecimiento de la economía local y el enfoque de género transversal al desarrollo.¹⁶

El esfuerzo del gobierno cubano por conceder mayor autonomía a las localidades, apoyando políticas de descentralización en lo que se refiere a la gestión de recursos en municipios y comunidades, lo convierte en un marco idóneo para la implementación de

este Programa de Desarrollo Humano Local. Como argumenta Albuquerque (2001), la descentralización constituye una herramienta muy importante para alentar iniciativas locales de desarrollo al facilitar la cesión de competencias, recursos y responsabilidades a las diferentes administraciones locales (regionales, provinciales y municipales) liberándose iniciativas potenciales de desarrollo en cada territorio a partir de sus recursos endógenos y ejerciendo los actores locales su capacidad para decidir y liderar sus propios procesos de desarrollo. La experiencia del Programa de Desarrollo Humano Local en Cuba así lo demuestra después de más de diez años en funcionamiento y cientos de proyectos llevados a cabo.¹⁷

En relación con la metodología con la que se trabaja, tiene la característica de propiciar la participación de todos los actores implicados en los procesos de desarrollo que se impulsan desde el programa a diferentes niveles, bien sea local, nacional o internacional.¹⁸

Para la puesta en marcha de las iniciativas locales se tienen en cuenta unos ejes metodológicos¹⁹ considerados prioritarios, que sirven de base para la programación local. Por un lado, se apoyan propuestas o acciones que integren el componente social, económico y ambiental, priorizando la integración de grupos sociales de riesgo. Se trabaja el componente de género como eje transversal a la programación local. Por otra parte, se elaboran planes locales de desarrollo humano articulados con la programación territorial del país, por lo que hay una sólida coordinación entre la dinámica de desarrollo local y la política de desarrollo nacional, además de coordinar los procesos de desarrollo que se dan a nivel local con la cooperación internacional. Todo esto sirve de base para la etapa de diagnósticos participativos y la definición de prioridades locales de desarrollo.²⁰

La recogida de estas prioridades o necesidades se plasman en planes de acción que son compartidos con agentes de la cooperación internacional y descentralizada (en los que participan gobiernos locales y regionales, oenegés, universidades, organizaciones o empresas, entre otras) que, en coordinación con el gobierno nacional, apoyan la puesta en marcha de estas ideas y proyectos que surgen desde la realidad local.²¹ Desde el ámbito nacional, además, se promueve la coherencia y articulación de las iniciativas y procesos de desarrollo local con los programas y políticas de desarrollo nacional, como garantía de la sostenibilidad. Finalmente, desde el ámbito internacional, el programa promueve y facilita la creación de redes de actores para el intercambio, la transferencia tecnológica y la cooperación en general.²²

9.4.2. Los planeamientos comunitarios como estrategias de planificación del territorio.

Por otra parte, en cuanto a estrategias de planificación en el contexto cubano a nivel

municipal, se cuenta con gran experiencia en el desarrollo de planeamientos *comunitarios*,²³ desarrollando una metodología propia. El objetivo de estos no es otro que estudiar y conocer un territorio –con sus problemas y potencialidades– y poner en marcha un conjunto de operaciones ordenadas que buscan modificar, mejorar y transformar ese territorio y las personas que habitan en él.

Su enfoque principal es crear una visión común, un vínculo de compromiso y de competencia para lograr, con el apoyo de todos, encaminar las acciones precisas, conciliando opiniones divergentes a través del diálogo y afianzando el consenso. Su proceso es continuo, y en él se van incorporando actores, enfoques, decisiones y soluciones que desembocan en acciones concretas, por lo que incluye dentro de sus fases instrumentación detallada y monitoreo sobre la ejecución de las acciones.²⁴

Por otro lado, distingue varias fases y elementos, que son el resultado de más de diez años de práctica sistematizados en los siguientes apartados:²⁵ 1) Preparación del planeamiento; 2) Análisis de la situación actual; 3) Perspectiva; 4) Plan de acciones; 5) Instrumentación del plan de acciones; 6) Evaluación y monitoreo.

Llevar a cabo un planeamiento comunitario conlleva preparar minuciosamente el proceso. En esta primera fase es importante estimar el alcance o magnitud del mismo, determinando las áreas y las temáticas o los ejes que se quieren abordar. También es importante valorar los tiempos necesarios para desarrollarlo, determinar la participación de los diferentes actores, grupos poblacionales, y responsables de entidades e instituciones, así como designar las responsabilidades en los participantes en la elaboración del proceso y en las diferentes etapas que se lleven a cabo.

En la segunda fase es imprescindible realizar un análisis de la situación actual de la comunidad o territorio en el que se vaya a llevar a cabo el planeamiento. Nos referimos al diagnóstico, pero no solo como proceso que busca conocer los problemas o dificultades, sino como aquel que también es capaz de visibilizar las potencialidades o recursos que permitan contribuir a mejorarlos. Así, el planeamiento comunitario cuenta con un primer momento de prediagnóstico, donde se realiza una caracterización de la comunidad. Un primer barrido de información donde los datos cuantitativos y cualitativos son imprescindibles; por ejemplo, el censo de la población, que puede averiguarse a través de los organismos que manejan estos datos a nivel local, como las oficinas municipales de estadísticas.

Para la caracterización del barrio o comunidad, utilizan como instrumento el mapa de riesgos y recursos que permite visualizar el territorio con los aspectos positivos y negativos que lo componen, situándolos gráficamente.²⁶ Para plasmar en el mapa toda la información es imprescindible utilizar otras técnicas, como entrevistas o cuestionarios a actores locales claves con los que poder recopilar información. Una vez concluida esta primera parte, se realiza un análisis de categorías en función de las fortalezas y debilidades que afectan a la comunidad o barrio, que culmina con la realización de una matriz DAFO para identificar debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (Coipel,

2003).

Lo interesante de estos planeamientos es que la aplicación de estas técnicas o instrumentos del diagnóstico se llevan a cabo con diferentes grupos: responsables políticos, responsables de entidades sociales y educativas, vecinos/as, etc., lo que permite recopilar la visión específica que tiene cada uno de ellos, tanto de los problemas y dificultades como de los recursos o potencialidades que permiten darle solución.

Finalizado el diagnóstico, el planeamiento contempla una fase llamada «Perspectiva», que consiste en volverse a cuestionar qué se quiere resolver, cuál es el objetivo de haberse organizado, qué intención o propósito se tiene como grupo, o qué producto o resultado final se pretende obtener. En definitiva, se trata de tomar el pulso a los participantes en el proceso para determinar qué se quiere alcanzar desde el esfuerzo colectivo, cuál es la visión, dónde se quiere llegar, cuáles son los escenarios posibles para alcanzarlo y que objetivos estratégicos y metas se plantean. Cuestiones claves para propiciar el desarrollo de la siguiente fase: el «Plan de acciones».

En el «Plan de acciones», la prioridad es ordenar las actividades que se pretenden llevar a cabo para conseguir los objetivos y metas trazados. Las acciones pueden ser de muchos tipos, por eso, más allá de determinar qué se quiere hacer, el planeamiento comunitario contempla una nueva fase: la «Instrumentación del plan de acciones», es decir, que de cada acción se desglosen aquellas tareas o pasos necesarios para llevarla a cabo, quién o quiénes serán los responsables, con qué participantes se cuenta, cuáles son las fechas de inicio y de finalización, los recursos financieros, materiales y humanos con los que se cuenta, y cuáles son los principales indicadores de éxito.

La última fase nos lleva a la evaluación y monitoreo. Por un lado, un seguimiento a lo que se está haciendo, reflexionando sobre cómo se está realizando si cumple con los objetivos y tiempos previstos, o si hay que reformular a causa de incidencias o dificultades que surjan. Y por otro, la evaluación de todo el proceso, incidiendo en el diseño de las intervenciones y en la verificación de su puesta en marcha y utilidad.

9.4.3. Espacios de transformación comunitaria que fomentan la participación social

Finalmente, la última experiencia que también se desarrolla en el contexto cubano nos acerca a la participación social a nivel comunitario y de barrio. De esta forma, con el objetivo de mejorar los espacios de coordinación y gestión en el nivel más local, encontramos los «talleres de transformación integral de barrio» (TTIB), iniciativa con enfoque participativo creada por y para el trabajo en la comunidad. Estos talleres están conformados por equipos de trabajo multidisciplinares que trabajan en torno a diversas temáticas que afectan al territorio en el que están ubicados: mejorar el hábitat, la educación urbana, la identidad del barrio, la integración de los actores locales, la

atención a los problemas sociales y de salud de grupos vulnerables, o el desarrollo de la economía local (Melero, 2011). Por otra parte, la diversidad profesional de los equipos garantiza la integridad del trabajo, lo que favorece un mayor resultado e impacto en las posteriores estrategias y acciones de desarrollo que se llevan a cabo. Es interesante añadir también que parte de sus integrantes son residentes del barrio, con conocimientos y habilidades para enfrentar el trabajo en las esferas físicas y sociales. Su misión es promover la participación de las instituciones y de la población en las transformaciones que se requieran en cada comunidad con un enfoque integral de trabajo.²⁷ Este principio de transformación integral se refiere al medio físico, a la mejora de las condiciones de vida de la población, pero también a cuestiones sociales y culturales como parte del proceso de desarrollo comunitario, lo cual incluye la recuperación de la historia del barrio y las manifestaciones artísticas locales (Coyula, 2008).

Los talleres de transformación integral de barrio se convierten en la plataforma comunitaria desde la cual identificar necesidades e impulsar soluciones mediante la realización de proyectos que promuevan la participación y cooperación de las estructuras locales, bien sean escuelas, centros de salud, entidades sociales, etc. Su cometido en este sentido es incidir en el bienestar de la población, haciéndola protagonista activa de su propio desarrollo, mejora y bienestar. La apuesta por el desarrollo social que generan en el territorio favorece un desarrollo más integral y multidimensional que incorpora todas las sinergias de la comunidad, lo que favorece un desarrollo a escala humana (Melero, 2011; Pérez, 2001).

Los TTIB han puesto en marcha numerosos proyectos socioculturales con gran impacto local. Iniciativas que han conseguido involucrar directamente a las comunidades en la solución de los problemas que les afectan, convirtiéndolas en impulsoras de cambios que inciden sobre su población mejorando de esta forma su calidad de vida. Además, a pesar de la escasez de recursos económicos y materiales con los que cuenta la isla, los proyectos impulsados desde los TTIB han permitido crear espacios para que la población pueda mostrar sus inquietudes culturales, rescatar tradiciones, elementos históricos y culturales, afianzando así su identidad local (Feijoo, 1998).

De esta forma, desde los TTIB, en el plano artístico cultural se ha promovido la recuperación de las tradiciones de los barrios, fundamentalmente de la música y la danza, constituyéndose grupos de aficionados al teatro y las artes plásticas. Desde el ámbito de la artesanía se ha tratado de fomentar una expresión artesanal más auténtica y popular. Se ha trabajado de forma coordinada, desde las escuelas, con las familias y los médicos de familia, en programas de hábitos de higiene personal y comunal, intensificando el trabajo con los adultos mayores dentro del programa de los círculos de abuelos. En las cuestiones arquitectónicas se ha tratado de garantizar la conservación del fondo construido llevando a cabo iniciativas de participación social en la rehabilitación de viviendas y espacios sociales comunitarios. En definitiva, desde los TTIB se ha puesto especial interés por rescatar tradiciones y mantener viva la cultura de los barrios, al

incentivar nuevas formas de pensar y actuar social y culturalmente (Coyula, 2008: 303).

9.5. Conclusiones

El desarrollo humano local se convierte en un proceso de fortalecimiento de las estructuras y entes locales que, para obtener éxito, necesita ir acompañado de la participación ciudadana, poner el eje en el protagonismo del sujeto en los cambios y transformaciones que se suceden en su contexto próximo. El Programa de Desarrollo Humano Local se convierte en un instrumento que contribuye a generar procesos de desarrollo sostenible desde la intervención comunitaria. Estos programas ponen en valor el espacio local comunitario, ofrecen una estrategia de actuación que versa entre lo local, lo nacional y lo internacional, y la acompañan soluciones a los problemas que se plantean en la cotidianidad. Una iniciativa que promueve la colectividad, la interacción, la participación social y el compromiso con la realidad que rodea a sus protagonistas (Caño, 2004).

Por otra parte, los planeamientos comunitarios, a pesar de contar con una experiencia de varias décadas y de no estar exentos de barreras y dificultades, se consideran una potente herramienta capaz de sensibilizar a gobiernos, instituciones, y organizaciones sobre su importancia, por lo que se pone en valor el «proceso» en sí. Los planeamientos tienen la capacidad de conformar equipos multidisciplinares que integran participantes muy diversos, claves y decisorios dentro de la comunidad. Despiertan la reflexión constante sobre los problemas, las propuestas o acciones que se llevan a cabo, desde las posibilidades de cada comunidad de dar respuestas a las dificultades. Y promueven el crecimiento personal y comunitario de forma sostenible.

