

Instituto Internacional de Integración  
Convenio Andrés Bello



# Integra Educativa

Revista de Investigación Educativa / Vol. VI, Nº 3, septiembre - diciembre 2013/ ISSN: 1997-4043

**Tema: Educación para la ciudadanía ambiental**

Los retos de la educación ambiental ante la crisis ecológica mundial



# Integra Educativa

Revista de Investigación Educativa



Instituto Internacional de Integración  
Convenio Andrés Bello

IE

# Integra Educativa

Revista de Investigación Educativa

**Tema: Educación para la ciudadanía ambiental**

*Los retos de la educación ambiental ante la crisis ecológica mundial*

18

### ***Integra Educativa***

*Revista de investigación educativa del IIICAB*

La Revista Integra Educativa es una publicación cuatrimestral, la idea original pertenece al Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Tiene como objetivo fundamental el tratamiento y divulgación de temáticas educativas en los diferentes pueblos de América Latina, el Caribe y resto del mundo. Es una revista indexada internacionalmente en el IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa) de la Universidad Nacional Autónoma de México, con registro de ISSN internacional. Asimismo, con el Centro de Información de la Educación Superior ANUIES-México y otras instituciones educativas nacionales e internacionales con las que mantiene intercambios periódicos.

**Idea original:** IIICAB

**Dirección general de la Revista:**

David Mora

**Coordinación general de la Revista:**

Marcelo Sarzuri-Lima

**Dieciochoavo:**

Educación para la ciudadanía ambiental

*Los retos de la educación ambiental ante la crisis ecológica mundial*

**Edición General:**

IIICAB

**Imagen de la portada:**

Diseño del IIICAB

El IIICAB no se hace responsable ni comparte necesariamente las opiniones expresadas por los/las autores/as.

REVISTA INTEGRAL EDUCATIVA DEL IIICAB

Prohibida su reproducción total o parcial

© Integra Educativa, 2013

© Instituto Internacional de Integración/ 2013

Septiembre - Diciembre 2013

**DL:** 4-3-1-08

**ISSN:** 1997-4043

**Edición y publicación:**

INSTITUTO INTERNACIONAL DE  
INTEGRACIÓN

Av. Sánchez Lima N° 2146, Sopocachi. La Paz - Bolivia  
Casilla 7796 / Tël (591) (2) 2410401 – (591) (2) 2411041 /  
Fax (591) (2) 2411741

**Comité editorial:**

Dr. Roberto Choque C. (Bolivia)

*Unidad de Investigaciones Históricas UNIH-  
PAKAXA*

Dr. Jorge Fiallo Rodríguez (Cuba)

*Instituto Pedagógico Latinoamericano y  
Caribeño*

Dr. Fernando Garcés V. (Bolivia)

*Universidad Mayor de San Simón*

Dra. Sagrario De Lorza (Venezuela)

*Instituto Internacional de Integración  
Universidad Nacional Siglo XX*

Dra. Grisel Ponce Suárez (Cuba)

*Instituto Pedagógico Latinoamericano y  
Caribeño*

Dr. Constantino Tancara (Bolivia)

*Universidad Mayor de San Andrés*

**Revisión y traducción de textos en  
inglés:**

Dra. Astrid Wind

**Diseño y diagramación:**

Javier Quispe

# Índice

---

Presentación .....	7
--------------------	---

## PRIMERA SECCIÓN

### Educación para la ciudadanía ambiental

#### Los retos de la educación ambiental ante la crisis ecológica mundial

De la resiliencia comunitaria a la ciudadanía ambiental <i>Ana Lucía Maldonado González   Édgar J. González Gaudiano</i> .....	13
Problemas ambientales globales y educación ambiental <i>Pablo Ángel Meira Cartea</i> .....	29
Saberes por construir y competencias por desarrollar en la dinámica de los debates socio-ecológicos <i>Lucie Sawvé</i> .....	65
¿El “Buen Vivir” en las universidades?: posibilidades y limitaciones teóricas <i>María Luisa Eschenbagen</i> .....	89
Desarrollo de la educación ambiental desde el modelo educativo sociocomunitario productivo <i>Franz Harold Coronel Berrios</i> .....	107
La naturaleza...un sujeto con derechos <i>E. Ximena Roncal Vattuone</i> .....	121
La crítica ecosocialista al capitalismo <i>Jorge Riechmann</i> .....	137
Medio ambiente y construcción de ciudadanía <i>Marcos Chinchilla Montes</i> .....	181

**SEGUNDA SECCIÓN**  
**Artículos de investigación originales**

Innovación y transformación de estudios de postgrado <i>Prof. Dr. Rolf Oberliesen   Prof. Dr. David Mora</i> .....	205
La deconstrucción de la escritura en el entorno hipermediatextual como fenómeno de las TIC dentro del ámbito educativo <i>Oscar R. Ayala Aragón</i> .....	229
Información para los/as autores/as.....	242
Requisitos para publicación en INTEGRA EDUCATIVA .....	243

# Presentación

---

## La necesidad de una ciudadanía ambiental ante los riesgos ecológicos globales

Por mucho tiempo ha sido común que en Bolivia las fiestas de fin de año sean acompañadas por precipitaciones pluviales, la imagen de “blanca navidad” solo existe en un imaginario construido desde las industrias culturales, y es que la época de lluvias suele extenderse desde el mes de diciembre hasta el mes de febrero. Sin embargo, esta regularidad se ha ido perdiendo, desde hace algún tiempo ya no es posible saber –por lo menos para las personas comunes y corrientes- cuando van a iniciar ciertas temporadas climatológicas. Es decir, nos encontramos ante una situación donde la *anomalía climática* se convierte en lo usual. Alison Spedding menciona que en 2008 en la región de los Yungas (La Paz) las lluvias se adelantaron al mes de septiembre: “Se brincó directamente del *juypi pacha* (temporada de helada, es decir invierno) a *jallu pacha* o *awasiru pacha* (tiempo de lluvia o de aguacero)” (2010: 169); si bien esto podría haber sido beneficioso para la plantación de coca –cultivo de la región- o la producción agrícola –en regiones donde el periodo seco se alarga entre 9 a 10 meses al año, sumado a los fenómenos del aumento de la temperatura que provocan cambios en la humedad de los suelos, de alguna manera podría ser beneficio que se adelanten las lluvias-, esto no puede generalizarse para todo el país.

Debe tomarse en cuenta que Bolivia, en palabras de Pablo Cingolani, es un país con una “desconcertante geografía”, existe una variabilidad fisiográfica que cualquier evento climático tiene distintos efectos de una región a otra. Según el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2011), las regiones con mayores probabilidades de inundación son aquellas que circundan la Cuenca del Amazonas, lo que constituye el 66% de la superficie nacional. En los últimos diez años los departamentos más afectados por inundaciones fueron Santa Cruz, Beni, La Paz y Cochabamba, sumados a fenómenos como “La Niña” y el Cambio Climático -que intensifica el “ciclo hidrológico global”-, existe un aumento de la “recurrencia y la intensidad de las precipitaciones” (La Razón, 2003), por lo que un adelanto de la época de lluvias tiene efectos desastrosos en gran parte de Bolivia. De hecho, las inundaciones acontecidas en el primer trimestre de 2014 superaron todo pronóstico, no sólo porque llovió de una manera nunca antes vista sino también porque se adelantó la época de lluvias. Los reportes oficiales mencionan 60.000 familias damnificadas, 1.600 viviendas destrozadas y 63.000 hectáreas de cultivos dañados (La Razón, 2014a), el departamento de Cochabamba, una de las regiones de donde provienen la mayor cantidad de productos agrícolas lo que ha hecho que se lo denomine “el granero de Bolivia”, presentó “daños críticos” en más del 60% de áreas de cultivos (La Razón, 2014b) o el departamento del Beni, que económicamente depende de la ganadería

extensiva y provee carne vacuna a gran parte del país, sufrió la pérdida de más de 110.000 cabezas de ganado, sin contar los daños humanos y de infraestructura que ocasionó en varias ciudades y comunidades.

Si bien estas emergencias climatológicas han ido incrementándose en el transcurso de los últimos años, uno podría llegar a pensar que la población y las autoridades han ido incrementando su conciencia sobre su accionar con relación a estos eventos. Sin embargo, en las recientes inundaciones acaecidas en Bolivia el debate público se centró en declarar o no “zona de desastre” a las regiones más afectadas, principalmente el departamento del Beni. Este debate se relacionó a posturas afines al partido de gobierno y posturas de sectores opositores al mismo, los primeros argumentando la capacidad del Estado por atender los desastres climáticos y los segundos solicitando el ingreso de apoyo proveniente de organismos internacionales. Puede ser que los argumentos planteados por el gobierno boliviano sean convincentes, más todavía conociendo que la “colaboración” y “apoyo” internacional muchas veces llega condicionado por la renovación de compromisos o, peor aún, en forma de crédito. En un trabajo sobre asistencia humanitaria, Peter Walker afirma que se debe diferenciar el derecho de las personas a recibir asistencia y el derecho de los organismos internacionales de cruzar fronteras para aportar esa asistencia, esto último tiene que ver con la competencia y la legitimidad de quien ayuda (el proveedor). Sin embargo siempre es deber de los gobiernos “prevenir, mitigar y aliviar las consecuencias de las catástrofes” y sólo cuando no tiene la capacidad de esto es pensable o “resulta necesaria la asistencia de las organizaciones humanitarias” (Walker, 1998), no hay lugar para especulación en este sentido.

La “legitimidad del proveedor” es un asunto muy importante, solo basta recordar Haití y su relación con las ONG después del terremoto de 2010, por otro lado la emergencia mundial en relación a desastres naturales implica el surgimiento de nuevos fenómenos relacionados con el capitalismo, Razmig Keucheyan (2014) menciona que en México después de catástrofes climáticas acontecidas el año 2005, que supusieron un costo exorbitante al Tesoro Nacional, se planteó titularizar “el seguro de riesgos de terremoto”, que en 2009 incluyó a huracanes, generando un programa financiero denominado “multicat” que cubre múltiples riesgos: “...cada vez que una catástrofe azota a México, al agencia AIR [*Applied Insurance Research*] determina si el acontecimiento corresponde a los parámetros establecidos por las partes signatarias del contrato. Si es el caso, los inversores deben poner el dinero a disposición del Estado mexicano. Si no lo es, por el contrario, no desembolsan nada, pero siguen cobrando una abultada prima” (Keucheyan, 2014: 25). Este programa supuso superar el principio de “solidaridad nacional” respecto a la atención de las catástrofes naturales e ingresar a una era de la “financiarización” de la catástrofe.

De esta forma se ha generado un *mercado de bonos de catástrofes*, incentivado en gran medida por el Banco Mundial y si bien supone algunos riesgos –sin duda, el mayor es que el evento catastrófico ocurra- se han generado una serie de mecanismos para evadir el pago de estos bonos, como mencionan von Dahle y von Peter (2012: 12): “Muy pocos

bonos de catástrofes se han activado hasta la fecha. Los huracanes que en 2005 asolaron la costa del Golfo de México únicamente activaron pagos de uno de los nueve bonos de catástrofes circulantes en ese momento (IAIS, 2009). Del mismo modo, el terremoto y tsunami que devastó Japón en 2011 activó un bono de catástrofes conocido, induciendo pagos inferiores a 300 millones de dólares. Los pagos efectuados por estos bonos a las reaseguradoras son pequeños comparados con la suma de pérdidas aseguradas (116 000 millones de dólares en 2005 y 110 000 millones de dólares en 2011)”. Por lo tanto, si en algún momento la crisis ecológica se presentaba como el límite de la acumulación capitalista, se está desarrollando un nuevo escenario donde la crisis ecológica genera nuevos procesos de acumulación.

A pesar de todo lo mencionado, parece ser que los elementos que quedan fuera de esta discusión, incluso para algunas asociaciones ambientalistas, son aquellos relacionados con la masificación de los desastres ambientales, se hace demasiado hincapié en las consecuencias de las catástrofes, en los cambios de temperatura y demás eventos climatológicos, sin embargo no parece existir sujeto que se relaciona con estos eventos climáticos. Se culpa al capitalismo, se culpa a la sociedad de consumo y las industrias, que si bien son elementos importantes resultan ser fetichizaciones, puesto que los seres humanos son los que damos cuerpos a esos sistemas de producción y reproducción.

El hecho de que las lluvias y las inundaciones se hayan incrementado, así también las sequías y la variabilidad del clima, es consecuencia directa de la pésima relación que existe entre nosotros (seres humanos) con la naturaleza, es la relación esencial que se debe cambiar; en Bolivia, como menciona Rafael Puente (2014) tres elementos interrelacionados generan nuestro desequilibrio ambiental:

- El mal manejo de la tierra cultivable, sometida a la quema de pastizales, a la erosión causada por el riego (y la lluvia) en declives pronunciados, al arado profundo y el uso creciente de abonos y pesticidas venenosos, de manera general por una agricultura y ganadería intensiva y ecocida.
- El mal manejo del agua, malgastada inútilmente, o envenenada por minerales y agroquímicos, o represada en lugares inadecuados, o impedida de infiltrarse por el cementado y asfaltado de crecientes extensiones de suelo cultivable, o destinada a procesos industriales o hidroeléctricos inadecuados.
- El mal manejo de los bosques, concebidos sólo como fuente de producción de madera y sistemáticamente talados (sin estudios previos de la vocación del suelo ni del papel que juegan en el equilibrio ambiental), y sometidos a una constante disminución en aras de eso que llaman extensión de la frontera agrícola.

Así que no basta con despotricar contra un sistema productivo del cual nosotros no pensamos transformar, no basta no generar conciencia sobre los pueblos indígenas (sus saberes y conocimientos) y delegarlos en la imposible tarea de ser “guardianes de la naturaleza”, si nosotros, aquellos que habitamos las ciudades, no dejamos nuestros

estilos de vida, de producción y reproducción social, y ello solo puede ser parte de un movimiento de la colectividad en tanto la generación de nuevas pautas sociales, culturales, económicas y políticas (Ver Meira, en este número).

Es así que presentamos la Revista Integra Educativa N° 18, dedicado a la educación y la ciudadanía ambiental, donde todos los colaboradores presentan una infinidad de elementos para profundizar el debate en estos temas, sin duda estos son aportes necesarios y urgentes para trabajar de forma integral la educación ambiental y la generación de nuevas acciones colectivas en tanto ciudadanos de este planeta. No nos queda más que agradecer a cada una de las personas que hacen posible esta publicación y nos compromete a seguir trabajando con el mismo empeño.

*Marcelo Sarzuri-Lima*  
*Coordinador Revista Integra Educativa*

## Referencias

- Cingolani, P.** (2013). “Geografía y poder”. En *El desacuerdo*, Año 1, N° 1. La Paz.
- Keucheyan, R.** (2014). “El negocio de las catástrofes. También la naturaleza está siendo copada por las finanzas”. En *Le Monde Diplomatique*, Año 5, N° 68. La Paz.
- Spedding, A.** (2010). “¿Somos lo que comemos? Crítica de la ‘descolonización’ en la alimentación”. En *Temas Sociales* N° 30. La Paz: IDIS-UMSA.
- La Razón** (2003, 07 de diciembre). “El cambio climático agudizará la crisis del recursos agua”. La Paz.
- La Razón** (2014a, 25 de marzo). “Balance oficial: Las lluvias destruyeron 1.600 viviendas y 63.000 hectáreas de cultivos”. La Paz. Disponible en: [http://www.la-razon.com/sociedad/Balance-destruyeron-viviendas-hectareas-cultivos\\_0\\_2021797853.html](http://www.la-razon.com/sociedad/Balance-destruyeron-viviendas-hectareas-cultivos_0_2021797853.html)
- La Razón** (2014b, 04 de abril). “15.000 ha perdidas por lluvias”. La Paz. Disponible en: [www.la-razon.com/sociedad/Segad-perdidas-lluvias\\_0\\_2027797243.html](http://www.la-razon.com/sociedad/Segad-perdidas-lluvias_0_2027797243.html)
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)** (2011). *Tras las huellas del cambio climático en Bolivia. Estado del arte del conocimiento sobre adaptación al cambio climático, Agua y seguridad alimentaria*. La Paz: PNUD.
- Puente, R.** (2014). “Inundaciones y miopía colectiva”. Disponible en: [http://www.boliviarrural.org/index.php?option=com\\_zoo&task=item&item\\_id=395&Itemid=51](http://www.boliviarrural.org/index.php?option=com_zoo&task=item&item_id=395&Itemid=51)
- Von Dahlen, S. y von Peter, G.** (2012). “Catástrofes naturales y el reaseguro mundial: ¿Cuáles son sus vínculos?”. En *Informe Trimestral del BPI*. Disponible en: [http://www.bis.org/publ/qtrpdf/r\\_qt1212e\\_es.pdf](http://www.bis.org/publ/qtrpdf/r_qt1212e_es.pdf)
- Walker, P.** (1998). “Víctimas de catástrofes naturales y derecho a la asistencia humanitaria: Una opinión profesional”. En *Revista Internacional de la Cruz Roja*. Disponible en: <http://www.icrc.org/spa/resources/documents/misc/5tdmpe.htm>

## PRIMERA SECCIÓN

# Educación para la ciudadanía ambiental

## *Los retos de la educación ambiental ante la crisis ecológica mundial*

*Auto-sostenimiento colectivo, significa que construimos comunidad, que donde tenemos comunidad hay que defenderla, y donde la hemos perdido hay que recrearla. De la misma manera, cada espacio y aspecto del mundo que las grandes corporaciones desearían privatizar, lo defendemos ferozmente como nuestros bienes comunes; el agua es un bien común, las semillas son un bien común, los bosques y selvas son bienes comunes; el mar es un bien común, el aire es un bien común.*

*Vandana Shiva*

*Democracia de la Tierra y los Derechos de la Naturaleza*



Foto: Archivo Opinión

Disponible en: <http://www.opinion.com.bo/opinion/articulos/2012/1128/noticias.php?id=78715>



# De la resiliencia comunitaria a la ciudadanía ambiental

El caso de tres localidades en Veracruz, México

## Of the community resilience to the environmental citizenship

The case of three localities in Veracruz, Mexico

*Ana Lucía Maldonado González*

Doctora en Trabajo Social

Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación

Universidad Veracruzana (México)

maldonado.analucia@gmail.com

*Édgar J. González Gaudiano*

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación

Investigador del Instituto de Investigaciones en Educación

Universidad Veracruzana (México)

egonzalezgaudiano@gmail.com

### RESUMEN

Situaciones de riesgo pueden tener una lectura de destrucción y desastre en poblaciones vulnerables; pero también, a partir de esto es posible que emerja la resiliencia comunitaria, así como el interés por participar colectivamente y con las autoridades locales por el restablecimiento de la comunidad. Las tres localidades veracruzanas que se analizan en este texto han alcanzado la resiliencia comunitaria: periódicamente se ven afectadas por fenómenos hidrometeorológicos; se reconoce el interés de la comunidad por realizar un diagnóstico participativo en conjunto con las autoridades locales para generar y difundir información preventiva; hay disponibilidad para colaborar en procesos de reconstrucción de la localidad. Con esto es posible detectar la capacidad para sobreponerse a los desastres y trabajar en la búsqueda de soluciones conjuntas entre comunidad y autoridades, un diagnóstico alentador que permitirá sin duda mayor fluidez en el diseño de estrategias de educación para la ciudadanía ambiental. El estudio que origina esta publicación se abordó desde una aproximación a la representación social sobre el cambio climático, con especial énfasis en la resiliencia orientada a la co-construcción de ciudadanía ambiental. Se aplicó un cuestionario a muestras de población adulta, representativas de tres localidades en los municipios de Cardel, Cotaxtla y Tlacotalpan, en el estado de Veracruz, México.

**Palabras clave:** Cambio climático, vulnerabilidad, resiliencia comunitaria, ciudadanía ambiental, Veracruz, México.

## ABSTRACT

Situations of risk can have a read of destruction and disaster in vulnerable populations, but also, is possible that emerge community resilience and the interest to participate collectively and with local authorities for the reestablishment of the community. The three Veracruz localities discussed in this text have reached community resilience: periodically affected by hydrometeorological events; the interest of the community by making a participatory assessment in conjunction with local authorities to generate and disseminate prevention information is recognized; there are availability to assist in reconstruction processes of the locality. With this it is possible to detect the ability to overcome the disaster and work in finding joint solutions between communities and authorities, an encouraging diagnostic will certainly enable greater fluidity in design education strategies for environmental citizenship. The study that generated this publication is addressed from an approach to the social representation of climate change, with special emphasis on resilience oriented co-construction of environmental citizenship. A questionnaire to adult population samples was applied; they were representative samples of three locations in the towns of Cardel, Cotaxtla and Tlacotalpan, in the state of Veracruz, Mexico.

**Keywords:** Climate change, vulnerability, community resilience, environmental citizenship, Veracruz, Mexico.

**Recibido / Received:** 20/11/2013 | **Aceptado / Accepted:** 20/12/2013

## Introducción

Vivimos en una sociedad de riesgo (Beck, 2002), nos encontramos frente a recurrentes situaciones que amenazan nuestra calidad de vida y nuestras condiciones materiales de existencia, por lo que el estudio de la resiliencia comunitaria reviste una fundamental importancia para impulsar programas educativos orientados, por ejemplo, a la protección civil, a reducir la vulnerabilidad de la población al enfrentarse a fenómenos extremos, como terremotos, huracanes, sequías prolongadas e inundaciones. Grotberg (1995) asume a la resiliencia como la capacidad del ser humano para encarar adversidades, superarlas e incluso, ser transformados por ellas. Una transformación que va de la vulnerabilidad a la resiliencia e incluso, al ejercicio de la ciudadanía, legitimadora ésta de las sociedades democráticas.

La resiliencia y la vulnerabilidad, constituyen significantes flotantes capaces de adaptarse discursivamente e irradian interesantes connotaciones al dar cuenta de objetos de estudio abiertos, precarios, fluidos (Bauman, 2005). Esto implica que, tanto la resiliencia como la vulnerabilidad, se encuentran inmersas en un dinámico proceso de significación en relación con otros conceptos afines. En este proceso de construcción de sus significados se ha generado una cadena significativa entre resiliencia/vulnerabilidad/riesgo/daño/capacidad de respuesta/capacidad de adaptación. Lacan (1994) afirma que, en una cadena de significación, el sentido de cada significante está en función de sus precedentes y subsecuentes significantes, inscribiéndose así en una dinámica en constante renovación. Es decir, cada

significante es pura diferencia y se encadena a otros con base en relaciones de metonimia (semejanza, similitud, cercanía, asociación, etc.).

Lo anterior permite explicar por qué el significante vulnerabilidad ha mutado su significado asociado a debilidad, para convertirse en un concepto relacional y relativo que remite tanto a contingencias externas (amenazas, crisis, riesgos), como a características internas (indefensión, desvalimiento) (Chambers, 1989). Esta mutación comenzó a producirse en los años ochenta, cuando los mal llamados “desastres naturales” comenzaron a verse desde una perspectiva social a partir de estudios comparativos, por ejemplo, de las diversas consecuencias que provocaban fenómenos telúricos e hidrometeorológicos extremos en diferentes países (Hewitt, 1983). De este modo es que ha surgido la noción de *construcción social del desastre* (Lavall, 2005), la cual hace posible analizar la urdimbre de causalidades acerca de la magnitud de daños resultantes de fenómenos como el huracán Katrina en Nueva Orleans en 2005 o el terremoto de Haití en 2010, frente a lo ocurrido en Chile en el mismo año.

En otras palabras, el paradigma social del desastre no desconoce el papel que desempeñan las contingencias y amenazas externas en las catástrofes, sino que analiza los procesos en su conjunto con un mayor énfasis en los factores sociales que generan e incrementan la vulnerabilidad. En el caso de México y particularmente en el estado de Veracruz, el análisis causal de los desastres permite también deslindar las responsabilidades de los actos de autoridad, por comisión u omisión, de los enormes daños sociales y ambientales provocados por fenómenos hidrometeorológicos, como los del huracán Karl y la tormenta tropical Mathew en 2010. Ello aporta sustantivos elementos para deconstruir críticamente el discurso que continúa culpando a la naturaleza y, en forma más reciente, a los embates del cambio climático global de las pérdidas sufridas por las comunidades afectadas.

Para el caso del estudio que origina esta investigación desarrollada en tres localidades de la zona centro del estado de Veracruz, en los municipios de Tlacotalpan, La Antigua y Cotaxtla, se aborda la resiliencia desde una aproximación a las representaciones sociales que tienen sus habitantes sobre el cambio climático<sup>1</sup>. Es decir, determinar en estas comunidades, el reconocimiento social del cambio climático como problema y su magnitud, la valoración de los riesgos actuales y potenciales, las fuentes de información sobre el tema, la asociación de este fenómeno con riesgos latentes en la localidad, como los fenómenos hidrometeorológicos a los que la población está expuesta periódicamente, para conocer también las medidas de adaptación, las prácticas cotidianas que realizan de manera preventiva ante esta amenaza y su disponibilidad a implicarse en procesos de prevención y de

---

<sup>1</sup> El estudio fue financiado por el Programa de Mejoramiento del profesorado (Promep) de la Secretaría de Educación Pública, a través del proyecto de Fortalecimiento de Cuerpos Académicos.

reconstrucción comunitaria, orientados hacia la participación ciudadana y hacia el ejercicio de ciudadanía ambiental.

Moscovici (1981: 181) define a las representaciones sociales como el “conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede incluso afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común”. Dado que las representaciones sociales son formas de pensamiento social que incluyen informaciones, creencias, actitudes, prácticas y experiencias, una aproximación a este enfoque teórico-metodológico permitió llegar a comprender la vulnerabilidad y resiliencia de los habitantes de estas localidades ante la amenaza de inundaciones a las que están expuestos por su situación geográfica y social. Esto proporciona información valiosa sobre la disponibilidad de la población a actuar en procesos de construcción social de estrategias de prevención que, en conjunto con las autoridades locales, contribuyan a mitigar desastres en las comunidades de referencia y en otras con características similares.