En cuanto a los TTIB, el enorme impacto e incidencia que han tenido desde su creación ha sido reconocido tanto en Cuba como en otros países, de modo que han sido seleccionados como una de las mejores prácticas en la Cumbre del Hábitat de Estambul de 1998 (Coyula, 2008: 302). El trabajo comunitario como lo conciben los TTIB es el camino para la participación popular desde las estructuras más locales, barrios o comunidades. Permiten establecer diálogos más horizontales entre la gente, para que participe en la gestión y el desarrollo de sus propios proyectos. Tienen una filosofía de la participación real que promueve que se conozca el entorno y lo que sucede en él, buscar soluciones conjuntas dando valor a las personas que lo conforman, sus saberes, sus costumbres, y su historia.

Haciendo un balance de las experiencias e hilándolas con los objetivos de desarrollo sostenible, en concreto con el objetivo 11 de los ODS: «ciudades y comunidades sostenibles», podemos ver cómo las tres iniciativas confluyen en apoyar procesos de gestión local sostenibles apoyándose en una metodología de trabajo que impulsa la

creación de redes más horizontales y fomentando relaciones de participación más justas y equitativas entre los diferentes actores locales, nacionales e internacionales. Sumando sinergias que dan respuestas a las distintas demandas del territorio.

Referencias bibliográficas

- Albina, M. (2007). *Desarrollo humano y territorio: una aproximación metodológica*. (tesis doctoral). Alicante: Universidad de Alicante.
- Alburquerque, F. (2001). «Desarrollo económico local y cooperación descentralizada para el desarrollo». En: *Desarrollar lo local para una globalización alternativa*. País Vasco: Hegoa-Euskal Fundazioa.
- Bustelo, P. (1998). *Teorías contemporáneas del desarrollo económico*. Madrid: Síntesis.
- Caño, M. (2004). «Cuba, desarrollo local en los noventa». En: *Antología de Desarrollo Humano Local* (pp. 163-171). La Habana: Universidad de La Habana.
- Caride, A.; Meira, P. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- Coipel, M. (2003). *El mapa de riesgos y recursos en el planeamiento local con participación comunitaria* (documento inédito).
- Colom, A. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Coyula, M. (2008). «Urbanismo y participación ciudadana. Los talleres de transformación integral del barrio en La Habana: una experiencia de planeamiento alternativo a nivel de base». En: *Ciudades en (re) construcción: necesidades sociales, transformación y mejora de barrios* (pp. 9295-9315). Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Di Troilo, S. (2010). *Análisis institucional de la pobreza y el desarrollo humano en países en desarrollo* (tesis doctoral). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Feijó, M. (1998). «El desarrollo comunitario en el área urbana de la provincia La Habana: incidencia de la descentralización desde la cultura». En: Dávalos, R. (comp.). *Desarrollo local y descentralización en el contexto urbano*. La Habana: Universidad de La Habana.
- Fernández, S. (2014). «Desarrollo humano integral: comunidad y sostenibilidad en la definición de la política social del siglo XXI». *Pensamiento al Margen. Revista Digital*, 1.
- Limón-Domínguez, D. (2000). *Ecociudadanía. Participación para construir una sociedad sustentable*. Sevilla: Diputación de Sevilla.
- Max-Neef, M. (1998): *El desarrollo a escala humana*. Barcelona: Icaria.
- Melero, N. (2011). «Evolución de la política social y de descentralización en Cuba:

- participación y desarrollo a nivel comunitario». *Entelequia. Revista Interdisciplinar*, 14: 19-32.
- ONU (1945). *Carta de las Naciones Unidas*. Disponible en: <http://www.oas.org/36AG/espanol/doc_referencia/Carta_NU.pdf>.
- (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf>.
- Pérez, L. (2001). *Proyectos comunitarios, cultura y participación en Cuba*. Disponible en: <<http://lasa.international.pitt.edu/lasa2001/perezmontalvolourdes.pdf>>.
- PNUD (1990). *Informe sobre desarrollo humano*. Bogotá: PNUD.
- Rojas, L. (2005). *El acceso a los servicios bancarios en América Latina: identificación de obstáculos*. Madrid: Secretaría General Iberoamericana.
- Sem, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Shiva, V. (1998). *Abrazar la vida. Mujer, ecología y desarrollo*. Madrid: Horas y Horas.
- Smith, A. (2009). *Una investigación sobre la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones* (traducido por Carlos Rodríguez Braun). Madrid: Tecnos.
- Sotillo, J. A. (dir.) (2015). *Antología del desarrollo*, Madrid: Catarata.
- Sunkel, O. (1973). *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- UNOPS. «La cooperación descentralizada para el desarrollo humano en campos multilaterales». *Programa para el desarrollo humano local en Cuba* (documento inédito).
- Uribe, T. M. (1990). *Hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano*. Madrid: Investigación y Educación en Enfermería.

10. La carta se firmó el 26 de junio de 1945 en San Francisco al terminar la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Organización Internacional; entró en vigor el 24 de octubre del mismo año.
11. El Club de Roma es una organización no gubernamental fundada en Roma en el año 1968 por un pequeño grupo de científicos y políticos.
12. Algunos de los compromisos de esta cumbre son la integración social, un ambiente favorable para el desarrollo, un crecimiento del empleo productivo y reducción del desempleo, integración de la mujer y aplicación y seguimiento de la conferencia. Ver: <<http://www.fondoindigena.org/apc-aa-files/documentos/monitoreo/Fuentes/Internacionales/Declaraciones/Declaracion%20de%20Copenhagen.pdf>>.
13. Plan Operativo PDHL-Cuba (2002), fase IV, pág. 2 (documento inédito).
14. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo en Cuba. PNUD: Cuba (documento inédito).
15. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2008). Cooperación e innovación. Programa de Desarrollo Humano Local en Cuba. PNUD: La Habana.
16. Líneas directrices PDHL-Cuba (2002) (documento inédito).
17. UNOPS. «La cooperación descentralizada para el desarrollo humano en campos multilaterales». *Programa para el Desarrollo Humano Local en Cuba*. Documento inédito.
18. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2008). Cooperación e innovación. El programa de Desarrollo Humano Local en Cuba. PNUD: La Habana.
19. Plan Operativo PDHL-Cuba. Fase III. (2001) (documento inédito).
20. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2008). Cooperación e innovación. El programa de Desarrollo Humano Local en Cuba. PNUD: La Habana.
21. Plan Operativo PDHL-Cuba. Fase IV.(2002) (documento inédito).
22. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2008). Cooperación e innovación. El programa de Desarrollo Humano Local en Cuba. PNUD: La Habana.
23. Para fundamentar esta experiencia nos basamos en el documento *Planeamiento estratégico comunitario*, donde el equipo que conforma el Grupo de Desarrollo Integral de la ciudad de La Habana adapta esta metodología a un método que permitiera a los actores de los barrios comprender, asumir y llevar a cabo el planeamiento local con la participación de todos sus posibles actores. Ver: *Planeamiento estratégico comunitario. Herramientas de planeamiento participativo para la gestión local y el hábitat* (pág. 66)
24. *Ibidem*, pág. 66.
25. *Ibidem*, pág. 68.
26. Para profundizar en cómo aplican la técnica de los mapas de riesgos y recursos, en el mismo documento al que hacemos referencia hay un capítulo donde se detalla minuciosamente. Ver: «Mapas de riesgos y recursos en el planeamiento local con participación comunitaria» en *Planeamiento estratégico comunitario. Herramientas de planeamiento participativo para la gestión local y el hábitat* (pág. 127).
27. Ver: *Planeamiento estratégico comunitario. Herramientas de planeamiento participativo para la gestión local y el hábitat*.

Buenas prácticas de sostenibilidad comunitaria y participación ciudadana en la recuperación del río Guadaíra

MANUELA PABÓN-FIGUERAS
Universidad de Sevilla, mpabon1@us.es

MIGUEL ÁNGEL PINO-MEJÍAS
Universidad de Sevilla, mpino4@us.es

10.1. Introducción

El movimiento reivindicativo del Guadaíra ha venido desarrollándose desde principios de los años ochenta. La acción ciudadana ha ejercido una presión sobre las distintas administraciones públicas para la realización de acciones de recuperación, aunque las relaciones nunca han sido de colaboración y de escucha por parte de la Administración.

A continuación, se describen los acontecimientos más importantes en la historia de este movimiento. Este trabajo se ha realizado a partir de las noticias recopiladas en el diario *ABC* y el periódico *La Voz de Alcalá*, un total de novecientas cincuenta y tres noticias relacionadas con la temática (Pabón, 2016). La investigación supone una reconstrucción basada en fuentes documentales. También se han tenido en cuenta los archivos particulares de los grupos sociales (actas, folletos, cartelería, etc.).

Las cuatro etapas temporales (Pabón, 2016) fundamentales en este proceso son: de 1984 a 1996, de 1997 a 2002, de 2003 a 2008 y de 2009 a 2017.

En la primera década (de 1984 a 1996) se inicia la actividad reivindicativa en la cuenca por parte de Alwadi-ira, que desarrolla sus primeras actuaciones de sensibilización social en Alcalá de Guadaíra (Sevilla). Son los que inician la labor de denuncia de la situación medioambiental y de deterioro del río en la comarca de Los Alcores (Sevilla). En noviembre de 1992 se crea la Plataforma Cívica Salvemos el Guadaíra. Esta red de entidades sociales comienza a convocar grandes manifestaciones que movilizaron a un buen número de personas hasta 1996.

El hito más importante en cuanto a acción administrativa se produce en 1994, cuando se aprueba la Proposición no de Ley 8/1994 del Parlamento de Andalucía para la

Elaboración y ejecución de un programa de saneamiento y recuperación integral del río Guadaira. Este programa se consigue gracias a la presión ciudadana. En 1996 se inician los primeros trabajos de recuperación, pero a pesar de que el plazo de ejecución finalizaba en 2003, nunca se llegó a ejecutar en su totalidad. Esta ha sido la principal reivindicación de los colectivos sociales.

Ante la promesa incumplida no se ha cesado de solicitar a las administraciones públicas el cumplimiento del Programa Coordinado. También se ha ejercido una labor de denuncia respecto a los vertidos constantes de la industria aceitunera, principal causa de la contaminación por alpechín en el río.

A partir de 2003, la actividad reivindicativa se multiplica. Comienza un proceso de compromiso e implicación del resto de municipios de la cuenca. Así, durante seis años se realiza una concentración mensual, en el puente Carlos III, los primeros jueves de cada mes; también a partir de ese año y hasta 2013 se convocan las marchas a pie al Parlamento de Andalucía, desde Alcalá, cada 28 de febrero. Además, se inicia un proceso de acciones de sensibilización y educación ambiental para dar a conocer a la ciudadanía la problemática ambiental de la cuenca del Guadaira. Se comienzan a realizar marchas de senderismo para dar a conocer el rico patrimonio natural y cultural ligado a la cuenca. Durante estos años, la acción reivindicativa es noticia constante en los distintos medios de comunicación. El principal objetivo que tratan de cumplir es que se lleve a cabo el Programa Coordinado.

A pesar de que los colectivos sociales siguen saliendo a la calle, en el año 2009 se produce el cierre del Programa Coordinado por parte de la Junta de Andalucía. El Ayuntamiento de Alcalá de Guadaira, con el alcalde Gutiérrez Limones y la consejera de Medioambiente Cinta del Castillo, convoca a la prensa y se fotografía junto al río tratando de convencer a la opinión pública de que el río estaba recuperado, ya que se considera que sus aguas cumplen los «parámetros de normalidad», y se dan por cerradas todas las actuaciones pendientes.

En ese momento, los colectivos sociales consideran que deben continuar su reivindicación por el río. Desde esa fecha hasta la actualidad no se ha dejado de denunciar que la realidad de las aguas del río no es suficientemente conocida, porque no se publican los datos de las mediciones, se desconoce si se realizan. Se denuncian continuamente vertidos incontrolados y el desarrollo de algas; situaciones que no evidencian la ansiada recuperación.

En los últimos años, la actividad reivindicativa ha evolucionado hacia actividades de carácter más educativo. Se han organizado rutas guiadas, paseos nocturnos, exposiciones, rutas astronómicas y una diversidad de actividades lúdicas. La Plataforma continúa pidiendo a las administraciones que lleve a término el Programa Coordinado, ya que el objetivo es conseguir la recuperación integral del río.