## **1. Un acercamiento a la ciudadanía ambiental, a partir de la resiliencia comunitaria**

La noción de ciudadanía ha cobrado importancia desde hace más de una década en los procesos educativos, se refiere a “un sentido de pertenencia y de corresponsabilidad con la comunidad de la que uno forma parte, así como una práctica en el espacio de lo público que se nutre de los valores esenciales de la democracia” (González Gaudiano, 2003). En otras palabras, la legitimidad de las sociedades democráticas es fundada sobre el principio de la ciudadanía. Hablar de ciudadanía es referirse a derechos y obligaciones; en las sociedades democráticas modernas, vivir juntos, es ser ciudadanos juntos (Boudon *et al.*, 1999). El concepto de ciudadanía ambiental puede ser usado de arriba hacia abajo, es decir, desde el ámbito gubernamental para presentar o legitimar acciones como planes de limpieza, programas de educación ambiental, derechos ambientales, etc. Pero también puede partir de abajo hacia arriba, mediante iniciativas provenientes de organizaciones ciudadanas; demandas por una participación en la gestión ambiental; reclamos por tener más información sobre proyectos que ponen en riesgo el medio ambiente, situaciones que desencadenan conflictos ambientales (Gudynas, 2009). Discusiones de este tipo, donde la participación ciudadana reivindica sus derechos ambientales ante las autoridades locales, constituyen formas de co-construcción y de co-participación en el diseño y evaluación de políticas públicas locales, con una visión global, este es el reto: construir, participar, implicarse colectivamente desde lo local y, en consecuencia, influir también a nivel global. Lo anterior es el actuar del ciudadano ambiental, el cual es definido por Alvino *et al.* (2007) como el sujeto de derecho,

quien exige y hace valer el derecho humano al ambiente, inseparable de la paz, la igualdad, la solidaridad, valores implícitos que en la actualidad deben entenderse a escala planetaria. Si entendemos capacidad de respuesta de una población no como sinónimo de habilidad o destreza, sino desde la perspectiva de Amartya Sen como libertad positiva; esto es, la oportunidad o ventaja real de una persona o de una comunidad de ser y de hacer algo valioso para sí mismo, que es precisamente lo que caracteriza la calidad de vida<sup>2</sup>, es entonces obvia la relevancia que el concepto de resiliencia reviste para los estudios sobre comunidades vulnerables.

El concepto de vulnerabilidad ha atravesado por una doble evolución teórica: la que condujo a entender la dimensión social implicada en los desastres y, desprendida de ésta, la que transitó de los enfoques macro a los meso y micro, con lo cual se puede estudiar mejor la dimensión local y regional que tanto ha influido en el desarrollo actual de las ciencias sociales (Dogan y Pahre, 1993; Cutter *et al.*, 2003).

De ahí que la vulnerabilidad se haya convertido en un objeto de estudio multidimensional e interdisciplinario de alta prioridad social, política y científica, que ayuda a entender los problemas críticos no como fenómenos puntuales, coyunturales e inevitables, sino como producto de factores sociales derivados de decisiones personales, políticas institucionales y procesos de largo y mediano plazos. Por lo mismo, se ha convertido en una noción sustantiva en el diseño y aplicación de políticas públicas, así como para orientar intervenciones en la sociedad de riesgo que vivimos (Beck, 2002).

Sin embargo, el sentirse vulnerable no depende sólo de una situación concreta, sino de la percepción que se tenga de la misma. ¿Bajo qué condiciones ha de encontrarse una persona, grupo o comunidad para considerarse vulnerable frente a una situación de riesgo, amenaza o contingencia crítica? El punto no es menor y constituye un motivo importante para emprender estudios, cuyo propósito sea el de conocer cómo representa una población determinada sus condiciones de vulnerabilidad. Es sobre esta base que habrían de diseñarse los programas de protección civil y organizar procesos educativos tendentes a saber valorar mejor la vulnerabilidad y, por ende, a reducirla.

La vulnerabilidad es un rasgo propio, ligado a quienes habitan un cierto lugar. Es algo situado. Esto conduce al hecho de que la vulnerabilidad no tiene en modo alguno que estar necesariamente ligada al tema de las condiciones socioeconómicas como suele abordarse, si bien es verdad que objetivamente las comunidades precarias son más vulnerables a numerosos factores de adversidad que aquéllas que no lo son. Esto porque están expuestas a mayores daños y cuentan con menores recursos para

---

<sup>2</sup> Para una discusión sobre este tema, véase el Capítulo 2 “Capacidad y bienestar” de Amartya Sen, en Nussbaum y Sen (2002).

superarlos y sobreponerse a ellos. En síntesis, somos vulnerables a contingencias objetivas y subjetivas vinculadas a factores reales e imaginarios, que determinan conductas y actitudes que merecerían mayor atención de algunas disciplinas y acciones de gobierno.

En cuanto al concepto de resiliencia, éste es nuevo en las ciencias sociales. Fue introducido por Crawford Stanley Holling (1973), quien lo aplicó en los estudios ecológicos para caracterizar la capacidad de comunidades bióticas y ecosistemas para recuperarse de perturbaciones e impactos diversos, conservando ciertas características de estructura, estabilidad y funcionalidad.

En ecología se considera que los factores que determinan la resiliencia de un ecosistema son los mismos que aquéllos que definen su sustentabilidad. Los ecosistemas son resilientes a factores específicos. Es decir, un ecosistema puede tener la capacidad de recuperarse de determinados impactos, por ejemplo, incendios forestales naturales, pero puede no tenerla a otros, como un sobrepastoreo. No obstante, existe suficiente evidencia científica para afirmar que la resiliencia disminuye con la pérdida de biodiversidad de los ecosistemas (Thompson, 2011; Cuevas-Reyes, 2010; Holling and Meffe, 1996). De ahí que los agentes que provocan esta pérdida como la destrucción del hábitat, el cambio de uso de suelo y la extracción intensiva de recursos, por mencionar algunos, devienen amenazas a su sustentabilidad.

El concepto de resiliencia se ha trasladado a otras disciplinas como la economía, la antropología, el trabajo social y la psicología, entre otras, donde ha recibido una amplia aceptación, convirtiéndose en un eje recurrente de estudios acerca de la identificación, la evaluación y el reforzamiento de capacidades de personas, instituciones y sistemas para la intervención social<sup>3</sup>. Luthar *et al.* (2000) define la resiliencia social como un proceso dinámico cuyo resultado es la adaptación positiva en contextos de gran adversidad.

El concepto de resiliencia en general, remite a la capacidad de grupos o comunidades para encarar tensiones, traumas y perturbaciones externas derivadas de cambios sociales, políticos y ambientales. Al vincular resiliencia con otros conceptos como vulnerabilidad y riesgo en la cadena significativa, se forma un entramado teórico muy útil para analizar numerosos fenómenos ligados a crisis económicas, políticas, psicológicas y ambientales, entre otras. De estas últimas, sobre todo aquéllas relacionadas con los embates que derivan del cambio climático. El concepto de resiliencia no se asume en forma absoluta, sino relativa en función de los individuos y las condiciones bajo las cuales se han formado (autoestima, autonomía,

---

<sup>3</sup> Algunos autores cuestionan la relación directa entre lo ecológico y lo social, y asumen que esta perspectiva es muy conservadora sobre todo si la capacidad de resiliencia se mide desde instancias y con factores externos a la comunidad (Véase MacKinnon y Derickson, 2013).

incentivos personales, redes sociales de apoyo); aunque se admite que las cualidades de la resiliencia se encuentran en una interacción recíproca de las características personales y los factores externos (Richardson, 2002). Algunos autores le atribuyen elementos genéticos y hereditarios, aunque también puede aprenderse a sobrevivir a la adversidad y a contextos hostiles (Rutter, 2006). En general, parece quedar claro que la resiliencia a las amenazas se incrementa en la medida en que exista una exposición controlada a los riesgos y no por evitarlos o eludirlos, así como de arreglos o circunstancias personales y sociales más que de riesgos externos y factores de protección. La resiliencia ha recibido críticas por ser un concepto vago, opaco y difuso que depende de la subjetividad de las personas, si bien como ya hemos visto el mismo cuestionamiento se aplica a la noción de vulnerabilidad (Greene & Conrad, 2002; Luthar *et al.*, 2000) y más aún al concepto de sustentabilidad surgido de un contexto más político que académico.

## 2. El estudio de referencia

En México, el estado de Veracruz, es uno de los más vulnerables a fenómenos climáticos extremos y por ello ha sido pionero en iniciativas académicas, ciudadanas y políticas para enfrentar el cambio climático (CC). El Programa Veracruzano ante el Cambio Climático (PVCC) fue concluido en 2008, convirtiéndose en el primero culminado en el país lo que detonó el interés de otros quince estados que se aprestaron a buscar recursos y orientación para impulsar iniciativas similares. Los diagnósticos y escenarios de cambio y variabilidad climática, así como de vulnerabilidad y adaptación se construyeron justamente para incidir en la orientación de políticas públicas en beneficio principalmente de la población veracruzana asentada en zonas bajas y costeras (que es alrededor del 50% del total del estado).

Por su parte, el Gobierno del Estado ha realizado acciones afines. En 2008 fundó el Centro de Estudios del Clima, dependiente de la Secretaría de Protección Civil; para febrero de 2010, se designó un responsable de acciones del PVCC, y en abril de 2010, dentro de la Secretaría de Desarrollo Social y Medio Ambiente, se creó la Subsecretaría de Medio Ambiente y Cambio Climático, que pocos meses después con el cambio de gobierno, se convirtió en la Secretaría de Medio Ambiente. En junio de 2010, y luego de que académicos enviaran una propuesta, el gobernador envió al Congreso Estatal una iniciativa de ley sobre el tema que fue publicada en la Gaceta Legislativa el 3 de noviembre del mismo año. Pese a sus limitaciones, la ley plantea medidas que de asumirse consistentemente implicarían importantes beneficios a la población en riesgo. En 2012, se estableció el Consejo Veracruzano para la Mitigación y Adaptación ante los Efectos del CC.

México se ubica entre los países con mayor vulnerabilidad: 15% de su territorio, 68.2% de su población y 71% de su PIB se encuentran altamente expuestos al riesgo de impactos adversos directos del cambio climático (Gobierno del Estado

de Veracruz, 2008). Como se señala arriba, los riesgos derivados de este fenómeno son diferenciales para los estados que constituyen el territorio nacional. Por sus características geográficas y sus más de siete millones de habitantes, Veracruz enfrenta un elevado grado de vulnerabilidad. Sequías en parte de su territorio en determinadas temporadas, así como lluvias intensas, inundaciones e incremento en el nivel del mar, entre otros, son algunos de los factores que impactan directamente sobre la salud, la producción de alimentos, la pérdida de especies y la economía de los veracruzanos y, por ende, contribuyen significativamente a exacerbar problemas de violencia, emigración y desigualdad social.

Desde hace varios años, la frecuencia e intensidad de huracanes y fenómenos de origen hidrometeorológico, ha aumentado en esta región. El Fondo de Desastres Naturales (Fonden) ha otorgado al gobierno de Veracruz recurrentemente cientos de millones de pesos para la reconstrucción del estado, pero no ha sido suficiente. En 2005, el huracán Stan y en 2010 el Karl y la tormenta tropical Matthew, dejaron miles de personas damnificadas. Aunque estos eventos se producen de manera natural y periódica, su probabilidad de ocurrencia e intensidad se encuentran ligadas al cambio climático. Es decir, que mientras no se resuelva de raíz el origen del problema, gran parte de la población seguirá sufriendo y no habrá presupuesto que alcance para la remediación de daños.

Lo anterior implica la necesidad de desarrollar diversas estrategias: primero para reducir la vulnerabilidad de la población más expuesta, ya que los efectos crecientes del cambio climático no podrán evitarse y, segundo, para promover formas culturales apropiadas desde edades tempranas para adaptarse, prevenir los riesgos, incrementar la resiliencia social y, mejor aún, el ejercicio de la ciudadanía ambiental. Aquí es donde se inscribe el estudio de referencia del cual se deriva la presente publicación, mismo que parte del supuesto de que los resultados obtenidos en estas tres localidades pueden ser adaptados con relativa facilidad a todas aquellas que presentan características similares en la zona costera del Golfo de México, mediante guías de trabajo que destaquen las competencias mediante las cuales es posible gestionar de manera efectiva los riesgos y la vulnerabilidad que sufre la población de los municipios implicados.

El estudio incluyó las localidades de los municipios de Tlacotalpan y Cotaxtla, que llevan el mismo nombre, mientras que en el municipio de La Antigua se realizó el estudio en la localidad de San Pancho. Dichas localidades son algunas de las que se han visto más afectadas de manera recurrente por fenómenos hidrometeorológicos recientes. Se utilizó una metodología cuantitativa de tipo descriptiva; se trabajó con una muestra de población adulta seleccionada por muestreo estadístico por manzana, representativa en cada localidad; 196 habitantes de estas poblaciones participaron en el estudio. A ellos se les aplicó un cuestionario que comprende 46 preguntas y 280 reactivos en total. Dicho instrumento, con algunas adecuaciones hechas

para ajustarlo mejor a este estudio, ha sido probado en investigaciones similares (González y Maldonado, 2013; Meira, 2011). A continuación se presentan algunos datos generales del contexto de estudio.

### • Tlacotalpan

Se trata de una localidad que pertenece al municipio que lleva el mismo nombre, semiurbano, ubicado en la región Papaloapan al sur del Estado de Veracruz, a una altitud de 10 metros sobre el nivel del mar. El municipio de Tlacotalpan comprende 144 localidades en una superficie de 577.6 km<sup>2</sup>, con una población total de 12,284 habitantes, de los cuales el 0.23% es población indígena que habla tanto su lengua como el español (INEGI, 2010). Su clima es cálido regular, con lluvias abundantes en verano y principios de otoño, derivando así en una precipitación media anual de 1,839 mm. Las principales localidades de este municipio, según su número de habitantes son: Tlacotalpan (7,600), Boca de San Miguel (394), Pérez y Jiménez (374), San Francisco los Cocos-La Guadalupe (347), Las Amapolas (216). Los 4,353 habitantes restantes se encuentran distribuidos en las otras 139 localidades que también comprenden este municipio. Específicamente, el estudio se realizó en la localidad de Tlacotalpan, bordeada por el río Papaloapan y reconocida en 1998 por la UNESCO como Patrimonio Cultural de la Humanidad.

### • Cotaxtla

Se localiza en el municipio rural del mismo nombre, ubicado en la región Sotavento del Estado de Veracruz, a 40 metros sobre el nivel del mar. Cotaxtla abarca 201 localidades en una superficie de 537.8 km<sup>2</sup>, con una población total de 19,710 habitantes, de la cual el 0.22% es población indígena pero hablante tanto de su lengua como del español (INEGI, 2010). Su clima es cálido seco-regular; de junio a septiembre se presenta un marcado período de lluvias, aunque también sufre de sequías prolongadas por encontrarse en la zona semiárida del territorio veracruzano. Su precipitación media anual es de 1,900 mm. Las principales localidades de este municipio, según su número de habitantes son: La Tinaja (1,681), La Capilla (1,446), Cotaxtla (1,167), Colonia Ejidal (1,111) y Mata Tejón (512). Los 13,793 habitantes restantes se encuentran distribuidos en las otras 196 localidades que también comprenden este municipio. El río Cotaxtla es el principal afluente del río Jamapa y bordea a esta localidad.

### • San Pancho

Perteneciente al municipio de La Antigua, también ubicado en la región Sotavento del Estado de Veracruz, a una altitud de 20 metros sobre el nivel del mar. Este municipio comprende 34 localidades, de las cuales sólo una es urbana y aunque las treinta y tres restantes son rurales, está clasificado dentro de la categoría de municipio semiurbano. Su superficie abarca 131.5 km<sup>2</sup>, con una población total de 25,500

habitantes, de la cual el 0.34% es indígena pero todos hablan además de su lengua el español (INEGI, 2010). Su clima es tropical cálido-regular, se presentan lluvias abundantes en el verano y a principios del otoño, ya en el invierno su intensidad es menor. Las principales localidades de este municipio, según su número de habitantes son: José Cardel (19,092); San Pancho (1,092); La Antigua (988); La Pureza (866); Salmoral (753) y los 2,709 habitantes restantes se encuentran distribuidos en las otras 29 localidades que también comprenden este municipio. La localidad de San Pancho se localiza a orillas del río Jamapa, por lo que periódicamente se ve afectada por inundaciones.

### 3. Algunos hallazgos<sup>4</sup>

La mayoría de los encuestados en las tres localidades reconoce haber escuchado hablar sobre cambio climático. En la opinión de 54%, se trata de un fenómeno al que se le da menos importancia de la que tiene; entre 6 y 8 de cada diez está de acuerdo en que las acciones individuales sí influyen en este problema de actualidad, el cual representa una prioridad urgente. Entre las acciones individuales que ya realizan 6 de cada 10 encuestados, las más mencionadas son las relacionadas con reducir el consumo de energía eléctrica en el hogar; evitar tirar desechos en la vía pública o en el río, evitar el uso del automóvil en distancias cortas y reducir la basura que producen. Acciones relacionadas con el reciclaje no se realizan aún de manera frecuente, sólo ocasionalmente.

Ahora bien, debido a que se trata de localidades que se han visto afectadas por recientes fenómenos hidrometeorológicos, ocho de cada diez encuestados conoce las amenazas y riesgos a los que está expuesta su comunidad. Se les cuestiona con respecto a las medidas que siguen, entre las recomendadas por protección civil, ante una alerta temprana frente a un huracán o frente frío, detectándose que la población de estas localidades sigue medidas preventivas más que reactivas, lo que reafirma la resiliencia adquirida a través de los años para enfrentar la adversidad más que huir de ella. A nivel individual, al interior de su hogar realizan acciones como asegurar las ventanas y puertas (86%); tener a la mano sus documentos y pertenencias importantes (84%); desconectar los servicios de luz y gas (81%); comprobar la estabilidad de techos, balcones y ventanas (80%); identificar el lugar más seguro de su casa para resguardarse (80%). Otras medidas que también realizan individualmente, pero hacia el exterior del hogar son: en el caso de conducir un vehículo, evitan desplazarse por calles dañadas e inundadas (83%), identifican las rutas hacia los lugares altos de la comunidad (76%). La mayoría se mantiene alerta a las noticias emitidas

---

<sup>4</sup> Los principales resultados se muestran de manera global para las tres localidades y solo cuando existen diferencias significativas se destacan entre una y otra localidad.

por la radio o la televisión (92%) y si las autoridades ordenan evacuar obedecen a esta indicación (91%).

Reconocen al cambio climático como un problema que les afecta en lo personal, en su salud, en su contexto cercano, que afecta tanto a México como a otros países y que en gran medida es derivado de la actividad humana. Lo anterior demuestra que existe conciencia sobre la magnitud del problema y la urgencia que éste representa. Sin embargo, existen otros problemas que son reconocidos de manera espontánea y el cambio climático no se encuentra entre los primeros lugares en cada localidad. Esto en respuesta a la primera pregunta que se les plantea en el cuestionario, cuando los entrevistados desconocen el tema de interés de esta investigación y se les inquiere en primera instancia sobre cuáles son los dos principales problemas que identifican como prioritarios en distintos contextos que van de lo global a lo local, con el fin de conocer si la población representa socialmente al cambio climático como prioritario, en contraste con asuntos de otro orden. El cambio climático es identificado como uno de los dos principales problemas a nivel mundial por 29% de los encuestados. Sin embargo, en el contexto más cercano el cambio climático pierde relevancia frente a otros asuntos de mayor prioridad. Sólo 7% lo identifica como principal problema en México; 6% en el estado de Veracruz y 8% en el municipio. Destacan en cada localidad problemas relacionados con economía, inseguridad, violencia, delincuencia y contaminación. Se aprecia entonces que, aun tratándose de localidades que han sufrido los efectos de inundaciones recientes, los fenómenos hidrometeorológicos extremos y el cambio climático no emergen como preocupaciones de interés principal de manera espontánea.

Sin embargo, al cuestionarles específicamente sobre la posibilidad de que sucedan a lo largo de su vida diversos eventos relacionados con el cambio climático, el porcentaje es alto para quienes consideran que es algo y bastante probable que les ocurra una inundación (88%); una ola de calor extremo (85%) y una ola de frío extremo (70%). Reconocen también mayoritariamente que los huracanes ahora son más intensos (77%); que las estaciones antes eran más definidas y ahora se notan menos (87%); que la temporada de invierno ahora es más seca y calurosa (81%) y que los veranos son más largos y calurosos (85%). Se trata de fenómenos y de condiciones meteorológicas que ya viven en sus localidades y asumen como riesgosas. Aunque la mitad de los encuestados afirma que todos los seres vivos del planeta se ven afectados por las consecuencias del cambio climático, llama la atención que hay aún 30% que opina que los principales afectados serán las generaciones futuras, lo cual implica que restan valor a su experiencia directa o infieren que el futuro será peor.

Aunque la mitad de los encuestados admite estar totalmente de acuerdo en la posibilidad de cambiar de lugar de residencia para evitar o disminuir su exposición a un desastre, el hecho de que no hayan ejecutado esta acción deja ver que el arraigo

es mayor o que no han existido las facilidades para la movilidad. Se trataría de una acción orientada a eludir los riesgos, lo que evitaría el desarrollo de capacidades para controlar las amenazas, factor importante en la resiliencia. Quizás prefieren enfrentar de alguna forma la amenaza que huir de ella. Cinco de cada diez entrevistados reconoce que la comunidad se ha organizado para solicitar a las autoridades mayor protección ante la presencia de riesgos derivados de fenómenos naturales, así como para reducir todo aquello que pudiese provocar riesgos mayores ante estos eventos, con lo que se detecta un interés de participación de la comunidad, tanto a nivel preventivo como reactivo, en un proceso de adaptación positiva.

En cuanto a la información sobre cambio climático, la población la recibe en su mayoría a través de la televisión (96%), seguido con alguna distancia de los periódicos (72%), de internet y redes sociales (71%) y de la radio (70%). Esto habla de una importante falla en los sistemas de comunicación gubernamental en un estado que se supone organizado en esta materia, ya que la información respectiva no proviene de fuentes oficiales. Sólo entre dos y tres de cada diez encuestados afirman haber escuchado hablar sobre este tema a un político local o nacional, o funcionario de gobierno, a quienes tampoco identifican como fuentes confiables para hablar sobre cambio climático. Son más quienes reciben información al respecto de profesores (71%), familiares (62%), ecologistas (60%), amigos, vecinos, periodistas (55%). Seis de cada diez encuestados manifiestan mayor confianza a la información sobre cambio climático recibida de grupos ecologistas, científicos y educadores ambientales. Aunque la información recibida no siempre es asimilada correctamente o falta aún más información al respecto. Existe confusión en las causas y consecuencias del cambio climático, la mayoría (82%) considera que éste es una consecuencia del agujero en la capa de ozono o bien, que la lluvia ácida es derivada del cambio climático (70%).

Entrando ahora en materia de responsabilidad en las causas y consecuencias de este fenómeno, se cuestiona sobre el sector que tiene mayor consumo de energía generada por electricidad y por todo tipo de combustibles. La industria ocupa el primer sitio según 74% de los encuestados; mientras que al transporte sólo 5% de los encuestados lo reconoce como alto consumidor de energía. Esta idea es recurrente en la población, pues se detecta la misma respuesta en otros estudios (González y Maldonado, 2013; Meira, 2011), siendo que el transporte es en México el sector que mayor consumo de energía registró entre 2009 y 2012, según datos de la Secretaría de Energía (2011). Sin demeritar la responsabilidad que tiene el sector industrial, habría que dar una mayor difusión al impacto producido por el transporte automotor, el cual puede ser tanto de uso industrial como particular.

En lo que respecta a las medidas preventivas promovidas por las autoridades, la mitad de los encuestados afirma que se han realizado obras públicas que contribuyen

a disminuir los riesgos. Sin embargo, sólo entre tres y cuatro de cada diez dicen que frecuentemente el gobierno toma medidas de protección justo antes de la temporada de huracanes, tales como avisar oportunamente ante los riesgos de un evento climático, preparar suficientes albergues y áreas de refugio para la población y, una vez que el evento climático ha pasado, entregar apoyos para la restauración y recuperación de algunas de sus pertenencias. Como puede observarse, este tipo de medidas preventivas por parte de las autoridades no son reconocidas como sistemáticas, ni siquiera por la mitad de los encuestados, posicionándose más bien en la respuesta “ocasionalmente” y en menor porcentaje “nunca”. Sin embargo, tratándose de emergencias de protección civil ante el riesgo que vive la población, el tener ayuda ocasional no representa una garantía frente a la adversidad; la población quiere tener la certeza de que el apoyo por parte de protección civil, llegará oportunamente.

Ante este tipo de respuesta por parte de las autoridades, se detecta en los encuestados el interés por participar en un proceso de construcción colectiva de medidas preventivas, haciendo algo valioso para la propia comunidad, para su protección y seguridad, para su calidad de vida. Con estos posibles vínculos comunitarios en los que están dispuestos a participar, se refuerza la resiliencia comunitaria y, mejor aún, el interés por ejercer la ciudadanía ambiental. Ocho de cada diez encuestados afirma que para evitar o disminuir su exposición a un desastre estaría de acuerdo en realizar en comunidad y junto con las autoridades las siguientes actividades: 1) diagnósticos participativos sobre los riesgos y posibles soluciones; 2) organización de brigadas para capacitar a la comunidad en medidas preventivas; 3) diseñar planes anticipados para actuar en situaciones de emergencia; 4) colaborar en procesos de reconstrucción de su comunidad; y 5) asistir a asambleas comunitarias de información, sensibilización y organización preventiva.