10.2. Construcción del «saber ambiental» y buenas prácticas de sostenibilidad comunitaria

Además del estudio documental de noticias de la prensa local y regional, se realizó un estudio sobre la participación ciudadana y los movimientos sociales vinculados a la recuperación del río Guadaíra a través de una encuesta y entrevistas a personajes clave del movimiento. Desde el análisis de toda la información se pudo definir «el saber ambiental desde la participación en los procesos de desarrollo de una ciudadanía comprometida con la transformación socioambiental» (Pabón, 2016: 205). Leff (2004) define ese saber ambiental como los saberes necesarios que se deben construir colectiva y personalmente, añadiendo aquellas competencias necesarias desde la perspectiva de los debates socioecológicos (Sauvé, 2013). A continuación, se desarrollarán las buenas prácticas comunitarias que desde el movimiento reivindicativo se han ido tejiendo a lo largo de estos años.

10.2.1. La ciudadanía actúa de centinela

Si realizamos una revisión de los conflictos socioambientales de nuestro contexto, podemos afirmar que la misma no está exenta de complejidad. La ciudadanía se encuentra subyugada por los grupos de poder, que solo sirven a un modelo de producción capitalista y explotador tanto de la naturaleza como de las personas. Incluso el poder político, cuyo mandato debiera ser servir a la ciudadanía, se invierte en servir al poder económico y las élites que lo controlan. Esto deriva en un desencuentro y lucha continua entre el bien común de la ciudadanía y el poder económico, que articula su peor cara en el medioambiente.

En el río Guadaíra, durante décadas, los políticos se han centrado en lamentar públicamente la situación del río, utilizando una doble moral de cara a la galería y otra con el empresariado que contaminaba. Escasas medidas que nunca dieron una solución apropiada a la dimensión del problema. La primera prohibición expresa de verter residuos se remonta a 1917, pero esta disposición no se llega a cumplir. En las sucesivas décadas no se redacta ninguna disposición. Habrá que esperar hasta 1967, año en que se publica una disposición o decreto de la alcaldía que prohíbe el vertido de aguas residuales en el colector del Tamarguillo. En 1974, otra noticia publicada establece que el agua del arroyo del Tamarguillo es tratada con WH25 para evitar los olores que se producían; por lo que se intuye que el problema de los vertidos no se había frenado.

Los sistemas políticos han ido cambiando, y la contaminación fue creciendo a lo largo del tiempo.

Tal y como señala Sauvé (2013: 66), «las instancias gubernamentales no se activan a

favor de la protección de los ecosistemas y de las poblaciones humanas». Por esta razón, el papel de la sociedad civil es ejercer de guardián del medioambiente, ya que se ve obligada en el día a día a denunciar y recordar a las administraciones públicas cuál debe ser su función.

10.2.2. Presión ciudadana y políticas de recuperación del río

Se puede certificar a través de la evolución de las noticias de prensa que cada movimiento que han ido haciendo las administraciones públicas ha venido determinado por la presión ciudadana. Lo ganado para el río ha sido una conquista social del movimiento ciudadano. La presión ciudadana ha logrado el desarrollo de todas las políticas de recuperación del río. No obstante, siempre se han quedado a medio camino, ya que la mayoría de las acciones emprendidas han sido de carácter parcial. En este sentido, el problema siempre ha sido la financiación, nunca se logró que lo presupuestado sobre el papel se ejecutara en su totalidad. Una de las reivindicaciones del colectivo ciudadano ha sido lograr la máxima transparencia económica.

10.2.3. La negación del movimiento ciudadano por parte del poder político

«La deslegitimación continua que ha sufrido el movimiento reivindicativo del Guadaíra por parte de las administraciones ha generado un desconocimiento y distanciamiento en la actualidad de los más jóvenes por la situación ambiental de esta problemática. Se hace necesario que tanto administraciones políticas como instituciones educativas promuevan dinámicas de reconocimiento» (Pabón, 2016: 206).

Las dinámicas de negación e instrumentalización de los movimientos sociales han sido uno de los principales obstáculos para una participación plena. En ocasiones se ha tratado de apartar a los grupos sociales, incluso dentro de aquellos mecanismos que el propio «poder» crea para la participación. Así, en las diferentes comisiones de seguimiento del Programa Coordinado, a las que la ley marcaba la obligación de realizar convocatorias periódicas en las que participaran los colectivos sociales, se incumplían los plazos y solo servían para dar información de las acciones realizadas. Por lo tanto, podemos afirmar que la política participativa ha supuesto un espejismo, un artificio para hacer ver una imagen democrática que no se correspondía con la realidad.

El poder ha tratado de limitar la representación de los movimientos sociales, e incluso en ocasiones ha tratado de favorecer otros grupos en función de sus intereses. Así, bajo el amparo institucional nacen la Asociación de Afectados por la Contaminación del Río y Adem. Ambos casos son un ejemplo perverso del sistema.

Para los representantes políticos, las aportaciones de las asociaciones ciudadanas

independientes son escasamente significativas, quizás por el temor a dicha condición. Sin embargo, la opinión pública sí se muestra sensible a las aportaciones de los conciudadanos, de ahí el interés de instrumentalizar esta vía de diálogo, que verifica la paradoja de que el propio poder fuerce la constitución de dichas entidades. Este planteamiento contra natura tiene escaso desarrollo, porque no cuenta con un sustento real, el de los propios individuos, para que le dé fuerza y propicie los mecanismos de cambio (Pabón, 2016: 207-208).

10.2.4. La participación se construye desde abajo

Un hecho constatable tras el análisis de la prensa local y regional es el esfuerzo de las diferentes administraciones por mantener apartadas a las entidades sociales. Han contado con ellas cuando podían sacar una rentabilidad política o electoral, sobre todo los partidos que han gobernado a nivel municipal en la cuenca. Es cierto que la Plataforma Salvemos el Guadaíra ha estado integrada por algunos partidos políticos y grupos sociales, pero cabe destacar que han tratado de no politizar su actividad. El interés común ha sido la defensa del río. Si hubiese habido situaciones de rentabilidad electoralista, hace tiempo que la Plataforma se hubiese dividido.

Alwadi-Ira, entidad sobre la que recae gran parte de la fuerza de empuje y movilización social de la plataforma –pienso que es el corazón de la misma– ha mantenido a lo largo de estos últimos treinta años un modelo de participación social basado en la ecociudadanía de abajo arriba (Pabón, 2016: 208).

En prensa se puede constatar a lo largo de los años la falta de sintonía y el ataque incluso personal que a veces han sufrido algunos miembros de este colectivo por parte de la administración local; pocas veces ha surgido la posibilidad de sentarse y oír los argumentos de esta entidad. La administración local debería haber tenido mayor proximidad con las demandas sociales, pero su respuesta ha sido siempre la más incisiva con este grupo. En esta línea, poder participar en los consejos locales de medioambiente o en las distintas comisiones donde existía representación ha sido una tarea no exenta de dificultades. Reuniones inminentes que no terminan por convocarse, o que cuando son convocadas se convierten en un trámite de información unidireccional, y donde ni siquiera se escucha a los colectivos sociales.

10.2.5. Resiliencia y acción comunitaria

La capacidad de resiliencia del movimiento ciudadano ha sido una de sus características fundamentales, a pesar de las adversidades ha sabido adaptarse y resistir a todas las

vicisitudes. La población tiene una visión positiva de él. Ha sabido implicar a la población en las demandas y favorecer procesos de educación comunitaria.

Las dificultades en la negociación, interlocución y participación con las administraciones, la larga travesía en la reivindicación por conseguir un objetivo que no llega, podrían haber provocado un desgaste, y sí lo habrá ocasionado en determinadas personas y entidades, pero también ha hecho que se diversifiquen las estrategias de sensibilización a la ciudadanía y de reivindicación a las administraciones involucradas para proporcionar soluciones al río (Pabón, 2016: 209).

10.2.6. Modelo asambleario y participativo en la organización interna

La Plataforma Salvemos el Guadaíra está compuesta por partidos políticos (PP y PA), sindicatos (CC.OO., SAT) y asociaciones (Alwadi-Ira, Ecologistas en Acción, Andaluces de Alcalá, Scouts Qalat Chavir, AA.VV. Centro). La toma de decisiones en la plataforma ha sido siempre asamblearia. Su organización interna pasa por dividir tareas entre distintos responsables de área (secretaría, medios de comunicación, redes sociales, etc.). Se reúnen periódicamente para decidir las estrategias que hay que desarrollar. En el caso de Alwadi-Ira, su junta directiva está formada por más de treinta personas en diferentes vocalías según los ámbitos en los que participan. La toma de decisiones es asamblearia, se reúnen para tratar las acciones que van a desarrollar en cada área (senderismo, ciclismo, patrimonio histórico, consumo responsable, ordenación del territorio, limpieza de vertederos, industria, río Guadaíra, Plataforma Antiincineradora, Plataforma en Defensa de los Alcores).

10.2.7. La prensa y el conflicto socioambiental del Guadaíra

La prensa ha sido nuestra aliada a la hora de documentar el conflicto socioambiental del río. *La Voz de Alcalá* se ha hecho eco de las reivindicaciones ciudadanas, mientras *ABC* ha descrito todas las intervenciones que las administraciones públicas han ejecutado para la recuperación del río. Cada medio ha ido dibujando una visión de la temática. La prensa local ha aportado la visión más social, y la prensa regional ha dado una visión más política en relación con las decisiones de las distintas administraciones en cuanto a obras públicas. Ambas han sido necesarias para poder tejer este estudio.

10.2.8. La responsabilidad social y económica de quien contamina

En general, la ciudadanía cree que existe una legislación que protege los ecosistemas ante las industrias que contaminan las aguas. La historia del Guadaira nos desvela que desde hace pocos años el empresariado ha comenzado a dar cuenta de sus prácticas contaminantes. El problema es que la responsabilidad de un vertido que llega al río no es de la empresa, sino de la administración local que controla el alcantarillado. Esto supone que la irresponsabilidad de las empresas que vierten sin control se termina pagando por parte de la ciudadanía a través de su propio bolsillo. Cuando un vertido llega al cauce público a quien se multa es al ayuntamiento responsable. La prensa da cuenta de los pagos millonarios por estos conceptos que todos los municipios de la cuenca han tenido que hacer. Esa cantidad de millones de euros hubiese solucionado el problema del Guadaira. Solo se ha juzgado por delito ecológico a un alcalde, el de la localidad sevillana de Morón. Es el único municipio al que se le retiran competencias en materia de gestión de aguas por parte de la Junta, aunque en las mismas fechas eran multados por situaciones semejantes Arahál o Alcalá de Guadaira. Respecto al empresariado de la aceituna, que es principalmente el que vierte alpechín al río, se han arbitrado diferentes actuaciones, la creación en un día de balsas de vertido no ha frenado los vertidos industriales que a día de hoy siguen llegando al Guadaira.

10.3. Propuesta educativa

Es necesario favorecer la construcción de un modelo educativo para una nueva ecociudadanía. Resulta básico construir colectivamente un «saber ambiental» donde se integre a todos los actores educativos. Se trata de una «ecociudadanía crítica, creativa y comprometida, capaz y deseosa de participar en los debates públicos, en la búsqueda de soluciones y el advenimiento de una nueva ecosociedad» (Sauvé, 2013: 1).

Para que se dé una transformación de la realidad es necesario que haya educación, se debe entender la naturaleza política de la educación (Freire, 1994). Una educación que «conecte lo público con lo privado, que entienda que las grandes decisiones y las repercusiones de las políticas que se implementan en un territorio van a tener también consecuencias en la vida privada de las personas en todos los ámbitos» (Pabón, 2016: 211).

Se ha hablado mucho de contaminación, pero se desconoce qué problemas de salud va a sufrir la ciudadanía al estar en contacto con un nivel de contaminación y toxicidad tan alto. Se parte de la propuesta de Sauvé (2013) (cuadro 1). Su propuesta está dirigida al crecimiento de tres competencias básicas para el desarrollo de una ecociudadanía: competencia ética, política y crítica.

Cuadro 10.1. Competencias crítica, ética y política en educación para la ecociudadanía

--	--	--	--

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

Fuente: Sauvé (2013: 8)

La competencia crítica facilita leer el mundo desde el «porqué» (Sauvé, 2013). Supone poner en cuestión la realidad para poder comprenderla. «No se puede reaccionar o participar de aquellas realidades que se desconocen y que no se saben analizar de manera crítica en espacios compartidos» (Pabón, 2016: 212).

La competencia ética «se refiere a clarificar su propio sistema de valores, de confrontarlo, de ponerlo en entredicho, de validarlo o ponerlo en entredicho, de validarlo o de reconstruirlo en cada uno de los contextos que suponen una opción ética» (Sauvé, 2013: 4).

La competencia política trata de hacer ver que la problemática ambiental es comunitaria, aunque nos pueda afectar a nivel personal. Facilita la participación y el compromiso, ayuda a definir nuestro papel como ciudadanos de pleno derecho (Pabón, 2016: 213).