En este contexto, se trata de localidades vulnerables que serán más resilientes a los fenómenos y factores externos si logran restablecer los vínculos comunitarios y se organizaran mejor en redes intracomunitarias para enfrentar las amenazas y riesgos que han sido socialmente valorados como tales. De acuerdo con los resultados aquí presentados, se detecta el interés por reconstruir el tejido social entre la misma comunidad y con las autoridades locales. Se trata de acciones algunas de ellas ya emprendidas y otras aún por iniciar, que contribuyen efectivamente al reto de reducir la vulnerabilidad mediante la resiliencia comunitaria, en procesos donde la ciudadanía ambiental puede emerger.

## **A manera de conclusión**

Vínculos comunitarios más fuertes y mejor organización social contribuyen a reducir los niveles de vulnerabilidad en estas tres localidades y en otras que presenten

rasgos socio-ambientales y geográficos similares. Las iniciativas comunitarias como las aquí propuestas para trabajar de manera preventiva, constituyen un proceso particularmente importante para poner en marcha programas de adaptación al cambio climático, así como de protección civil asociados a zonas vulnerables, en este caso susceptibles de sufrir inundaciones. Este debe ser el blanco a apuntar por los programas educativos dirigidos a fortalecer la resiliencia comunitaria y a fomentar el ejercicio de una ciudadanía ambiental.

Trabajar en pro de la resiliencia comunitaria permite enfrentar no sólo problemas en curso, sino aplicar estrategias preventivas para encarar desafíos futuros anticipándose a dichos problemas a partir de las experiencias vividas, a fin de establecer programas de intervención y organización social que disminuyan el stress recurrente que se presenta en situaciones que se activan periódicamente, como ocurre a la población que habita en las planicies costeras de Veracruz, durante cada temporada de huracanes, donde hay lecciones ya aprendidas y aprehendidas que conviene rescatar.

En el caso de las tres localidades aquí presentadas es posible detectar que existe el interés de la población por implicarse con las autoridades locales, en comunidad, para participar en procesos de construcción colectiva de medidas preventivas que tiendan a dar mayor seguridad ante la amenaza de fenómenos hidrometeorológicos a los que están expuestas. Una siguiente etapa en esta investigación, permitirá escuchar la voz de las autoridades locales para trabajar en conjunto con la población, una población que ha alcanzado la resiliencia comunitaria y que ahora puede proponer, de abajo hacia arriba, estrategias de participación en un ejercicio de ciudadanía ambiental.

## Bibliografía

- Alvino, S., Canciani, L., Sessano, P. y Telias, A.** (2007). “La ciudadanía y el derecho al ambiente: reflexiones en torno a una articulación”. En *Anales de la educación común. Educación y ambiente*, 3(8). Tercer siglo.
- Bauman, Z.** (2005). *Liquid life*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Beck, U.** (2002). *La sociedad del riesgo global*. Barcelona: Siglo XXI.
- Boudon, R.; Besnard, P.; Cherkaoui, M.; y Lécuyer, B-P.** (1999). *Dictionnaire de Sociologie*. Paris: Larousse.
- Cuevas-Reyes, P.** (2010). “Importancia de la resiliencia biológica como posible indicador del estado de conservación de los ecosistemas: implicaciones en los planes de manejo y conservación de la biodiversidad”. *Biológicas*, 12(1), 1-7.
- Chambers, R.** (1989). “Vulnerability, coping and policy” (Editorial Introduction), *IDS Bulletin*, 20(2), 1-7. (Vulnerability: How the poor cope). Brighton, England: Institute of Development Studies/University of Sussex.

- Cutter, S.L.; Boruff, B.J. y Shirley, L.W.** (2003). "Social Vulnerability to Environmental Hazards". *Social Science Quarterly*, 84 (2).
- Dogan, M. y Phare, R.** (1993). *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*. México: Grijalbo.
- González Gaudiano, E. y Maldonado González, A.L.** (2013). *Los jóvenes universitarios y el cambio climático*. Xalapa: Biblioteca Universidad Veracruzana.
- González, Gaudiano, E.** (2003). "Educación para la ciudadanía ambiental". En *Interciencia*, 28(10). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33908509>.
- Greene, R.R. y Conrad, A.P.** (2002). "Basic assumptions and terms". En: R. Greene (ed.). *Resiliency. An integrated approach to practice, policy and research*. Washington, DC.: NASW Press.
- Grotberg, E.** (1995). "A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit". *La Haya: Bernard Van Leer Foundation*. Disponible en: <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb95b.html>.
- Gudynas, E.** (2009). "Ciudadanía ambiental y meta-ciudadanías ecológicas: revisión y alternativas en América Latina". *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 19.
- Hewitt, K.** (1983). "The idea of calamity in a technocratic age". En: Hewitt, Kenneth (ed.) *Interpretation of calamity*. London: Allen and Unwin.
- Holling, C.S.** (1973) "Resilience and stability of ecological systems". *Annual Review of Ecology and Systematics*, 4, 1-23.
- Holling, C.S. y Meffe, G.K.** (1996). "Command and Control and the Pathology of Natural Resource Management". *Conservation Biology*, 10(2).
- INEGI** (2010). *Censo de población y vivienda. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Historia*.
- Lacan, J.** (1994). "The instance of the letter in the unconscious, or reasons since Freud". In: *Ecrits. A selection*. New York: W.W. Norton & Co.
- Lavall, A.** (2005). "Desastres y desarrollo. Hacia un entendimiento de las formas de construcción social de un desastre. El caso del huracán Mitch en Centroamérica". En Fernández, A. (comp.), *Comarcas vulnerables. Riesgos y desastres naturales en Centroamérica y el Caribe*. Buenos Aires: Editorial CRIES.
- Luthar, S.S.; Cicchetti, D. y Becker, B.** (2000). "The construct of resilience: Criticalevaluation and guidelines for future work". *ChildDevelopment*, 71.
- MacKinnon, D. y Derickson, K.D.** (2013). "From resilience to resource fulness. A critique of resilience policy and activism". *Progress in Human Geography*, 37.
- Meira Cartea, P.A.** (2011). *La sociedad ante el cambio climático. Conocimiento, valoraciones y comportamientos en la sociedad española*. Madrid: Fundación Mapfre.

- Moscovici, S.** (1981). "On social representation". En: Forgas, J.P. (comp.). *Social cognition. Perspectives in everyday life*. London: Academic Press.
- Nussbaum, M.C. y Sen, A.** (comp.) (2002). *La calidad de vida*. México: The United Nations University/Fondo de Cultura Económica.
- Richardson, G.** (2002). "The metatheory of resilience and resiliency". *Journal of Clinical Psychology*, 58(3).
- Rutter, M.** (2006). "Implications of resilience concepts for scientific understanding". *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094.
- Secretaría de Energía** (2011). *Balance Nacional de energía*. Subsecretaría de Planeación Energética y Desarrollo Tecnológico. Dirección General de Planeación Estratégica. México. Consultado en junio 2012.
- Tejeda Martínez, A. et al.** (comps.) (2008). *Gobierno del Estado de Veracruz. Programa veracruzano ante el cambio climático*. México: Universidad Veracruzana/ Instituto Nacional de Ecología/Embajada Británica.
- Thompson, I.** (2011). "Biodiversidad, umbrales ecosistémicos, resiliencia y degradación forestal". *Unasylva*, 238, 62(2).

# Problemas ambientales globales y educación ambiental

Una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático<sup>1</sup>

## Global environmental issues and environmental education

An approach from the social representations of climate change

*Pablo Ángel Meira Carrea*

Doctor en Ciencias de la Educación  
Universidad de Santiago de Compostela  
Galicia, España  
hemeira@usc.es

### RESUMEN

Este artículo argumenta la importancia que puede y tiene las representaciones sociales para la Educación Ambiental. Para ello, el artículo realiza algunas acotaciones conceptuales y teóricas que clarifican y explican la idea de representación social. Así también, profundiza sobre las representaciones sociales que se están conformando -y sobre cómo se pueden estar conformando- en las sociedades occidentales sobre un dominio (o subdominio) específico de la problemática ambiental: problemas que tienen una escala y un alcance claramente planetario y global. En esta categoría o dominio se pueden considerar perturbaciones ambientales como la degradación de la capa de ozono, el cambio climático y, de forma algo menos nítida, otros como la pérdida de biodiversidad, la lluvia ácida, la deforestación, etc. Finalmente, desarrolla algunos comentarios e ideas sobre la perspectiva representacional sobre la problemática ambiental global para la Educación Ambiental.

**Palabras claves:** Educación ambiental, representación social, problema ambiental global

### ABSTRACT

This paper argues the importance that can and has social representations for Environmental Education. For this, the article makes some conceptual and theoretical dimensions that clarify and explain the idea of social representation. Also, it deepens into the social representations that are being formed-and how they may be forming-in Western societies on a specific domain (or subdomain) of environmental problems: problems that have a scale and clearly planetary and global reach. In this category or domain can be considered as environmental disturbances: degradation ozone layer, climate

---

<sup>1</sup> Trabajo presentado en el “IV Encuentro Internacional de Formación de Dinamizadores en Educación Ambiental: Investigación, Educación Ambiental y Escuela” (2001), agradecemos al autor por permitir su publicación en el presente número de la revista [Nota del Editor].

change and, somewhat less clear, others such as biodiversity loss, acid rain, deforestation, etc. Finally, it develops some comments and ideas about the representational perspective on global environmental issues for Environmental Education.

**Keywords:** Environmental education, social representation, global environmental issue

**Recibido / Received:** 13/11/2013 | **Aceptado / Accepted:** 16/12/2013

*En mi aldea no hay ecosistemas.  
(Niño de 12 años, 6º de primaria)*

En una de sus últimas obras vertidas al castellano, Ulrich Beck, el célebre sociólogo alemán que a mediados de los años ochenta expuso su teoría de la “sociedad del riesgo” -sobre la cual volveremos más adelante-, realiza una afirmación que no nos puede dejar indiferentes: “La crisis ecológica está siendo cuestionada. Algún día – continua- alguien querrá hacer carrera con el argumento de que dicha crisis sólo ha existido en la cabeza de la gente” (Beck, 2000a: 175).

No nos debe dejar indiferentes, entre otras razones, porque los educadores y educadoras ambientales podemos vernos implicados en la tarea de desactivación simbólica y social de la crisis ambiental, para restarle magnitud y gravedad como amenaza a la existencia humana. De hecho, existen ya en el mercado de las ideas pedagógicas enfoques educativos sobre los problemas ambientales o sobre la problemática ambiental que, de forma más o menos explícita y por distintos vericuetos teóricos y prácticos, apuntan en este sentido (véase, por ejemplo, el polémico informe de Sanera y Shaw ,1996; o el más reciente de Aldrich y Kwong, 1999). El debate abierto por la UNESCO en 1997 en torno a la necesidad de impulsar una educación para el desarrollo sustentable, en paralelo o subsumiendo a la Educación Ambiental, también puede ser enmarcado en este escenario de reformulación de las interpretaciones que sobre la cuestión ambiental se deben hacer llegar a la sociedad.

Algunos de estos enfoques, de hecho, ya existían cuando en los años 60 se comenzó a generar y generalizar socialmente la conciencia de que existe una “problemática ambiental”, de que es necesario concertar algún tipo de estrategia para afrontarla y de que dicha respuesta debe contemplar la esfera educativa. Algunos de los argumentos más utilizados en el frente deconstructivo de la crisis ambiental podrían sintetizarse como sigue:

- La especie humana, en su proceso filogenético, siempre ha manipulado y alterado su entorno con el fin de obtener de él lo necesario para satisfacer sus necesidades. Que el hombre, por lo tanto, origine impactos, incluso importantes, sobre el medio ambiente, forma parte de su naturaleza. Que en ese proceso adaptativo otras especies se vean afectadas, o que ciertos

ecosistemas desaparezcan, se transformen y domestiquen entra dentro de la dinámica natural del desarrollo humano. La extinción y el cambio, muchas veces catastrófico, también forma parte de la dinámica natural.

- La existencia de problemas ambientales (no problemática, ni crisis), cuyo origen se puede atribuir a la acción humana, nadie la puede negar. Pero son problemas de ajuste –daños colaterales- y, en todo caso, la historia demuestra que son resolubles gracias al ingenio humano y a su plasmación en alternativas sociales y tecnológicas que mejoran continuamente los procesos de obtención, transformación y distribución de los recursos naturales. La fe en el progreso aparece aquí en todo su esplendor: se representa (es una representación ideológica-social) como una línea que asciende desde la proto-cultura de los primeros homínidos hasta la civilización occidental con su poderoso equipaje cultural, científico y tecnológico (de ahí surge, por ejemplo, el curioso concepto de “sociedad avanzada”). Para llegar hasta aquí hemos necesitado aceptar riesgos de muchos tipos sin que ello supusiese ningún retroceso importante para la humanidad: los peligros que se derivan, pues, de los desajustes ambientales forman parte de ese “juego adaptativo” y debemos saber aceptar las reglas. Como en la bolsa o en el mercado, quien no se arriesga no puede esperar beneficios.
- Es absurdo plantear, como hacen algunos movimientos y teóricos del ecologismo más fundamentalista, el retorno a una “naturaleza pura”. Ese estado nunca ha existido ni existirá. La historia humana, como la historia natural, siempre avanza hacia delante. El “idealismo naturalista y bucólico” es absolutamente irracional y sólo sirve para entorpecer el avance hacia un futuro mejor. Cada vez acumulamos más conocimientos sobre cómo es realmente el mundo y tenemos instrumentos cada vez más sofisticados para “mejorarlo”: es en el futuro, y no en el pasado, donde estará el “paraíso”.
- No se puede anteponer la conservación de una naturaleza que “no existe” a la satisfacción de las necesidades humanas. Nuestra supervivencia exige establecer prioridades en la toma de decisiones y los intereses humanos, por lógica (antropológica), han de ser considerados en el primer escalón valorativo para ordenar dichas prioridades. Cualquier otra forma de razonamiento social o moral es rechazable por antihumana (Ferry, 1994).
- No debemos adoptar decisiones de cambio precipitadas, que pueden tener implicaciones sociales y económicas extremadamente graves a corto y medio plazo, simplemente porque sospechemos la existencia de “problemas” que, sin embargo, no conocemos y no comprendemos suficientemente bien desde el punto de vista científico. Mientras no tengamos datos fehacientes e irrefutables que permitan acotar con objetividad las causas, los procesos

y las consecuencias “verdaderas” o “reales” de los problemas ambientales que atribuimos a la acción humana debemos anteponer nuestros intereses y necesidades.

- Los problemas ambientales que existen se deben, sobre todo, a que las personas y las comunidades no poseen un conocimiento “objetivo” y “real” de cómo es y de cómo funciona el mundo real. Por ello, la educación en general, y la Educación Ambiental, en particular, debe centrarse en transmitir aquellos conocimientos científicos que permitan construir una imagen real de su entorno –para que la gente lo perciba y entienda tal y como realmente es-, por lo tanto, les permita actuar también en consecuencia. La insistencia en convertir la Educación Ambiental en una educación esencialmente “científica” expresa muchas veces este tipo de proyectos deconstructivos.

Cualquiera de estas argumentaciones alternativas u otras más que se han propuesto para negar, minusvalorar, relativizar o reinterpretar la crisis ambiental (Simon, 1986; Easterbrook, 1996; Beckerman, 1996; etc.) son una muestra de la lucha permanente que se libra por influir en las representaciones sociales de la problemática ambiental; es decir, por troquelar las imágenes e interpretaciones que elaboran las personas legas sobre la misma. En el fragor de esta contienda simbólica se intentan desactivar aquellos contenidos, creencias o valores sobre la “crisis ambiental” que resultan más amenazadores para los intereses de determinados sectores, sobre todo aquellos vinculados con los núcleos centrales del poder económico y político. A esta lucha por la interpretación es a lo que se refiere Ulrich Beck en su advertencia.

Situados en este escenario es fácil justificar, de entrada, por qué las “representaciones sociales” son un tema importante para la Educación Ambiental. En cierto sentido, la materia prima con la que trabajamos los educadores y las educadoras ambientales, aquello sobre lo que y con lo que construimos nuestras prácticas y establecemos objetivos más o menos ambiciosos de cambio, son las representaciones sociales que tienen los destinatarios de nuestras acciones –individuos o colectivos sociales- sobre determinados problemas ambientales o sobre la crisis ambiental en general. Es a partir de estas *representaciones construidas individual y socialmente* que podemos dotar de significado y de sentido al mundo que nos rodea, compartirlo con otros y orientar nuestras actitudes y comportamientos con respecto a él.

En el desarrollo de este texto voy a tratar de argumentar de forma más extensa la importancia que puede y debe de tener este tema para la Educación Ambiental. Para ello, y *en primer lugar*, será necesario realizar algunas acotaciones conceptuales y teóricas básicas que permitan clarificar y explicar a qué nos referimos cuando hablamos de representaciones sociales.

A continuación me gustaría focalizar la atención sobre las representaciones sociales que se están conformando -y sobre cómo se pueden estar conformando-

en las sociedades occidentales sobre un dominio (o subdominio) específico de la problemática ambiental: me refiero a aquellos problemas que tienen una escala y un alcance claramente planetario y global. En esta categoría o dominio se pueden considerar perturbaciones ambientales como la degradación de la capa de ozono, el cambio climático y, de forma algo menos nítida, otros como la pérdida de biodiversidad, la lluvia ácida, la deforestación, etc. Para, finalmente, desarrollar algunos comentarios e ideas sobre las implicaciones puede tener el estudio de las representaciones sociales sobre la problemática ambiental global para la Educación Ambiental.

Participar, en fin, como educadores y educadoras ambientales, en la construcción social de la crisis ambiental (y educativa) implica abrir nuestro bagaje de conocimientos al campo de las representaciones sociales. Como hemos escrito en otro lugar, “la misma percepción de la crisis ambiental y su representación social –o sus representaciones sociales– como un momento de discontinuidad histórica se sitúan en el origen del problema, no sólo como un modo de explicarla e interpretarla sino también como una dimensión constitutiva de aquella” (Caride y Meira, 2001: 54). Conviene no olvidar que la crisis ambiental no existiría si no la definiésemos socialmente como tal y que esta definición no es compartida por “todo el mundo”.

## 1. ¿Qué es una “representación social”?

Para aproximarse a la noción de “representación social” es preciso considerar que su estudio abre un campo netamente interdisciplinar en el que las fronteras entre saberes y disciplinas se hacen, afortunadamente, difusas y borrosas. En él confluyen la *sociología del conocimiento* (desde los estudios clásicos de Durkheim, sobre las “representaciones colectivas”, o de Weber, sobre la relación entre creencias religiosas y orden social, pasando por los enfoques marxistas de Mannheim o Abercrombie, la mirada fenomenológica de Berger y Luckman, hasta el estructuralismo-constructivista de Bourdieu o Bertaux, o el pos-estructuralismo de Derrida); la *psicología social* (con Moscovici como principal referencia); la *psicología cognitiva* (Piaget, Vigostky, Bruner, Watzlawick, etc.); la *epistemología de la ciencia* (con la Teoría Crítica y el movimiento de la ciencia pos-normal –Marcuse, Adorno, Kunh, Habermas, etc.-, que cuestionan la visión científica como imagen especular del mundo y la sitúan en las coordenadas sociales e históricas en las que todo conocimiento es producido); la *hermenéutica* (Husserl, Gadamer, Ricoeur), o la *antropología* y la *etnometodología* (Geertz, Goffman, Coulon, Garfinkel).

Para avanzar una primera definición podemos acordar que el concepto de “representación social” designa el “conjunto de saberes socialmente generados y compartidos con funcionalidades prácticas diversas en la interpretación y el control de la realidad” (Almeida, 1990: 123). También lo podemos definir como

la totalidad articulada de apreciaciones cognitivas (informaciones, conceptos, creencias, valores, predisposiciones, experiencias, etc.) socialmente adquiridas que se constituyen en recursos, referencias y racionalizaciones que utiliza el sujeto para interpretar el mundo y actuar en él. Las “representaciones sociales” permiten a los individuos y a los grupos humanos, en la medida en que son construidas, compartidas y contrastadas en procesos y contextos de interacción social, establecer una imagen más o menos coherente, lógica y estable de cómo es el mundo, de cómo lo ve uno mismo y de cómo lo ven los otros. Esta imagen es esencial para poder regular y coordinar pragmáticamente las acciones colectivas en la vida social.

Las personas necesitamos entender y dotar de sentido el complejo mundo que constituye el escenario de nuestra cotidianidad. Además, hemos de compartir ese mundo y sus significados con otros, sobre todo con aquellos que existen con nosotros en el tiempo presente, desde el círculo inmediato de relaciones interpersonales (la familia, la comunidad, el medio laboral, el escolar, etc.), hasta los aglomerados sociales más amplios de los que formamos parte (como ciudadanos, miembros de una clase o grupo social, habitantes de una nación o estado, componentes de una etnia o cultural, creyentes de una religión, etc.).

Para poder desenvolvemos fluidamente en los contextos cotidianos es preciso poseer una serie de representaciones relativamente estables de la realidad. Desde este punto de vista, la realidad es “inventada”, y lo es en la medida en que la imagen que tenemos de ella, de cómo es y de cómo funciona, depende de procesos de codificación cognitiva y social de carácter subjetivo e intersubjetivo. La realidad, en general, y la realidad social, en particular, no “puede” existir sin las representaciones que construimos para atribuirle una serie de significados que la hagan inteligible y que nos permitan actuar dentro de ella y sobre ella, tanto individual como colectivamente. Sólo podemos entender la realidad “a través de los modelos que construimos para explicarla” (Gómez y Coll, 1994: 8). La realidad es la imagen que tenemos de ella, y es esa imagen y no la realidad misma, la que sirve de guía principal para orientar nuestros comportamientos y decisiones.

Las representaciones sociales dan forma a la cultura común o lega. Su importancia para la inmensa mayoría de las personas es mayor que cualquier otra expresión de conocimiento o representación -científica, estética, religiosa...- que, de hecho, suelen integrarse a través de articulaciones y creencias sincréticas. Para comprender cómo se forman y, sobre todo, para entender cuál es su funcionalidad para los individuos es preciso considerar una serie de rasgos que las caracterizan:

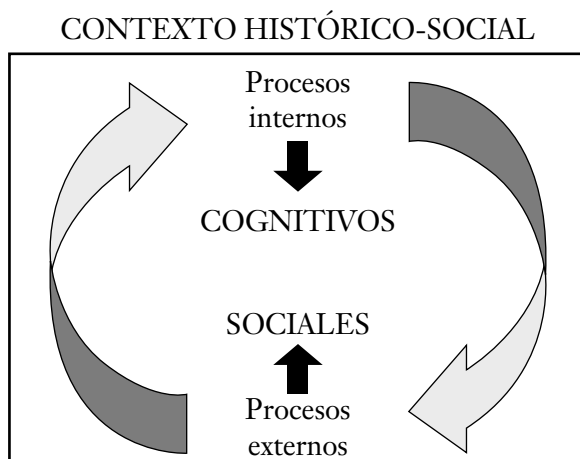
- Las representaciones sociales en las sociedades occidentales se forman a partir de la amalgama de distintos elementos y de su organización a través de procesos de construcción internos (cognitivos) y externos (sociales):

- a) *información y conocimientos* provenientes de distintas fuentes: científicas, mediáticas, de la tradición cultural, de la experiencia personal, del contexto social, escolares, etc.;
  - b) a través de *procesos de interacción social* con otras personas en los que se intercambian y reelaboran significados e interpretaciones, compartiéndolas o contrastándolas, para hacer posible prácticas sociales concertadas;
  - c) *procesos cognitivos* a través de los cuales los individuos articulan, integran, valoran, jerarquizan, relacionan, seleccionan, dotan de coherencia interna y externa, etc. las informaciones, conocimientos y vivencias personales y colectivas que se generan de distintas fuentes y en contextos sociales diversos;
  - d) *actitudes y valores* que modulan la interpretación, acentúan los significados atribuidos al mundo, orientan las creencias asumidas colectivamente y puntúan -inhiben o estimulan- distintas posibilidades o predisposiciones para la acción; en esta dimensión connotativa también intervienen componentes afectivos y emocionales.
- las representaciones sociales pueden llegar a organizarse en *teorías implícitas* sobre la realidad: estas pueden definirse como explicaciones relativamente estables del mundo o de determinados campos, dimensiones o dominios de ese mundo. Son teorías porque ofrecen un esquema organizado de conocimiento sobre el funcionamiento del mundo físico o social, y son implícitas porque suelen operar inconscientemente, esto es, las personas no suelen ser capaces de verbalizarlas en discursos elaborados y coherentes, simplemente las aplican (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Rodrigo, 1994; Benlloch, 1997).
  - las representaciones sociales *pueden integrar y articular datos, conceptos y teorías de origen científico*, lo cual no quiere decir que las claves o teorías interpretativas que ofrezcan de la realidad respondan a criterios de objetividad o verdad científica, o que su construcción se ajuste al proceder lógico del método científico. Tanto su construcción como su funcionalidad obedecen a lógicas y motivaciones distintas a las que operan en el campo científico. De hecho, una representación social puede atribuir sentido a un dominio de la realidad o explicar su funcionamiento en contradicción frontal con la interpretación o explicación de la Ciencia y, aun así, ser perfectamente eficaz para guiar las prácticas sociales de una persona o, en la medida en que forme parte de un sistema de creencias compartidas, de una colectividad social.
  - el *lenguaje* es el principal instrumento de mediación entre la realidad y los individuos (Berger y Luckmann, 1986; Vigotsky, 1995; Bourdieu, 1985; etc.): permite conceptualizar la realidad, atribuir significado a los conceptos, definirlos y connotarlos, e intercambiarlos con todos aquellos que comparten el mismo código lingüístico y, habitualmente, el mismo entorno social y cultural. Buena

parte de la actividad social se dedica a “negociar” la realidad, a comprender el punto de vista de otros y a clarificar el propio. Sólo así se pueden concertar significados y cursos de acción compartidos. Un *concepto*, una palabra, es un mediador simbólico que expresa significados que son a la vez personales y sociales (Rodrigo, 1994). De hecho, la etimología del término “concepto” (del latín *cum + capere*) significa “asir fuertemente”; los conceptos son formas simbólicas a través de las cuales podemos atrapar y capturar la realidad o, como expresa sugerentemente Ibáñez (1994: 13), “son modos de colonizar el tiempo y el espacio”, de apropiarnos de ellos. Los conceptos no son una “fotocopia” de la realidad, sólo dan de ella una visión aproximada; los conceptos que utilizamos en la vida cotidiana son más imprecisos que los utilizados en la codificación del conocimiento científico, cuyo significado tiene un alto grado de concordancia entre quienes integran la comunidad de practicantes de una ciencia.