La aportación que habría que añadir a ese modelo educativo para construir una ecociudadanía es la competencia emocional. La razón de incluirla en este trabajo surge ante la cuestión sobre qué elementos se activan o provocan que una persona participe de

forma activa en un movimiento reivindicativo. Se entiende que las personas realizamos conexiones emocionales con los entornos naturales y ecosistemas. «Estos vínculos emocionales, esta asociación de experiencias personales y emocionales vinculadas a un lugar concreto hace tener una posición más activa en la defensa de esos espacios» (Pabón, 2016: 213). Si un lugar está ligado a experiencias emocionales positivas, es más fácil que desarrolle una implicación en su defensa. «Ese vínculo emocional con el entorno hará que aparezca el deseo de protegerlo» (Pabón, 2016: 213).

En el cuadro 10.2 se recogen los saberes básicos desde una competencia emocional para la construcción de una ecociudadanía.

Cuadro 10.2. La competencia emocional en la construcción de la ecociudadanía

	COMPETENCIA EMOCIONAL-PERSONAL
Saberes	• Conocimientos sobre la inteligencia emocional. • Conocimientos sobre MEDIACIÓN Y RESOLUCIÓN de conflictos. • Desarrollo de las inteligencias múltiples.
Saber hacer	• Conciencia emocional: saber percibir e identificar emociones (propias y de los demás). • Regulación emocional: saber gestionar las emociones propias y de los demás. • Autonomía emocional (autoestima, autocontrol, automotivación). • Relaciones positivas con las personas. • Organizar la propia vida de manera equilibrada.
Saber ser	• Identificación con el propio entorno, hacerlo propio. • Empatía. • Reconocer limitaciones propias y aprender de los errores. • Desarrollo de valores de respeto hacia uno mismo y los demás. • Deseo de aprender del otro.
Saber actuar en contexto	• Vínculo emocional con el entorno. Protección del medioambiente. Defensa del territorio, cultura, patrimonio medioambiental y cultural. • Habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado y desenvolverse en él. • Resiliencia. • Resolución de conflictos. • Eliminar obstáculos a la participación. • Independencia.

Fuente: Pabón (2016: 214). Inspirado en la teoría de Daniel Goleman (2011)

10.4. Conclusiones

El desarrollo de una sostenibilidad comunitaria pasa por procesos participativos donde se puedan desarrollar las competencias: crítica, política, ética y emocional. Todas se complementan y son necesarias. Encontramos en el movimiento ciudadano para la recuperación del Guadaíra unas buenas prácticas que nos orientan sobre cuál debería ser la línea que tenemos que seguir. Con sus aciertos y sus vicisitudes siguen marcando el ritmo de la denuncia y la reivindicación por un Guadaíra limpio donde su patrimonio cultural, histórico y natural pueda ser disfrutado por las generaciones venideras.

Referencias bibliográficas

- Benito, M. A.; Melgarejo, J.; Molina, A.; Ortega, A. (2015). *Agua y derecho: retos para el siglo xxi*. Cizur Menor (Navarra): Thomson Reuters Aranzadi.
- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Planeta de Agostini.
- Gil, D.; Vilches, A. (2017). «Educación para la sostenibilidad y educación en derechos humanos: dos campos que deben vincularse». *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 29 (1): 79-100.
- Goleman, D. (2011). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Paidós.
- Leff, E. (2004). *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI.
- Martínez, J. M. (2011a). «Conflictos ecológicos y justicia ambiental». En: Cantalapiedra, S. A. (coord.). *Convivir para perdurar: conflictos ecosociales y sabidurías ecológicas* (pp. 51-70). Barcelona: Icaria.
- (2011b). *El ecologismo de los pobres. Conflictos ambientales y lenguajes de valoración*. Barcelona: Icaria.
- Murga-Menoyo, M. A.; Novo, M. (2017). «Sostenibilidad, desarrollo “glocal” y ciudadanía planetaria. Referentes de una pedagogía para el desarrollo sostenible». *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 29 (1): 55-78.
- Pabón, M. (2016). *Educación en la sostenibilidad comunitaria: la participación ciudadana en la recuperación del río Guadaira* (tesis doctoral). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Sauvé, L. (2006). «La educación ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos». *Revista Iberoamericana de educación*, 41: 83-101.
- (2010). «Educación científica y educación ambiental: un cruce fecundo». *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 1: 5-18.
- (2013). «Saberes por construir y competencias por desarrollar en la dinámica de los debates socioecológicos». *Revista Íntegra Educativa*, 6 (3): 65-87.
- Sauvé, L.; Hugue, A. (2017). «Educar para la ecociudadanía: contra la instrumentalización de la escuela como antesala del “mercado del trabajo”». *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 29 (1): 217-244.
- Sauvé, L.; Villemagne, C. (2015). «La ética ambiental como proyecto de vida y “obra” social: un desafío de formación». *Revista CPU-e. Instituto de Investigaciones en Educación*, 21: 181-209.

Las tecnologías de la información y comunicación: vías de accesibilidad y desarrollo sostenible

MARÍA DOLORES DÍAZ-NOGUERA
Universidad de Sevilla, noguera@us.es

CARLOS HERVÁS-GÓMEZ
Universidad de Sevilla, hervas@us.es

CRISTÓBAL TORRES FERNÁNDEZ
Universitat Internacional de Valencia, crisobal.torres@campusviu.es

GLORIA LUISA MORALES-PÉREZ
Universidad de Sevilla, gmorales@us.es

11.1. TIC: vías de accesibilidad y desarrollo sostenible

Los organismos a nivel mundial buscan una sociedad integradora, inclusiva y solidaria, centrada en las personas. Un compromiso que se adquiere en los foros internacionales con el objetivo fundamental de que nadie se quede atrás y todas las oportunidades sean iguales. La Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas (ONU) (2018) diseñó la Agenda 2030, a través de la cual todos los países persiguen conseguir las directrices económicas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), atendiendo, eso sí, al desarrollo sostenible y al incremento el papel de la ciudadanía a nivel mundial.

Así, cobra especial importancia el colectivo de ciudadanos con diversidad funcional (DF) y el concepto de «brecha de género». En una declaración elaborada por las diferentes cumbres americanas sobre el papel trascendental de la tecnología en las sociedades modernas solicitaban «un acceso equitativo y universal a las TIC, en particular, para las mujeres y las niñas, así como para otros grupos marginados por la brecha digital».

La Cumbre Mundial sobre Telecomunicaciones, celebrada en Argentina en 2017, hace especial hincapié en la idea de que las tecnologías de la información y la comunicación son poderosas catalizadoras del desarrollo económico y social en todo el mundo.

Otro objetivo sería llegar a tener una sociedad conectada, a partir de un enfoque inclusivo de acceso, uso y apropiación de las tecnologías de la información y las comunicaciones de una forma responsable, segura y productiva; así como avanzar en la idea de que las TIC representan una oportunidad que debemos aprovechar para traer bienestar a nuestros habitantes. Pero para ello tenemos que plantear acciones puntuales para garantizar el acceso y, más allá de eso, para incrementar la alfabetización digital, reducir las brechas, impulsar el desarrollo de nuevos negocios, apoyar la investigación y el desarrollo utilizando las TIC; generar las condiciones necesarias para implementar proyectos en materia de robótica, inteligencia artificial; en fin, poner en práctica soluciones y propuestas para resolver las problemáticas que nos afectan y mejorar la calidad de vida de todos.

El primer aspecto que queremos destacar es la brecha de género. La accesibilidad implica un esfuerzo por mejorar la infraestructura, continuar creando habilidades en las personas e impulsando mecanismos que permitan aumentar la confianza en las redes de telecomunicaciones. No podemos obviar que estamos inmersos en un ecosistema digital donde es muy importante mejorar la calidad de vida de las personas.

Las investigaciones realizadas nos proporcionan una recomendación: el reconocimiento de las artes (y el diseño) como asignaturas centrales junto con STEM; abordar cuestiones de equidad/recursos para impartir educación artística, llamando a la investigación de los posibles resultados de los modelos educativos STEAM y financiamiento para el desarrollo profesional y la latitud para que los maestros exploren el aprendizaje interdisciplinario (Alina, 2018).

También es muy importante tener en cuenta que una colaboración entre la educación artística, la ingeniería y la arquitectura del paisaje los llevó a conceptualizar STEAM como una práctica social que refleja las preocupaciones por el compromiso de la comunidad y la sostenibilidad ecológica (Guyotte *et al.*, 2014). Otras investigaciones discuten sobre el proceso de pensamiento creativo divergente y las habilidades metacognitivas, cómo y por qué pueden mejorar el aprendizaje en STEM y STEAM (McAuliffle, 2016).

Aquí es donde entra en juego el concepto de diversidad funcional; concepto que surge con la finalidad de ir más allá en la filosofía de la inclusión y la normalización dentro del sistema educativo y, por extensión, en el ámbito social.

Por otro lado, la colaboración puede mejorar el estudio de resultados por un número de mecanismos, incluyendo oportunidades para verbalizar y la elaboración y resolución de ideas y discrepancias con los iguales para facilitar el pensamiento crítico. Estas ventajas son, en particular, muy útiles en la enseñanza STEAM, la cual implica a individuos con perspectivas diversas que trabajan juntos para solucionar problemas complejos. Ciertos estudios han demostrado los múltiples beneficios que aporta a los estudiantes el contenido del STEAM, ya que ofrece la discusión entre las diferentes ideas adquiridas por personas de igual a igual. Los principios de igualdad, autonomía y

singularidad son los pilares en que se apoya esta definición, que se suma al valor de la vida humana sin distinción alguna, al derecho a decidir sobre la propia vida, a elegir libremente y a participar plenamente en la vida social sin barreras ni estereotipos. Se observa cómo lo que se busca no es la simple integración social del individuo, sino su mayor inclusión e independencia posible. Por tanto, es imprescindible que la tecnología se convierta en una herramienta clave para conseguir la sostenibilidad y la ciudadanía a nivel mundial.

En este capítulo nos vamos a centrar en uno de los conceptos que proporcionan el acceso real a los ecosistemas de participación en los escenarios educativos presenciales y digitales; nos referimos a la accesibilidad.

Hablar de la accesibilidad web tiene como objetivo lograr que los sitios Web, actividades multimedia, plataformas, dispositivos móviles o tecnologías emergentes sean utilizables por el máximo número de personas, independientemente de sus conocimientos, capacidades personales y, añadimos también, con independencia de las características del equipo que se elija. El concepto de universalidad una educación, también incluye el uso y el acceso de todas las personas a lo largo de toda su vida, de los materiales y contenidos en la red, en igualdad y como el resto de los ciudadanos. En este sentido, existe un maridaje entre los principios de accesibilidad y la inclusión en los procesos educativos de todos los estudiantes, con independencia de donde se inicie su itinerario formativo. Por tanto, hay que desarrollar las tecnologías accesibles y el diseño de aprendizaje, abundando si cabe en los contenidos que deben ser coherentes con las normas de accesibilidad que se numeran en este capítulo, dirigidos a todas las personas.

Esta accesibilidad trasciende el beneficio que puedan recibir las personas con discapacidad y beneficia a las personas que deseen usar internet, entre ellas, al grupo de las personas mayores, cada vez más numeroso. Todos sabemos que con la edad los pequeños problemas discapacitantes aumentan tanto desde el punto de vista físico como cognitivo, dificultando, en muchas ocasiones, el manejo y la comprensión de la tecnología.

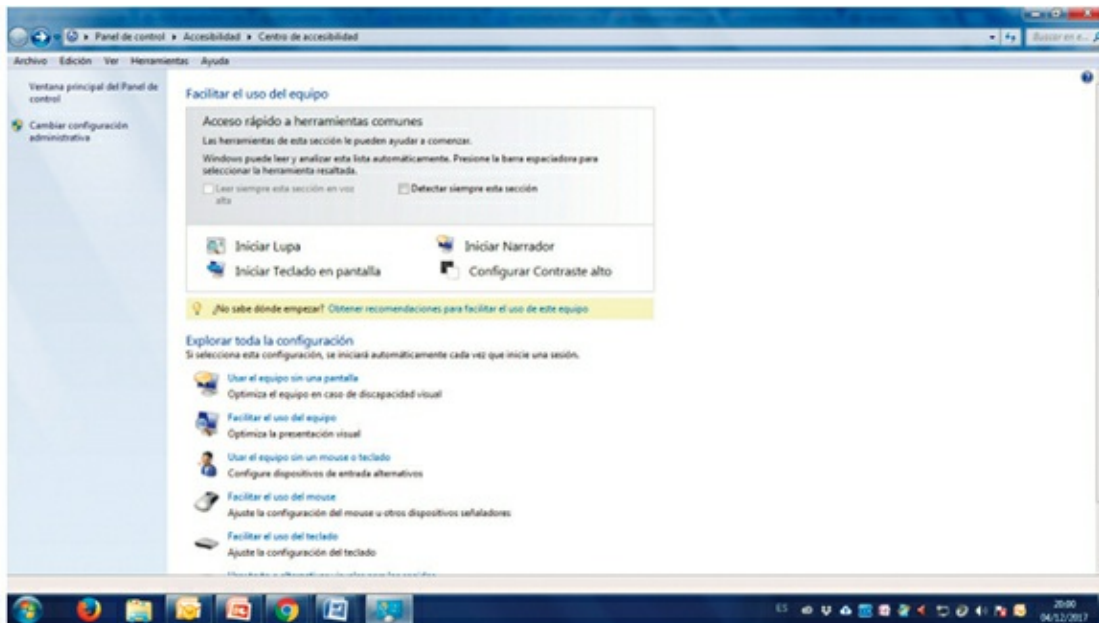
Existen dispositivos tecnológicos que pueden ser útiles para cualquier persona y van a contribuir a facilitar el acceso de internet, bien sea para suplir restricciones derivadas del entorno, alguna dificultad personal o simplemente por comodidad. La flexibilidad de uso y el conjunto de buenas prácticas que persigue la accesibilidad para todos hace que la experiencia de utilizar recursos tecnológicos sea más sencilla, se tenga discapacidad o no.