- las representaciones sociales son, al mismo tiempo, un *producto idiosincrático*, que reflejan la personalidad singular de cada individuo, y un *producto social*, fruto de las condiciones históricas, sociales y culturales del *contexto* en el que toda persona se socializa y desenvuelve. “Nosotros creamos la sociedad al mismo tiempo que somos creados por ella” (Giddens, 1982: 14). Desde un punto de vista dialéctico, cada agente individual desarrolla una representación idiosincrática del mundo, fruto de su percepción y experiencia singular, de su personalidad y de sus capacidades cognitivas; pero, al mismo tiempo, es portador de regularidades socio-estructurales y de creencias compartidas con otros, fruto de la comunicación y del intercambio de significados y de su pertenencia, siempre ineludible, a contextos culturales, tiempos históricos, grupos y categorías sociales delimitados (etnia, clase social, edad, sexo, profesión, etc.) (Ver *figura 1*).

*Figura 1*  
*Enfoque dialéctico en la conformación de las representaciones sociales*



Frente a esta visión dialéctica, las teorías más deterministas atribuyen al contexto social, a la estructura y a las instituciones socializadoras, un papel crucial en la formación de una visión reglada del mundo en función de las necesidades sociales de reproducción y perpetuación; desde este punto de vista, lo social se impondría sobre lo individual (Dukheim; Bourdieu, 1988; Manheim, 1997; Moscovici, 1983; etc.). Mientras que las explicaciones que ponen el acento en la subjetividad conceden al individuo un gran margen de autonomía cognitiva en la construcción de la realidad y en la orientación de sus prácticas sociales; aquí, la percepción y construcción individual del mundo se impondría sobre las constricciones sociales (Watzlawick, 1989; Von Foerster, 1989; Von Glaserfeld, 1994; Ibáñez, 1994; etc.).

- las representaciones sociales han de mantener una continua tensión entre *estabilidad* y *cambio*. Han de ser estables y resistentes al cambio puesto que sería extremadamente costoso, cognitiva y socialmente, para la estabilidad psíquica del individuo y para el concierto social, estar continuamente revisando y alterando los significados de la realidad; el coste psicológico sería extremadamente alto (inseguridad, desorientación, desconcierto, anomía, etc.) y la ordenación de acciones colectivas con otros se haría imposible. No obstante, también deben mutar para resignificar y responder ante nuevas situaciones que no pueden ser interpretadas desde representaciones ya asentadas. En palabras de Berger y Luckmann (1986: 134), “el orden institucional (...) está siempre amenazado por la presencia de realidades que no tienen sentido en sus términos”. Todo cambio social, por ello, precisa de un cambio en la definición de la realidad, y todo cambio social conlleva también cambios en la definición de la realidad.
- las representaciones pueden ser muy generales, pero normalmente se organizan en torno a *dominios* (p.e.: el dominio de los problemas o de la problemática ambiental). Un dominio es “un conjunto de representaciones mentales relativo a un área específica del conocimiento del mundo” (Rodrigo, 1994: 34). El nivel de desarrollo, articulación y complejidad de las representaciones en cada dominio es muy variable y es más o menos consistente en función de la relevancia, actualidad o necesidad que sienta el individuo de comprender y actuar con relación a una determinada parcela, o dominio, de la realidad. Así, por ejemplo, puede haber personas que ni siquiera tengan desarrollada “una” representación sobre la crisis ambiental o ésta se limite a un cúmulo desestructurado de informaciones y valoraciones poco conectadas entre sí.
- la *función* de las representaciones sociales es triple: *interpretativa* (dotan de sentido al mundo), *pragmática* o adaptativa (orientan la acción en el mundo cotidiano) y *socializadora* (ofrecen una plataforma cognitiva y proactiva compartida para todos los integrantes de un grupo social, desde este punto de vista son elementos de cohesión e identidad social).

Para Rodrigo (1994), sin embargo, la funcionalidad de las representaciones sociales es doble, si bien su categorización no es, en realidad, muy diferente de la que acabamos de exponer. Según esta autora, existiría una primera función relacionada con la producción del *conocimiento* (*contenidos proposicionales*), en la medida en que las ideas, reflexiones, debates, argumentaciones, etc. sobre cómo es la realidad están en función del nivel de conocimientos disponibles sobre ella. Y una segunda, relacionada con la asunción de *creencias* (*actitudes proposicionales*), cuando las personas “siguiendo una demanda pragmática, interpretando algún suceso, producen inferencias más allá de la información recibida o planean un comportamiento en el que sus representaciones funcionan en el nivel de creencia” (Rodrigo, 1994: 41). ¿Cómo se pasa del nivel de representación del “conocimiento” – información sobre la realidad- al nivel de la “creencia” –convicción elaborada sobre la realidad que sirve para decidir la acción-?. Siguiendo Karmiloff-Smith (1992) y a Rodrigo (1994), el proceso que desarrolla esta doble función representacional puede presentar tres fases o niveles:

1. En el primer nivel, el *inductivista*, la representación está poco elaborada; se conforma a partir de la acumulación deorganizada y escasamente articulada de percepciones, conocimientos e informaciones ligadas a las experiencias episódicas que se tienen en distintos dominios. Este bagaje de conocimientos puede servir para orientar conductas puntuales de carácter adaptativo en situaciones conocidas, pero apenas sirve para inferir el sentido de situaciones novedosas o inusuales y para orientar cómo actuar en ellas.
2. En el segundo nivel, *teorista*, se producen procesos internos de organización que llegan a predominar sobre la adquisición de nuevas informaciones y la condicionan (las “obligan” a encajar en la estructura teórica pre-existente), dando lugar a teorías implícitas sobre la realidad. Éstas son inconscientes, pero pueden generar creencias que sirvan para “interpretar, comprender, predecir y planificar comportamientos” (Rodrigo, 1994: 42). Las creencias, a diferencia de las representaciones del primer nivel, permiten transferir las explicaciones y las conductas más allá de las realidades conocidas, dando lugar a repertorios interpretativos y comportamentales más amplios y adaptables.
3. El tercer nivel sería el *metacognitivo*. En él, la explicitación y articulación de las teorías implícitas a través del lenguaje da paso a la posibilidad de tomar conciencia y reflexionar sobre ellas. Con ello es posible debatirlas, contrastarlas con otras y generar cambios en las representaciones y en las creencias. Los procesos metacognitivos –autoreflexivos- son especialmente interesantes desde el punto de vista educativo.

Es cada vez más usual manejar en la reflexión teórica y epistemológica sobre la Educación Ambiental la idea de complejidad (Leff, 2000). Este concepto se aplica casi siempre a la reorientación de la visión científica de los problemas ambientales y para fundamentar la necesidad de considerar el medio ambiente y su problemática desde un punto de vista holista que integre distintos saberes –científicos y no científicos-, visiones disciplinares y opciones metodológicas diversas. Pero la complejidad del ambiente y, por lo tanto, de la crisis ambiental, no se agota en ese plano epistemológico. Existen otras formas de conocimiento sobre el mundo cuya complejidad apenas comenzamos a apreciar y comprender: las formas del conocimiento común –y del sentido común-, las representaciones sociales, el saber que se encierra y manifiesta en las prácticas cotidianas, la tradición, etc. Es en la exploración de las posibilidades que se abren ante esta dimensión donde queremos situar nuestro discurso.

## **2. Los problemas ambientales globales desde la perspectiva de las representaciones sociales**

La aplicación del concepto de representación social al dominio de la problemática ambiental puede tener importantes derivaciones para entender y bosquejar respuestas, al menos parciales, a algunos de los retos que enfrenta la Educación Ambiental. Sobre todo, aquellos referidos a su cuestionada eficacia como instrumento de cambio social y a las estrategias más adecuadas para abordar pedagógicamente y en “toda” su complejidad los “nuevos” problemas ambientales, sobre todo los que aparecen vinculados a la crisis de la modernidad tradicional y al fenómeno de la globalización económica y cultural: nos referimos a los problemas a escala global.

Antes de continuar conviene precisar que las ideas y reflexiones desplegadas a continuación tienen como referencia los procesos culturales y los contextos de subjetivación y construcción de la realidad social, propios de las sociedades “avanzadas”. Es desde este punto de vista, el del educador occidental que revisa sus propias representaciones y las representaciones de quienes comparten su mismo mundo social sobre un dominio o sub-dominio de la problemática ambiental, que es posible entender este ejercicio metacognitivo y crítico. Con ello queremos afirmar también que sus implicaciones para la Educación Ambiental serán válidas, en todo caso, sólo para el contexto social y cultural en el que y desde el que han sido generadas.

Los *problemas ambientales de índole global*, principalmente la degradación de la capa de ozono y el cambio climático, ofrecen una serie de rasgos que los hacen especialmente interesantes para ser abordados desde la óptica de las representaciones sociales:

- Son problemas extremadamente intrincados desde el punto de vista científico. Su génesis es multicausal y en su desarrollo se producen sinergias difíciles de evaluar y predecir. Sólo a través de sofisticados procedimientos de observación e inferencia científica y de la correlación de un sinnúmero de datos se puede obtener una constatación empírica (sometida, a su vez, a diferentes teorías e interpretaciones posibles). La intervención antrópica sobre la biosfera se mezcla e interactúa con la acción de distintos procesos naturales y cualquier intento de comprensión requiere de una aproximación multidisciplinar e integrada. El establecimiento de relaciones causas-efectos es extremadamente difícil por muchas razones, y los impactos sobre el ambiente bio-físico o sobre la humanidad se proyectan en escalas temporales a medio y largo plazo. Tanto en las teorías que tratan de explicar cómo se originan y desarrollan, como en la prospectiva sobre las posibles derivaciones futuras aún existen grandes lagunas de conocimiento y amplios márgenes de incertidumbre.
- De cara a la ciudadanía legía son problemas extremadamente abstractos, de acceso imposible a nivel experiencial y de los que no se pueden obtener evidencias sensoriales directas. Los conocimientos a los que tiene acceso la ciudadanía sobre estos problemas provienen de la información científica que se filtra a la sociedad a través de instituciones mediadoras (principalmente los medios de comunicación de masas, pero también las escuelas, los colectivos ambientalistas, etc.), que re-interpretan y adaptan (es decir, seleccionan, simplifican, valoran, etc.) los aportes científicos –y de otro tipo- en función de distintos fines, intereses, criterios, valores, públicos destinatarios, contextos sociales, etc. La complejidad inherente de las representaciones científicas sobre estos problemas, sumada a la existencia de teorías explicativas contradictorias o parcialmente contradictorias, hace que su filtrado a la sociedad dé lugar a desajustes y distorsiones considerables: unas veces por la misma inseguridad de la ciencia, que desconcierta al ciudadano lego; otras porque los mediadores simplifican o malinterpretan involuntariamente la información científica; y otras porque existen operaciones intencionadas de tergiversación que tienen por finalidad minimizar o contrarrestar las impresiones más amenazadoras para evitar que una población realmente consciente pueda presionar para la adopción de medidas que dañen determinados intereses.
- Los estudios de opinión muestran que los problemas globales del medio ambiente aparecen cada vez con una mayor frecuencia entre los que más “preocupan” a los ciudadanos occidentales. Aunque no son los que más preocupan: ni en el dominio ambiental, donde son los problemas ambientales de índole local o regional los que ocupan los primeros lugares, ni en el dominio de las cuestiones vitales, donde aparecen más destacados los problemas relacionados con el trabajo, la seguridad ciudadana, la salud, etc. (European Commission, 1995; Gómez, Noya y Paniagua, 1999; Almeida, 2000). Sin

embargo, los estudios demoscópicos también detectan grandes lagunas en el conocimiento y en la comprensión de los problemas, con representaciones desajustadas y distorsionadas, por lo general, con relación a las teorías y modelos científicos disponibles.