La accesibilidad y el diseño universal de aprendizaje (Alba, 2012) se entiende como un proceso de acceso equivalente, alternativo, directo y compatible. Estos criterios no pueden ser considerados como una condición de mejora a la hora de realizar y mantener un sitio web, sino requisito sin el que dicha web pierde una de sus condiciones de partida: su universalidad.

Según García Fernández (2011), cuando hablamos de accesibilidad web nos

referimos al conjunto de condiciones técnicas que debe cumplir un espacio web para que pueda ser utilizado adecuadamente por personas con discapacidad tanto para acceder a la información como para crearla. Para hacer más accesibles las páginas web podemos utilizar los recursos que nos ofrecen los sistemas operativos en las ventanas de accesibilidad (ver figura 11.1). Encontraremos recursos como utilizar una lupa para agrandar el texto, el teclado desde la pantalla, cambiar el aspecto o los botones del ratón, el lector de pantalla, el contraste de colores, usar textos o alternativas visuales para los sonidos, conectar periféricos especiales...

Figura 11.1. Pantalla de accesibilidad de Windows



También, teniendo en cuenta las posibilidades que nos ofrecen los navegadores más utilizados, podemos acercar o alejar el tamaño del contenido de la pantalla, emplear el traductor de diferentes idiomas, lectores de pantalla, filtros para la mejora de la percepción del color, marcador y acceso rápido a las aplicaciones, etc.

El consorcio mundial W3C (World Wide Web Consortium) se encarga de diseñar los estándares y las especificaciones técnicas utilizadas por todas las empresas del mundo como referente para internet. Está presidido por Tim Berners-Lee, creador de la web y tiene presente el diseño de patrones para la accesibilidad en internet (García Fernández, 2011). De hecho, ha establecido modelos comunes para poder unificar utilidades cotidianas en internet; entre ellas, traductores o lectores para personas con problemas visuales, que los sistemas informáticos de los bancos sean compatibles, que las páginas xenófobas o pornográficas se puedan restringir a menores, ver vídeos o televisión desde los ordenadores personales o el desarrollo de posibilidades con inteligencia artificial.

La WAI-W3C es descrita por García Fernández (2011) como la que promulga pautas para que los diseñadores de software las tengan en cuenta; es un conjunto de

recomendaciones y buenas prácticas para conseguir sitios web accesibles (WCAG WG), considerando dos objetivos prioritarios:

- Posibilitar la transformación del contenido web para que sea asequible a todos los usuarios, independientemente de la dificultad que presenten; lo cual incluye la posibilidad de poder navegar con ayudas técnicas específicas. Algunos de estos dispositivos exigen que el código de las páginas web sea válido en cuanto a gramática y estructura.
- Hacer el contenido comprensible y navegable. Realizar contenidos claros en su presentación, manejo y en la forma en la que interactuamos con ellos, permitiendo tener una web más fácil de utilizar: usabilidad.

Mientras que el primer objetivo pone el acento en la accesibilidad, el segundo lo pone claramente en la usabilidad. Son conceptos diferentes, pero complementarios y deseables en cuanto a que deben trabajar juntos.

Las pautas establecidas por parte de la WCAG, y según los niveles de conformidad de dichas pautas, establecerán los niveles A, AA (doble A) y AAA (triple A) de accesibilidad. Estos niveles se alcanzan según se apliquen todas las recomendaciones o solo parte de ellas atendiendo a unas prioridades establecidas. Se pueden consultar todos los criterios de conformidad de WCAG 2.0 (ver figura 11.2) clasificados según principios y directrices en <http://accesibilidadweb.dlsi.ua.es/?menu=criterios-2.0>.

Figura 11.2. Criterios de conformidad de WCAG 2.0



Conseguir estos niveles de accesibilidad prestigia cualquier web que lo muestre, y significa dos cosas: la primera, el nivel de accesibilidad alcanzado en una web; la

segunda, servir como divulgador de la necesidad de un acceso para todos y el interés que los diseñadores de la web tienen por este tema. La comprobación y acreditación de esta marca de accesibilidad deberá ser cumplimentada por la propia organización o por organizaciones de prestigio con reconocimiento administrativo para ello.

11.2. Sostenibilidad y web educativa

En la construcción de una web educativa intervienen diferentes ámbitos. Por una parte, están todos los aspectos de carácter técnico que hemos enunciado anteriormente, pero que forman parte del dominio de expertos en informática e ingeniería; por tanto, la evaluación de ese ámbito les corresponde a ellos. Por otra –esto nos concierne especialmente como educadores–, están los elementos que entran en juego desde el punto de vista formativo.

En ese sentido, repetimos las ideas que debemos tener siempre presentes:

1. Una web para todos, pues las personas son lo más importante.
2. Diseñar las diferencias.
3. Tener los propósitos que se quieren conseguir muy claros, o sea, los objetivos han de estar bien definidos.
4. Contar con una estructura web sólida. Aquí volvemos a la idea que viene bien definida para los expertos: su diseño debe seguir los estándares internacionales que están fijados.
5. Para los usuarios, todo funciona bien si la interacción web es fácil e intuitiva.
6. Todas las guías que deben ayudar al usuario han de ser útiles y, además, estar bien señaladas.
7. La presentación tiene que ser muy limpia (el diseño visual no admite dudas).
8. El lenguaje siempre tiene que ser sencillo (estamos diseñando una conversación entre web y usuario/a).
9. El acceso a las actividades multimedia tiene que integrar todos los sentidos.

Por tanto, estamos construyendo una web de uso universal que sirve para todos, proporciona bienestar y rompe brechas digitales. Tenemos mucha literatura científica sobre este tema, pero señalamos la obra de Horton y Quesenbery (2014): *Una web para todos. Diseño de experiencias de usuarios accesibles*.

A modo de tutorial señalamos los siguientes vídeos:

- *Tutorial de pauta de accesibilidad web. Parte 1* (ver figura 11.3): https://www.youtube.com/watch?v=cj06wg_N99I.

- *Tutorial de pauta de accesibilidad web. Parte 2* (ver figura 11.4): <https://www.youtube.com/watch?v=gK7ZnW-xeWY>.

Figura 11.3. Tutorial de pauta de accesibilidad web. Parte 1



Figura 11.4. Tutorial de pauta de accesibilidad web. Parte 2



Ahora bien, si queremos generar nuestros propios contenidos, aquí tenemos las siguientes indicaciones. En primer lugar, el programador web debe generar un grupo de plantillas donde se va a diseñar el contenido. En segundo lugar, se tendrán en cuenta las herramientas de autor, las recomendaciones de diseño web que desarrollamos a continuación, y se deberán usar herramientas que evalúen si se ha conseguido la accesibilidad web. Incluiremos mecanismos de navegación e interacción que también

sean accesibles.

Por tanto, la accesibilidad web tiene como objetivo lograr que las páginas web sean utilizables por el máximo número de personas, independientemente de sus conocimientos, capacidades personales y, añadimos, con independencia de las características del equipo que se elija. El concepto de universal, como se ha indicado antes, está presente desde el origen del web. Por tanto, los contenidos deben ser coherentes con las normas de accesibilidad que venimos enumerando.

Así, el IMS Global Learning Consortium (IMS, 2002) desarrolla lo que considera directrices para el desarrollo de aplicaciones educativas (GDALA); entre ellas, los problemas típicos de accesibilidad relacionados con la tecnología, las prácticas que los desarrolladores de sistemas de enseñanza pueden implantar para la mejora de la accesibilidad y las prácticas para los creadores de contenidos y los educadores, así como la información sobre buenas prácticas y las soluciones. En GDALA se definen seis principios que hay que conseguir: 1) permitir que el usuario realice ajustes según sus preferencias (individualización); 2) proporcionar acceso equivalente a contenidos auditivos y visuales basados en las preferencias del usuario; 3) proporcionar compatibilidad con ayudas técnicas e incluir acceso completo y teclado; 4) proporcionar información sobre contexto y orientación; 5) seguir las especificaciones ISM y otros estándares o pautas relevantes; 6) considerar el uso del XML para mejorar la interoperabilidad entre productos.

Y como aspecto posterior, GDALA ofrece las siguientes pautas en categorías:

- Entrega accesible de texto, sonido, imágenes y multimedia. Describen cómo ofrecer texto accesible, alternativas para el sonido (transcripciones), alternativas para las imágenes (texto alternativo) y alternativas para multimedia (subtítulos y audiodescripciones).
- Desarrollo de herramientas accesibles para la comunicación y colaboración asíncronas, como correo electrónico, foros de discusión, repositorios de documentación, planificadores, calendarios y herramientas de presentación. Estas herramientas deben presentarse en formatos que faciliten una participación plena de estudiantes con discapacidad y sus sistemas de navegación deben permitir su uso mediante ayudas técnicas. Además, deben permitir localizar contenido fácilmente, seguir el hilo de las discusiones e incorporar respuestas o información adicional.
- Desarrollo de herramientas accesibles para la comunicación y colaboración síncronas, como chats, audioconferencias, videoconferencias, pizarras, etc. Estas herramientas deben ser accesibles, lo cual implica, en general, que tanto la interfaz de usuario de la herramienta como la comunicación en tiempo real deben ser accesibles para el envío y la recepción de información.
- Desarrollo de interfaces y entornos interactivos accesibles. En este apartado se incluyen controles interactivos, navegación de la interfaz, formularios, ejercicios

interactivos (arrastrar y soltar, simulaciones, pruebas temporizadas), tutoriales interactivos, DVD, equipamiento electrónico y dispositivos móviles y, por último, información sobre la accesibilidad de sistemas operativos y plataformas de desarrollo.

- Pruebas, test y evaluaciones accesibles. En esta categoría se recogen pautas que van más allá de los medios y que se centran en su integración para la definición de ejercicios de autoevaluación y otros tipos de evaluación accesibles, y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

11.3. Sostenibilidad y plataformas accesibles

Las instituciones educativas deben incluir plataformas educativas accesibles. En los últimos tiempos, las plataformas de teleformación, denominadas *e-Learning platforms*, son un recurso clave para la formación. Esta aplicación permite que se pueda acceder a multitud de recursos dirigidos a la gestión de los procesos formativos como los contenidos, las actividades, los test de evaluación, las rúbricas o la opción de la participación de los miembros de la comunidad digital: estudiantes, profesorado, etc. De forma que se puede interactuar a través de videoconferencias y realizar procesos de seguimiento y evaluación.

Las opciones que encontramos para elegir nuestra plataforma son múltiples: desde opciones privadas y opciones comerciales de coste considerable, hasta opciones gratuitas con código abierto, lo que permite modificar y personalizar nuestras opciones. En estos momentos encontramos muchas opciones, sobre todo en Educación Superior, como son, por ejemplo, el caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) o la Universidad de Valencia, que usan LRN, una plataforma desarrollada por el renombrado Instituto de Tecnología de Massachusetts, que tiene menos difusión que Moodle, pero declara un alto nivel de accesibilidad en su documentación. En cualquier caso, tenemos un recurso para comparar las plataformas educativas denominado EDUTOOLS.COM.

Ahora vamos a abordar el segundo aspecto importante: cómo adaptar el aprendizaje. En este caso vamos a seguir a organizaciones como aLFanet (IST-2001-33288), que ha estado investigando sobre el iLMS adaptativo (sistema inteligente de gestión del aprendizaje), el cual ofrece un *eLearning* personalizado basado en la combinación de diferentes tipos de adaptación (por ejemplo, itinerarios de aprendizaje, cooperación entre la Administración y el profesorado, etc.). Por tanto, llegados a este punto, unimos las indicaciones internacionales relacionadas con la calidad en los diseños web y la educación, y profundizamos en la formación y en los sistemas o las formas de aprendizaje que den respuesta singular a las personas. Todas las webs deben ser accesibles para que no se produzca brecha o barreras insalvables entre todos los

ciudadanos, insistimos, buscando la igualdad y la universalidad en el acceso con el fin de encontrar el modo en que se pueden diseñar sistemas inteligentes de gestión de los aprendizajes.

Es el caso de los diseños de aprendizaje con inteligencia artificial, que siguen los estándares existentes en el campo educativo (IMS-LD, IMS-CP, IEEE-LOM, IMS-LIP, IMS-QTI) y los sistemas multiagentes (FIPA). Su objetivo es combinar el aprendizaje autónomo y la tecnología. Su foco de investigación, el problema adaptativo de la comunidad educativa y los agentes de apoyo externo con el fin de buscar el autoaprendizaje del alumnado. Como toda nuestra argumentación gira en torno a si las TIC nos proporcionan las herramientas necesarias para poder llevar a la práctica el diseño universal de aprendizaje, podemos decir que en este caso se ha proporcionado una herramienta desarrollada por ACE-Case que permite autogenerar cursos IMS-Learning Design (IMS-LD). Señalemos que no es necesario el uso del tutor, con su responsabilidad directa en los procesos de aprendizaje, pues su rol se queda en gestor de las tareas de colaboración dentro del entorno formativo (Ganzabal, 2015).

11.4. Sostenibilidad y dispositivos móviles

Las aplicaciones móviles han supuesto una revolución tecnológica. Estas *apps* o útiles informáticos diseñados para facilitar la ejecución de una tarea concreta (personal, profesional, comercial, etc.), de carácter general, como WhatsApp, nos permiten desenvolvernó en muchos aspectos de nuestra vida. De forma más específica existen servicios más concretos que se han convertido en auténticos aliados de las personas con discapacidad.

Los principios de accesibilidad que identifica en su informe la Fundación ONCE (2006, 2012) son aplicables al caso de los teléfonos móviles y, especialmente al hardware y al software de los *smartphones*, que pueden utilizar infinidad de aplicaciones telemáticas.

Especialmente interesantes resultan los principios relativos a:

- Uso equitativo: útil para cualquier persona.
- Flexibilidad de uso: adaptable a las preferencias y capacidades de cada uno.
- Uso simple e intuitivo: fácil de usar y entender, aunque el usuario tenga pocos conocimientos, habilidades o esté poco experimentado con el medio.
- Información perceptible: debe conseguir comunicar la información, sean cuales sean las condiciones de percepción del usuario o del medio en el que se encuentre.
- Tolerancia al fallo: debe minimizar los peligros y las consecuencias negativas de acciones erróneas o accidentales del usuario.

- Poco esfuerzo físico: se debe poder utilizar cómodamente y con poco esfuerzo.
- Tamaño y espacio: ha de facilitar el espacio adecuado para manipular y utilizar el aparato por parte de cualquier sujeto.

A su vez, cada perfil personal o de discapacidad tendrá unas exigencias u otras: tamaño de las letras, sonidos asociados a la ejecución táctil, contrastes, avisos sonoros, lectores de pantalla, réplica visual para las notificaciones sonoras, modulación del volumen, adaptadores para audífonos o implantes cocleares, comunicación por videoconferencia, marcación rápida, control del dispositivo con pocas teclas, personalización de algunas operaciones frecuentes, sincronización inalámbrica con otros periféricos (uso de interruptores, pantallas Braille...) y manejo por reconocimiento de voz o subtítulos, entre otras. Intentando atender a las necesidades de todas las personas, los propios fabricantes de aparatos móviles han incorporado herramientas o aplicaciones de accesibilidad en los sistemas operativos de los dispositivos para facilitar su manejo. Por tanto, los encontramos preinstalados en la mayoría de móviles, tabletas o relojes inteligentes (Guasch y Hernández, 2011).

Como ya hemos comentado anteriormente, la web accesible a todas las personas debe cumplir las pautas de accesibilidad definidas por el W3C. Además, para que los contenidos web se muestren adecuadamente desde un dispositivo móvil, se deben aplicar las *best practices* del MWI (Mobile Web Initiative), redactadas también por el W3C (ONCE, 2012). Diferencias como la pantalla pequeña, el teclado reducido o no disponer de ratón condicionan de diferente manera que la web en los llamados teléfonos inteligentes sea diferente a su uso en ordenador.

Rose y Meyer (2002) señalan cuatro características relevantes de los medios tecnológicos de cara a utilizarlas en el aula para atender a todos los estudiantes: versatilidad, capacidad de transformación, marcación y conectividad (Sánchez y Arathoon, 2016).

Otras aplicaciones dirigidas a la inclusión son los recursos educativos abiertos (REA). Nos referimos a materiales educativos digitales en línea, herramientas o incluso técnicas que se ofrecen libremente a través de licencias abiertas. Uno de los aspectos más significativos es la localización del contenido, siendo este siempre accesible. ¿Qué significa esto? Pues el contenido accesible estaría formado por aquellos materiales educativos que desde el inicio de su diseño se han pensado para ser flexibles y receptivos a las capacidades de los estudiantes con necesidades físicas, sensoriales o de aprendizaje. La idea es ofrecer multitud de formatos e ir incorporando toda la tecnología que ayude a asistir y acompañar a los estudiantes. Eso implica que se produzcan situaciones de aprendizaje flexible en las que se proporcionan múltiples medios para la participación.

Finalmente, sin duda, la visión más vanguardista se está trabajando en los procesos de permitir el control del software y los dispositivos tecnológicos utilizando solo su actividad cerebral. Tenemos el ejemplo del uso de la realidad aumentada y la

discapacidad. Una tecnología emergente provoca buenos resultados en los proyectos experimentales donde se desarrollan, y la inclusión se convierte en una realidad de una forma fácil y divertida (Marín-Díaz, 2017). Encontramos experiencias novedosas (Aroca, 2017) que nos invitan a seguir en este camino por las evidencias que nos proporcionan, como son el desarrollo de habilidades cognitivas, espaciales, perceptivomotoras y temporales en los estudiantes, indistintamente de su edad y nivel académico.

11.5. Banco de recursos

Algunas páginas web con información, programas o recursos, o para favorecer la accesibilidad son las siguientes:

- **Amóvil.** Portal de la Fundación ONCE, que tiene el propósito de ayudar a las personas con necesidades especiales a identificar dispositivos móviles accesibles, que se ajusten a sus necesidades. Ofrece información de forma interactiva sobre los productos de apoyo compatibles con los diferentes terminales y aplicaciones móviles que cumplen con los requisitos de accesibilidad universal y diseño para todos (<<http://www.amovil.es/es/que-es-amovil>>).
- **Scoop.it.** Contenidos en la web de Sergio Sánchez sobre diseño universal para el aprendizaje y accesibilidad (<<https://www.scoop.it/u/sergio-sanchez>>).
- **Web de Cast.** Herramientas de aprendizaje gratuitas. Como parte de su misión de prevención de barreras, CAST ofrece herramientas diseñadas y probadas en proyectos de investigación. Ayudan a los padres, educadores y estudiantes a experimentar en entornos de aprendizaje flexibles (<<http://www.cast.org/our-work/learning-tools.html#.WhsQrnXhBoB>>).
- **Wiki de herramientas y aplicaciones** tecnológicas gratuitas para favorecer el diseño universal de aprendizaje en todas las aulas (<<http://udltechtoolkit.wikispaces.com>>).
- **Paisajes para el aprendizaje.** Recursos para la educación inclusiva (<<https://coralelizondo.wordpress.com/2017/04/05/revolucioninclusiva-en-las-aulas-diseno-universal-y-paisajes-de-aprendizaje/>>).
- **AYUDATEC.** Página web que ofrece diversos contenidos sobre accesibilidad (<<https://ayudatec.cl/tecnologiasdiscapacidad/>>).
- **Guía para elaborar documentación digital accesible.** Recomendaciones para Word, PowerPoint y Excel de Microsoft Office 2010. Las autoras son Lourdes Moreno, Paloma Martínez y Yolanda González; está editado por el Centro Nacional de Tecnología de la Accesibilidad (CENTAC)

(<http://www.centac.es/sites/default/files/vol-5-accesible-07-03-02.pdf>>).

- **Normativas sobre accesibilidad para administradores.** (<https://nosoloaytos.wordpress.com/2017/02/14/circular-de-la-femp-sobre-la-directiva-de-la-union-europea-20162012-sobre-accesibilidad-web-para-administraciones/>>).
- **Tesina sobre «Recursos para fomentar la accesibilidad tecnológica en la comunidad: la tecnología como herramienta de apoyo en la educación especial y la discapacidad» (2011).** Presenta recursos interesantes (<https://ayudatec.files.wordpress.com/2011/05/la-tecnologc3ada-como-herramienta-de-apoyo-en-la-educac3b3n-especial-y-la-discapacidad.pdf>>).

Algunos lectores de pantalla (también se pueden visitar):

- **NVDA.** Uno de los lectores de pantalla gratuitos para Windows más utilizado. A través de un sintetizador de voz, lee textos en diferentes idiomas (español, inglés, alemán, italiano o portugués entre otros). Ayuda a las personas con dificultades visuales a leer, crear páginas web y utilizar redes sociales o documentos. Incluye el sintetizador de voz eSpeak, que tiene un sonido metálico. El usuario puede descargar otros sintetizadores gratuitos o utilizar las voces de la aplicación Narrator, incluida en Windows (<http://accesibilidadweb.dlsi.ua.es/?meni=lectores>>).
- **JAWS.** Uno de los lectores de pantalla de pago para Windows más utilizado. A través de un sintetizador de voz, lee textos en diferentes idiomas (español, inglés, alemán, italiano o portugués entre otros). Ayuda a las personas con dificultades visuales a leer o a crear páginas web, redes sociales o documentos.
- **Narrador.** Lector básico de pantalla incorporado desde la versión 7 de Windows. Lee en voz alta el texto de pantalla, los mensajes de error, etc. (<https://www.youtube.com/watch?v=Ubh-3-Z2zi0>>).
- **Chromevox.** Lector de pantalla que se instala como complemento en Google Chrome. Es gratuito (<http://www.chromevox.com/>>).
- **WebAnywhere.** Lector de pantalla en la web, es decir, no necesita instalación y se puede emplear desde cualquier ordenador con conexión a internet (<http://accesibilidadweb.dlsi.ua.es/?menu=webanywhere>>).
- **Orca.** Lector de pantalla extensible, abierto, flexible y gratuito para Linux, que proporciona acceso al escritorio gráfico a través de voz y de Braille.
- **ZoomText.** Magnificador de pantalla y lector de pantalla. Interactúa con la salida gráfica del ordenador para que se pueda visualizar cualquier contenido de la pantalla ampliado; lo utiliza como si fuera una lupa, amplía toda la pantalla o la divide vertical u horizontalmente. Permite cambiar los colores. Está pensado para personas con visión reducida.

Otros recursos que favorecen la accesibilidad:

- **ADAPRO.** Procesador de texto gratuito orientado a personas con dificultades de aprendizaje como la dislexia o el autismo. Es configurable para diversos sistemas operativos. Usa la galería de pictogramas de Arasaac. Convierte el texto introducido en pictogramas. También se puede usar como procesador de texto visual. Incluye una fuente desarrollada para ayudar a niños y niñas a mejorar la comprensión lectora, llamada Sarakanda, diseñada para evitar confusiones visuales de algunos caracteres (pensando, entre otros, en los niños con dislexia). A su vez dispone de teclados virtuales, donde podemos crear teclas configuradas de forma que, con una sola pulsación, introducimos textos predefinidos o incluso asociamos palabras e imágenes (<<http://adapro.iter.es/es.html>>).
- **Tiflolibros.** Iniciativa argentina de biblioteca digital que dispone de 60 000 ejemplares, aproximadamente. Se comparten libros en formato de texto digital, sobre todo en castellano. Los libros de la biblioteca son para uso exclusivo de personas ciegas o con alguna discapacidad que no les permita acceder a la lectura convencional. Para poder registrarse y descargar obras se requiere documentación que certifique su discapacidad para la lectura escrita tradicional (<<http://www.tiflolibros.com.ar/Default.asp>>).
- **Ediciones UDL del CAST.** Tienen una colección con algunos libros completos en formato digital utilizable por todos los niños que responden a los principios del DUA, ya que su acceso puede ser a través del texto tradicional o de una barra para acceder a través de audio (<http://udleditions.cast.org/es_index.html>).
- **Book Builder.** Es una herramienta desarrollada por el CAST que permite la creación de libros digitales interactivos, con contenido multimedia, y otras posibilidades del principio del diseño universal para el aprendizaje (<<http://bookbuilder.cast.org/>>).
- **Social4all.** Sistema de análisis semiautomático de páginas web que permite detectar diferentes problemas de accesibilidad y ofrecer una solución para ellos de forma dinámica, es decir, detecta los problemas de accesibilidad contemplados en las pautas WCAG (<<http://research.unir.net/blog/proyecto-social4all/?lang=es>>).
- **INSUIT.** Aplicación que al ejecutarla te hace accesible una página web (<<https://www.insuit.net/es/>>).

Algunas aplicaciones para dispositivos móviles con Android (se pueden instalar todas de forma gratuita):

- **Test de accesibilidad Google Play.** Herramienta sencilla que evalúa las mejoras de accesibilidad para las aplicaciones que utilicen Android. Realiza un test de accesibilidad para la aplicación que se seleccione, señalando cuáles son los

elementos que son más accesibles y cuáles se deberían mejorar (<<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.accessibility.auditor&rdid=com.google.android.apps.accessibility.auditor>>).

- **TalkBack.** Es un servicio que ayuda a las personas con problemas de visión a utilizar sus dispositivos, añadiendo comentarios hablados, audibles o con opciones táctiles como la vibración del dispositivo. La mayoría de los aparatos con este sistema operativo lo llevan instalado, aunque el fabricante debe seguir perfeccionándolo (<<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.marvin.talkback&hl=es>>).
- **Simple Control.** Aplicación que permite sustituir los botones de control físicos del dispositivo por otros tres botones sobre la pantalla. Cada uno de estos botones tienen dos posibilidades de funcionamiento; cada una de estas seis posibilidades se pueden personalizar según la necesidad del usuario (botón de inicio, botón atrás, control de volumen, apagado, cámara...). Algunos aparatos lo traen instalado de fábrica (<<https://play.google.com/store/apps/details?id=ace.jun.simplecontrol&hl=es>>).
- **Habla Por Mí.** Aplicación que funciona como traductor e intérprete a través de voz. Sirve para comunicarse de forma oral (u escrita) con otra persona en otro idioma. Tiene incorporados los idiomas más utilizados en el mundo y puede modificar la velocidad y el tono de la voz (<https://play.google.com/store/apps/details?id=appinventor.ai_Raul_Piraces.HablaPorMi&rdid=appinventor.ai_Raul_Piraces.HablaPorMi>).

Referencias bibliográficas

- Alba, C. (2012). «Aportaciones del diseño universal para el aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible». En: Navarro, J.; Fernández, M. T.; Soto, F. J.; Tortosa, F. (coords). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Alina, B. (2018). «The development of STEAM educational policy to promote student creativity and social empowerment». *Arts Education Policy Review*, 119 (2): 77-87. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/10632913.2017.1296392>>.
- Aroca, C. (2017). «Realidad aumentada en las aulas de educación infantil: herramientas para el aprendizaje». En: Arnaiz, P.; Gracia, M. D.; Soto F. J. (coords.). *Tecnología accesible e inclusiva: logros, resistencias y desafíos*. Murcia: Consejería de Educación, Juventud y Deportes.
- Fundación ONCE (2006). *Libro blanco del diseño para todos en la Universidad*. Madrid: Fundación ONCE, Instituto de Mayores y Servicios Sociales. Disponible en: <http://www.uab.cat/Document/994/336/libro_blanco_universidad,0.pdf>.
- (2012). *Libro blanco para el diseño de tecnología móvil accesible y fácil de usar*.

- Madrid: Fundación ONCE, Instituto de Mayores y Servicios Sociales. Disponible en: <http://www.amovil.es/sites/default/files/e-5_1_libro_blanco_espanol.pdf>.
- Ganzabal, X. (2015). *UF1843. Aplicación de técnicas de usabilidad y accesibilidad en el entorno cliente*. Madrid: Paraninfo.
- García Fernández, J. (2011). «Pautas de accesibilidad al contenido en la web. Perspectivas de futuro». En: García Ponce, F. J. (dir.). *Accesibilidad, TIC y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Disponible en: <<http://ares.cnice.mec.es/informes/17/contenido/43.htm#up>>.
- Guasch, D.; Hernández, J. (2011). *Observatorio Universidad y Discapacidad. Principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal en los planes de estudios de los títulos de grado de las universidades españolas*. Barcelona: Observatorio Universidad y Discapacidad.
- Guyotte, K. W. et al. (2014). «Steam as social practice: cultivating creativity in transdisciplinary spaces». *Art Education*, 67 (6): 12-19.
- Horton, S.; Quesenbery, W. (2014). *A web for everyone: designing accessible user experiences*. Rosenfeld Media.
- Instructional Management System (IMS) (2002). *IMS Global Learning Consortium*. Disponible en: <<http://www.imsproiect.org/>>.
- Marín-Díaz, V. (2017). «The relationships between augmented reality and inclusive education in Higher Education». *Bordón*, 69 (3).
- McAuliffe, M. (2016). «The potential benefits of divergent thinking and metacognitive skill in STEAM learning: A Discussion Paper». *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 2 (3).
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (CEPAL)*. Santiago: Naciones Unidas.
- Rose, D.; Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: universal design for learning*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Sánchez, J. M.; Arathoon, A. I. (2016). «Recursos digitales y diseño universal para el aprendizaje». En: Alba, C. (coord.). *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Morata.

Prólogo

Introducción

1. Una ciudadanía activa para conseguir el desarrollo de los objetivos de desarrollo sostenible

1.1. Introducción: los retos de la sociedad

1.2. Propuestas y estrategias para garantizar una ciudadanía democrática

1.3. Hacia nuevos planteamientos didácticos y metodológicos de las prácticas ciudadanas

1.4. Calidad de vida y sustentabilidad desde una perspectiva de género

1.5. La formación de una ecociudadanía autónoma

1.6. La cooperación en la participación

1.7. Procesos y experiencias de ecociudadanía activa desde la niñez

Referencias bibliográficas

2. Ética ambiental y ética de cuidado: una base democrática para los objetivos de desarrollo sostenible

2.1. Introducción

2.2. La ética ambiental y la ética del cuidado: un cruce fecundo para una ciudadanía planetaria

2.3. Elementos y metodología para la consolidación de una ética ambiental y democrática

2.3.1. El cuidado

2.3.2. La participación

2.3.3. La autonomía

2.3.4. Las redes comunitarias desde lo cotidiano

2.3.5. La educación ambiental como elemento abarcador

2.4. Experiencias de participación ciudadana en el marco de la Agenda XXI local

2.5. Conclusiones

Referencias bibliográficas

3. Educación ambiental: investigación y procesos participativos

- 3.1. Introducción
- 3.2. Metodología
 - 3.2.1. Analizadores
 - 3.2.2. Resultados y discusión
- 3.3. Conclusiones
- Referencias bibliográficas
- 4. Educación ambiental y género, un desafío hacia la sostenibilidad
 - 4.1. Introducción: el abordaje de la sostenibilidad desde el enfoque de género
 - 4.2. ¿Son las mujeres más vulnerables a las problemáticas ambientales?
 - 4.3. ¿Qué papel desempeñan las mujeres en el tránsito a la sostenibilidad?
 - 4.4. ¿Qué diálogo establece el feminismo con la ecología?
 - 4.5. ¿Cómo puede la educación ambiental ayudar a feminizar los discursos, valores y prácticas de la sostenibilidad?
- Referencias bibliográficas
- 5. Ecociudadanía y desarrollo humano: la construcción de un modelo de turismo local sostenible
 - 5.1. Introducción
 - 5.2. Turismo local
 - 5.3. Desarrollo sostenible: dimensiones de la sostenibilidad
 - 5.4. Ecociudadanía
 - 5.4.1. Ciudadanía ecológica
 - 5.4.2. Construcción de una ética socioambiental
 - 5.5. Construcción de un modelo de turismo local sostenible
 - 5.6. Conclusiones
- Referencias bibliográficas
- 6. Un diálogo urgente entre el ser y otras economías
 - 6.1. ¿Una apuesta por el decrecimiento?
 - 6.2. ¿Un diálogo hacia el buen vivir y el buen convivir?
 - 6.3. La mirada del Homo oeconomicus hacia la sostenibilidad
 - 6.4. Un coloquio entre economías alternativas
 - 6.4.1. Economía circular
 - 6.4.2. Economía colaborativa
 - 6.4.3. Economía del bien común
- Referencias bibliográficas
- 7. Participación escolar: el papel docente desde la participación para una educación de calidad
 - 7.1. Introducción
 - 7.2. Gestión participativa en los espacios educativos

- 7.2.1. El aula como espacio de participación
- 7.2.2. ¿Es posible una democratización de la escuela?
- 7.3. El docente como facilitador de la participación escolar
 - 7.3.1. Competencias docentes en participación
 - 7.3.2. Prácticas docentes desde la participación
- 7.4. Conclusiones
- Referencias bibliográficas
- 8. Evaluación en educación ambiental y los objetivos de desarrollo sostenible
 - 8.1. Introducción
 - 8.2. Evaluación en educación ambiental
 - 8.3. Criterios de evaluación en educación ambiental
 - 8.4. Hacia una definición de criterios de evaluación basados en los objetivos de desarrollo sostenible
 - 8.5. Lista de control para evaluar los ODS que se trabajan en un programa de educación ambiental
- Referencias bibliográficas
- 9. Desarrollo humano local y acción comunitaria: experiencias que promueven la sostenibilidad del territorio
 - 9.1. Introducción
 - 9.2. ¿Por qué hablamos de desarrollo?
 - 9.3. Hacia una nueva concepción: el desarrollo humano
 - 9.4. Experiencias de desarrollo humano y acción comunitaria en el territorio
 - 9.4.1. Programas de desarrollo humano que promueven la gobernabilidad local
 - 9.4.2. Los planeamientos comunitarios como estrategias de planificación del territorio.
 - 9.4.3. Espacios de transformación comunitaria que fomentan la participación social
 - 9.5. Conclusiones
- Referencias bibliográficas
- 10. Buenas prácticas de sostenibilidad comunitaria y participación ciudadana en la recuperación del río Guadaíra
 - 10.1. Introducción
 - 10.2. Construcción del «saber ambiental» y buenas prácticas de sostenibilidad comunitaria
 - 10.2.1. La ciudadanía actúa de centinela
 - 10.2.2. Presión ciudadana y políticas de recuperación del río
 - 10.2.3. La negación del movimiento ciudadano por parte del poder político
 - 10.2.4. La participación se construye desde abajo
 - 10.2.5. Resiliencia y acción comunitaria

- 10.2.6. Modelo asambleario y participativo en la organización interna
 - 10.2.7. La prensa y el conflicto socioambiental del Guadaira
 - 10.2.8. La responsabilidad social y económica de quien contamina
 - 10.3. Propuesta educativa
 - 10.4. Conclusiones
 - Referencias bibliográficas
11. Las tecnologías de la información y comunicación: vías de accesibilidad y desarrollo sostenible
- 11.1. TIC: vías de accesibilidad y desarrollo sostenible
 - 11.2. Sostenibilidad y web educativa
 - 11.3. Sostenibilidad y plataformas accesibles
 - 11.4. Sostenibilidad y dispositivos móviles
 - 11.5. Banco de recursos
 - Referencias bibliográficas



Justicia a través de las lenguas en una sociedad globalizada

Hunt Gómez, Coral Ivy

9788417667900

128 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Uno de los derechos fundamentales de toda persona es el derecho a un juicio justo. En los casos en los que alguien no domine el idioma del tribunal, a fin de que no se le discrimine por razón de lengua, ha de ser asistido por un intérprete debidamente acreditado y formado. A raíz de la globalización, la sociedad es cada vez más multicultural y multilingüe y, como consecuencia, la interpretación en los tribunales de justicia (ITJ) necesita profesionales titulados y acreditados, es decir, que cuenten con las competencias comunicativas específicas que requiere su intervención en los juicios penales. La situación actual, a pesar de la puesta en marcha de muchas iniciativas muy acertadas, tiene que seguir avanzando hacia la profesionalización de la ITJ. El carácter de esta obra, además de analítico, es reivindicativo, puesto que, como indica su título, pretende dar un pequeño paso para alcanzar la justicia a través de las lenguas en una sociedad globalizada. La justicia y las lenguas se encuentran de nuevo para resolver los retos de formación de la didáctica de la ITJ en un mundo globalizado. Se parte de un análisis de la normativa que rige las actuaciones de los intérpretes en este ámbito, pero centrado en los requisitos de formación y acreditación que se les exigen. Asimismo, se analizan las vías de acceso y el desempeño de la profesión y su relación con la prensa, y se proponen estrategias y mejoras para su formación. Se termina con un llamamiento a la mejora de la formación en ITJ para que se avance hacia su profesionalización.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Impro

Mantovani Giribaldi, Alfredo

9788499218724

200 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

IMPRO es un libro que reúne, en fichas claras y concisas, 90 propuestas creativas y juegos con variantes fáciles de aplicar. También incluye un conjunto de pautas y consejos prácticos de gran utilidad para personas interesadas en la impro y su pedagogía: profesores y grupos de teatro, entrenadores, actores, educadores de diferentes niveles, animadores, estudiantes de teatro y ciencias de la educación que quieran mejorar su formación, así como futuros improvisadores que deseen desarrollar la espontaneidad en el aula y la escena. Sus autores, Alfredo Mantovani, Borja Cortés, Encarni Corrales, Jose Ramón Muñoz y Pablo Pundik, son actores, improvisadores y docentes de larga trayectoria teatral, especializados en impro, que se han unido en esta publicación para compartir su bagaje experiencial. Inventar y representar historias en equipo y disfrutar con la "improturgia", concepto original de los autores de esta obra, se convierte en el meollo de un trabajo divertido y placentero para actores o aficionados que quieran explorar el hecho teatral desde una perspectiva lúdica. Incluye "Testimonios", donde Dani Rovira y un buen puñado de actores y actrices de reconocido curriculum en la improvisación teatral nos ofrecen sus vivencias y reflexiones en torno a este arte.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Neurociencia para educadores

Bueno i Torrens, David

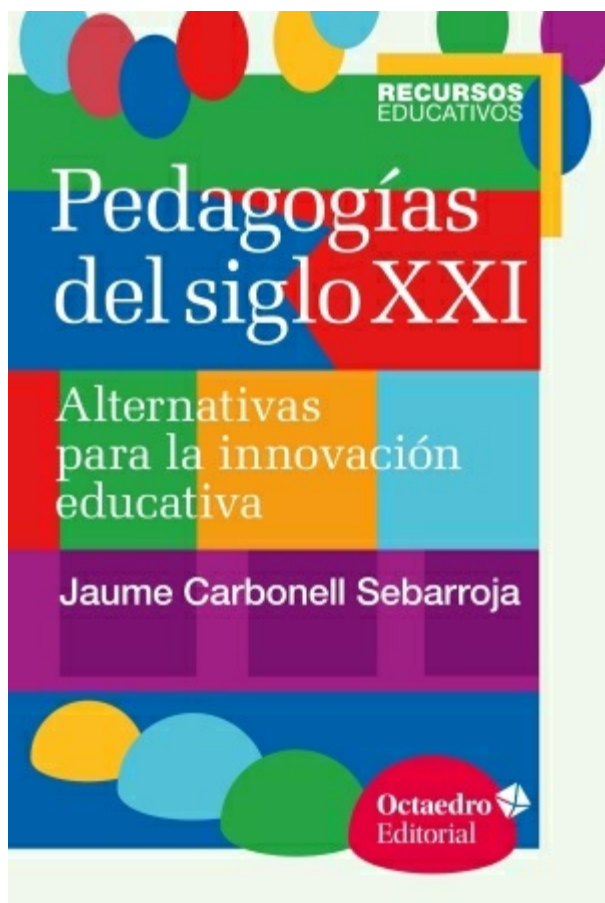
9788417667177

184 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Un libro riguroso, claro y de agradable lectura, lleno de ideas para meditar sobre el oficio de ser aprendices. Neurociencia para educadores es un libro espléndido que lleva un subtítulo suficientemente explícito. Los lectores encontraran en su interior "todo aquello que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro de sus alumnos y nunca nadie se ha atrevido a explicárselo de manera comprensible y útil". Para sorpresa de muchos, el resultado no echa por tierra la totalidad de la pedagogía moderna, sino que da una explicación científica complementaria a por qué, si se trabaja con conocimiento y dedicación, todo funciona razonablemente bien. Y un argumento sólido para no dar marcha atrás, como parecen querer algunas voces desmemoriadas.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Pedagogías del siglo XXI

Carbonell Sebarroja, Jaume

9788499217390

296 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

¿Cuáles son las pedagogías alternativas que están marcando el rumbo de la innovación educativa? ¿Cuáles son sus referentes, señas de identidad y experiencias más emblemáticas? ¿Qué aportan y qué críticas suscitan? En cada capítulo de este libro se trata de dar respuesta a estos interrogantes. Se habla de las pedagogías no institucionales: de lo que se aprende en la escuela y fuera de ella; de la escuela inclusiva y del trabajo cooperativo; de las pedagogías críticas; de la perspectiva sistémica; del conocimiento integrado y de los proyectos de trabajo; de las pedagogías no directivas y las escuelas libres; de la educación lenta, serena y sostenible, y de las aportaciones de las diversas inteligencias. Pedagogías todas ellas que contribuyen a desarrollar un aprendizaje más sólido, crítico y creativo; a la mejor comprensión del mundo, y a la felicidad y el bienestar personal y colectivo. Este libro se dirige a estudiantes de las Facultades de Educación que quieran conocer las claves actuales de la educación, al profesorado en activo que quiera pensar sobre las ideas y los fundamentos teóricos de su práctica cotidiana en el aula, y a otros profesionales o personas interesadas por las distintas propuestas y escenarios educativos del presente y del futuro.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

con vivencias

La conexión emocional

Cómo se forma nuestra manera espontánea y no voluntaria de reaccionar emocionalmente, cómo podemos cambiar esta forma automática de emocionarnos y cuál es el papel de la conexión emocional en estos procesos

Ramon Riera i Alibés

Octaedro 



La conexión emocional

Riera i Alibés, Ramon

9788499216423

320 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

¿Por qué ciertas personas reaccionan con seguridad y energía ante las dificultades, mientras que otras reaccionan con sentimientos de pequeñez y desánimo? Y lo que en la práctica es aún más importante, ¿cómo podemos cambiar esta manera involuntaria de reaccionar emocionalmente? El cerebro de los humanos ha evolucionado (neuronas espejo) para poder trabajar en red con otros cerebros a través de la conexión emocional, cosa que posibilita el fenómeno de yo siento que tú sientes lo que yo siento. Esta capacidad de sentir lo que el otro siente es la herramienta más eficaz que tenemos para acceder a nuevas maneras de reaccionar emocionalmente. Ramon Riera, médico-psiquiatra y psicoanalista, recoge en La conexión emocional, con numerosos ejemplos y anécdotas, su experiencia de más de treinta años trabajando como psicoterapeuta para ayudar a sus pacientes a cambiar su manera de sentir. Asimismo, nos explica aquellas investigaciones recientes (en psicoanálisis, neurociencia, biología de la evolución, investigación en primera infancia, etc.) que le han ayudado a entender de forma más eficaz a sus pacientes. Todo ello va dirigido a un público no especialista, siguiendo aquel aforismo que se atribuye a Einstein que dice no entiendes realmente algo a menos que seas capaz de explicárselo a tu abuela.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Índice

Portada	2
Créditos	4
Sumario	5
Prólogo	7
Introducción	12
1. Una ciudadanía activa para conseguir el desarrollo de los objetivos de desarrollo sostenible	15
1.1. Introducción: los retos de la sociedad	15
1.2. Propuestas y estrategias para garantizar una ciudadanía democrática	16
1.3. Hacia nuevos planteamientos didácticos y metodológicos de las prácticas ciudadanas	17
1.4. Calidad de vida y sustentabilidad desde una perspectiva de género	18
1.5. La formación de una ecociudadanía autónoma	19
1.6. La cooperación en la participación	21
1.7. Procesos y experiencias de ecociudadanía activa desde la niñez	22
Referencias bibliográficas	25
2. Ética ambiental y ética de cuidado: una base democrática para los objetivos de desarrollo sostenible	28
2.1. Introducción	28
2.2. La ética ambiental y la ética del cuidado: un cruce fecundo para una ciudadanía planetaria	30
2.3. Elementos y metodología para la consolidación de una ética ambiental y democrática	33
2.3.1. El cuidado	34
2.3.2. La participación	35
2.3.3. La autonomía	36
2.3.4. Las redes comunitarias desde lo cotidiano	37
2.3.5. La educación ambiental como elemento abarcador	38
2.4. Experiencias de participación ciudadana en el marco de la Agenda XXI local	40
2.5. Conclusiones	41
Referencias bibliográficas	43
3. Educación ambiental: investigación y procesos participativos	49

3.1. Introducción	49
3.2. Metodología	51
3.2.1. Analizadores	53
3.2.2. Resultados y discusión	54
3.3. Conclusiones	59
Referencias bibliográficas	61
4. Educación ambiental y género, un desafío hacia la sostenibilidad	63
4.1. Introducción: el abordaje de la sostenibilidad desde el enfoque de género	63
4.2. ¿Son las mujeres más vulnerables a las problemáticas ambientales?	67
4.3. ¿Qué papel desempeñan las mujeres en el tránsito a la sostenibilidad?	68
4.4. ¿Qué diálogo establece el feminismo con la ecología?	69
4.5. ¿Cómo puede la educación ambiental ayudar a feminizar los discursos, valores y prácticas de la sostenibilidad?	72
Referencias bibliográficas	75
5. Ecociudadanía y desarrollo humano: la construcción de un modelo de turismo local sostenible	78
5.1. Introducción	78
5.2. Turismo local	78
5.3. Desarrollo sostenible: dimensiones de la sostenibilidad	79
5.4. Ecociudadanía	80
5.4.1. Ciudadanía ecológica	81
5.4.2. Construcción de una ética socioambiental	82
5.5. Construcción de un modelo de turismo local sostenible	84
5.6. Conclusiones	86
Referencias bibliográficas	86
6. Un diálogo urgente entre el ser y otras economías	89
6.1. ¿Una apuesta por el decrecimiento?	89
6.2. ¿Un diálogo hacia el buen vivir y el buen convivir?	90
6.3. La mirada del Homo oeconomicus hacia la sostenibilidad	92
6.4. Un coloquio entre economías alternativas	94
6.4.1. Economía circular	97
6.4.2. Economía colaborativa	98
6.4.3. Economía del bien común	98
Referencias bibliográficas	99
7. Participación escolar: el papel docente desde la participación	

para una educación de calidad	
7.1. Introducción	104
7.2. Gestión participativa en los espacios educativos	105
7.2.1. El aula como espacio de participación	106
7.2.2. ¿Es posible una democratización de la escuela?	108
7.3. El docente como facilitador de la participación escolar	111
7.3.1. Competencias docentes en participación	112
7.3.2. Prácticas docentes desde la participación	113
7.4. Conclusiones	114
Referencias bibliográficas	115
8. Evaluación en educación ambiental y los objetivos de desarrollo sostenible	117
8.1. Introducción	117
8.2. Evaluación en educación ambiental	118
8.3. Criterios de evaluación en educación ambiental	119
8.4. Hacia una definición de criterios de evaluación basados en los objetivos de desarrollo sostenible	121
8.5. Lista de control para evaluar los ODS que se trabajan en un programa de educación ambiental	124
Referencias bibliográficas	129
9. Desarrollo humano local y acción comunitaria: experiencias que promueven la sostenibilidad del territorio	131
9.1. Introducción	131
9.2. ¿Por qué hablamos de desarrollo?	132
9.3. Hacia una nueva concepción: el desarrollo humano	133
9.4. Experiencias de desarrollo humano y acción comunitaria en el territorio	134
9.4.1. Programas de desarrollo humano que promueven la gobernabilidad local	135
9.4.2. Los planeamientos comunitarios como estrategias de planificación del territorio.	136
9.4.3. Espacios de transformación comunitaria que fomentan la participación social	138
9.5. Conclusiones	140
Referencias bibliográficas	141
10. Buenas prácticas de sostenibilidad comunitaria y participación ciudadana en la recuperación del río Guadaíra	144

ciudadana en la recuperación del río Guadaíra	144
10.1. Introducción	144
10.2. Construcción del «saber ambiental» y buenas prácticas de sostenibilidad comunitaria	146
10.2.1. La ciudadanía actúa de centinela	146
10.2.2. Presión ciudadana y políticas de recuperación del río	147
10.2.3. La negación del movimiento ciudadano por parte del poder político	147
10.2.4. La participación se construye desde abajo	148
10.2.5. Resiliencia y acción comunitaria	148
10.2.6. Modelo asambleario y participativo en la organización interna	149
10.2.7. La prensa y el conflicto socioambiental del Guadaíra	149
10.2.8. La responsabilidad social y económica de quien contamina	149
10.3. Propuesta educativa	150
10.4. Conclusiones	152
Referencias bibliográficas	153
11. Las tecnologías de la información y comunicación: vías de accesibilidad y desarrollo sostenible	154
11.1. TIC: vías de accesibilidad y desarrollo sostenible	154
11.2. Sostenibilidad y web educativa	159
11.3. Sostenibilidad y plataformas accesibles	162
11.4. Sostenibilidad y dispositivos móviles	163
11.5. Banco de recursos	165
Referencias bibliográficas	168
Índice	170