- El carácter diferido en el tiempo de las posibles secuelas para el medio ambiente y para la salud humana, así como su presentación ubicua, que impide localizar sus efectos en el espacio, acentúan las dificultades de la ciudadanía leiga para comprenderlos, para componer representaciones realistas y para generar respuestas pragmáticas –en el sentido de buscar soluciones que traten de evitar su ocurrencia- a corto plazo. Por ello se suele manifestar una gran preocupación por sus posibles consecuencias a nivel global, que contrasta con la dificultad para entender y valorar la gravedad e importancia de los posibles impactos sobre el entorno vital inmediato, personal y local (Pawlik, 1991; Dunlap, Gallup y Gallup, 1993; Uzzell, 2000).
- Los problemas ambientales globales forman parte del proceso de globalización en un triple sentido. En primer término, son uno de los productos más evidentes de la generalización y universalización de un determinado modelo de producción y consumo (industrialista, capitalista, de mercado,...), y del proyecto civilizador que le es afín (occidental, liberal, consumista,...). En segundo lugar, se convierten en evidencia para las sociedades avanzadas de que dicho modelo está en crisis, crisis que, paradójicamente, se deriva de su propio éxito como forma de organizar la producción material, de crear un entorno social estable y seguro, y de producir significados compartidos para una porción importante de la humanidad. Y en tercer lugar, las soluciones, cualesquiera que sean las que se adopten, han de contener un nivel mínimo de consenso internacional, esto es, sólo pueden ser soluciones globalmente negociadas y aplicadas.
- Tanto en sus causas, como en sus consecuencias, así como en las tentativas de concordar posibles soluciones a nivel mundial, los problemas ambientales globales y, principalmente, el cambio climático, aparecen estrechamente ligados a los desequilibrios crecientes en el desarrollo humano. Así, por ejemplo, las sociedades más pobres son potencialmente más vulnerables a los impactos negativos de una alteración climática planetaria y, simultáneamente, gran parte de su potencial de desarrollo descansa sobre actividades de extracción y transformación de recursos (energéticos, forestales, agropecuarios, etc.) que están entre las prácticas humanas que alteran el balance climático global. De la misma forma, las sociedades más industrializadas, con poco más del 20% de la población mundial, presentan las tasas más altas en el consumo per cápita de recursos y en la producción per cápita de gases invernadero. De hecho, la desigualdad entre el Norte y el Sur socio-económicos es mayor en términos

de apropiación de recursos y de distribución de cargas ambientales, que en términos de distribución de la renta o de cualquier otro índice económico al uso para contrastar los niveles de riqueza o pobreza (Caride y Meira, 2001).

Muchos analistas de la sociedad occidental interpretan la crisis ecológica contemporánea y, especialmente, los nuevos problemas ambientales de carácter global, como un síntoma evidente de que el modelo de civilización que comporta está agotado y muestra su impotencia y perplejidad ante contradicciones que no es capaz de resolver dentro de los márgenes de racionalidad y control dibujados por la modernidad tradicional.

A ello se refiere Ulrich Beck cuando los sitúa en el centro de su diagnóstico de las sociedades occidentales como “sociedades del riesgo” (1998). En su análisis, el mundo contemporáneo aparece como una fuente de peligros de nuevo cuño que surgen, paradójicamente, del éxito civilizador de la modernidad: de la aplicación de la ciencia y la tecnología a la transformación y el control del medio ambiente con el fin de facilitar el bienestar –de algunos hombres y de algunas sociedades-. Las nuevas amenazas no son equiparables a las abordadas en los albores de la Revolución Industrial y, de hecho, no comienzan a descubrirse para la conciencia social hasta los años cincuenta y sesenta del siglo XX. Entre estas nuevas amenazas destacan, por el peligro vital que comportan, la crisis ecológica y la posibilidad del apocalipsis nuclear. Desde el punto de vista de Beck, la conversión de estas amenazas en un elemento central del *ethos* occidental contemporáneo descansa sobre cinco rasgos principales:

1. Son peligros difícilmente acotables, ni espacial, ni temporal, ni socialmente. Sus consecuencias sobrepasan barreas geográficas y políticas, se proyectan en largos espacios de tiempo y potencialmente pueden afectar por igual a todos los grupos y categorías sociales.
2. Los procedimientos e instrumentos de evaluación, normativo-legales, de vigilancia y castigo, etc., creados para establecer la atribución de responsabilidades y de culpas fallan al ser aplicados a este tipo de problemas. ¿Quién debe responder, por ejemplo, de los efectos del cambio climático? ¿cómo establecer, sin margen razonable de duda, la relación causa-efecto entre la disminución de la capa de ozono y el cáncer de piel de una persona concreta?
3. Los peligros pueden ser técnicamente controlados o minimizados (reduciendo la probabilidad de que se produzcan), pero no pueden ser excluidos por completo; incluso en los sistemas más complejos y avanzados siempre existe la posibilidad de que algo pueda fallar y, alguna vez, fallará.
4. Los sistemas de protección civil y militar (sanidad, policía, seguros, bomberos, ejército, etc.) son impotentes ante este tipo de peligros: “los

accidentes ya no son meros accidentes, sino a menudo daños y destrucción irreversibles que tienen un determinado punto de inicio pero no un final previsible” (Beck, 1998: 8).

5. Los daños no pueden ser compensados según las reglas de los seguros y del cambio (dinero como reparación, indemnización, etc.). Esto sucede porque se proyectan a largo plazo y es extremadamente difícil establecer una relación directa (causal) entre los problemas globales y sus efectos concretos, y sobre todo, porque son incommensurables en términos económicos (salvo que se acepte que la vida humana, la salud, los ecosistemas, la calidad del aire o del agua, etc. pueden ser tasados monetariamente).

La conciencia –la representación social- de estos problemas introduce un germen de incertidumbre, ambivalencia y desconcierto en las sociedades avanzadas. La confortabilidad de un mundo ordenado, controlado y estable se ve amenazada por su propio éxito. La ciencia, la técnica, el mercado y las instituciones democráticas, pilares del bienestar y la seguridad, producen sus propios monstruos y no son capaces de volverlos a encerrar en la caverna moderna. Kapp (1995: 134) habla, en este sentido, de “ruptura ambiental”, que se “puede interpretar como el resultado de la acción humana, la cual aunque resulte aparentemente racional dentro de un marco institucional de relaciones socio-económicas y locales, motiva una irracionalidad social particularmente destructiva porque sus repercusiones sobre el medio ambiente físico, biológico, *psicológico y social* son ignoradas y descuidadas” (cursiva nuestra). La razón como germen de la irracionalidad, la amenaza como fruto indeseado del progreso, en la conciencia de estas paradojas reside gran parte del desconcierto existencial que impregna a las sociedades contemporáneas “avanzadas”, y explica la crisis de inteligibilidad del mundo que manifiesta la cultura común ante las incertidumbres que deja vislumbrar la crisis ambiental.

Para Giddens (1993: 16), la conciencia colectiva e individual de la crisis y la desorientación que comporta “se expresa a si misma en la opinión de que no es posible obtener un conocimiento sistemático de la organización social, que resulta en primer lugar de la sensación que muchos de nosotros tenemos de haber sido atrapados en un universo de acontecimientos que no logramos entender del todo y que en gran medida parecen escapar a nuestro control”. Desorientación, desconcierto, sobrepasamiento, incertidumbre, perplejidad, miedo, pesimismo, fatalidad... son algunas de las expresiones que tratan de representar y explicar el “nuevo” estado de conciencia que infiltra todas las capas de la sociedad. “Vivir y actuar en la sociedad del riesgo -expresa Beck (1998: 111)- se ha convertido en algo kafkiano en el sentido estricto de la palabra, si es que lo kafkiano designa las absurdas situaciones que experimenta el individuo en un mundo totalitario, para él impenetrable y laberíntico, que no puede ser caracterizado por ningún otro término, y ante el que ni la politología, ni la sociología, ni la psicología disponen de la clave”.

Ante una realidad que se percibe como desconcertante y ambivalente, entre la conciencia de amenazas conocidas pero inciertas (p.e. el cambio climático) y la experiencia de vivir en un mundo relativamente seguro y estable (a pesar de la crisis anunciada del bienestar), las representaciones de la realidad, el “sentido común”, fracasan en sus funciones más importantes: dotar de sentido al mundo y servir de modelos pragmáticos para orientar la acción individual y social.

Para entender esta situación podemos tratar de esquematizar el “punto de vista” de un habitante occidental “medio”: por una parte le llegan informaciones sobre la crisis ecológica y sobre las amenazas que comporta a diferentes escalas temporales y espaciales, por otra experimenta un nivel de desarrollo y bienestar que garantiza la satisfacción de sus necesidades y deseos mucho allá del umbral de supervivencia (calidad de vida, consumo, ocio, cultura, etc.). Responder (individual y colectivamente) a la amenaza ambiental implica, de alguna forma, cambiar algo –e intuye que bastante- en su estilo de vida y en cómo opera la sociedad. Es esta disyuntiva, la que enfrenta calidad de vida y calidad ambiental, la que está en la base de la inhibición y el fatalismo como rasgos que sintetizan la actitud de las sociedades occidentales ante los problemas ambientales globales.

Podría decirse, tomando prestado de la Psicología Social el concepto de “disonancia cognitiva” (Sjöberg, 1989), que los individuos y la sociedad occidental misma se enfrentan a dos representaciones, igualmente relevantes pero incompatibles entre sí, de la realidad: por un lado, la amenaza ecológica en su máxima dimensión (la global); por otro, la conservación de los niveles de bienestar alcanzados. Reducir la tensión que este dilema genera es lo que está en la raíz de gran parte de la política ambiental, de las respuestas del mercado (el “mercado verde”), de los mecanismos técnicos e institucionales de control y reparación, etc. Se trata de mostrar a los individuos y a la sociedad que ambas “realidades” son compatibles, que se puede responder a la crisis ambiental sin renunciar –más que superficialmente- a lo básico del estilo de vida y al bienestar. Aquí encontramos, de nuevo, la disputa simbólica por resignificar las representaciones sociales de la crisis ambiental.

### **3. Los problemas ambientales globales desde la perspectiva de la Educación Ambiental**

La investigación de orientación constructivista en Educación Ambiental se ha centrado principalmente en el estudio de cómo se forman y se procesan cognitivamente los conocimientos científicos sobre el ambiente y los problemas ambientales, analizando cómo se representan, integran y elaboran en contextos y situaciones escolares. Esta ha sido, sin duda, una de las líneas de trabajo más fructíferas desde principios de los años ochenta. En ella predomina, como marco teórico de referencia, la epistemología piagetiana de corte psico-genético. La investigación

tipo trata de contrastar los preconceptos de los alumnos –las ideas previas- o los conceptos adquiridos en un contexto de aprendizaje formal con las representaciones científicas, que se consideran más fieles y ajustadas a cómo es “realmente” el mundo.

El descubrimiento de “errores” en las representaciones del ambiente sirve de base para revisar el proceso educativo con el fin de adaptarlo al nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos (que responde a un patrón genético universal), de facilitar un aprendizaje significativo (anclado en la experiencia previa del sujeto, que ha de ser reelaborada) y de aproximar lo más posible el conocimiento de los escolares al conocimiento científico (mostrar la “verdad” científica del mundo).

Las críticas a este enfoque se han hecho cada vez más incisivas. En líneas generales, lo consideran valioso pero peligrosamente reduccionista. Para Rojero (1992: 22), por ejemplo, “no tiene mucho sentido pensar que los alumnos van a ir construyendo ideas espontáneas de elaboración creciente, en el mejor de los casos, para llegar a la última idea, la buena, la verdadera, en la que ya se van a quedar. Sería lógico pensar –sigue el autor- que si el conocimiento es una construcción, lo natural es que ese conocimiento, a medida que adquiere complejidad, adquiera también diferentes formas de manera que al final no habrá dos personas que piensen exactamente lo mismo, o de la misma forma”. A ello se puede añadir la no consideración de los componentes socio-culturales y contextuales en los que el conocimiento es producido, intercambiado y negociado; componentes que no sólo aportan información o experiencias al procesamiento cognitivo individual, sino que también introducen valores y emociones, condicionan los significados y orientan su aplicación en la realidad (Gómez y Coll, 1994; Gough, 1999; etc.)

Otra limitación importante es *la relación simplificada que se establece entre las representaciones científicas y las representaciones sociales*, entre el conocimiento científico y el conocimiento común. Esta dicotomía tiene una especial transcendencia para la práctica de la Educación Ambiental. El origen de esta confusión es extra-educativo. Lo podemos rastrear en la importancia que ha jugado la ciencia, principalmente la Ecología, en el proceso de identificación y toma de conciencia de la crisis ambiental. Pocos movimientos sociales antes que el ecologista habían manejado datos, conceptos, teorías y argumentos científicos con tal profusión, tanto para “objetivar la crisis ambiental”, como para elaborar y legitimar sus alternativas políticas y sociales. Apropiándonos de la reflexión lacónica de Sacristán (1987: 154), “las cuestiones de política ecológica tienen dos caras, la descriptiva y la normativa, la científica y la ética o política”.

Desde un sesgo científicista, no han sido pocos los que han propuesto “alfabetizar ambientalmente” a la población, entendiendo por tal la transmisión de una serie de contenidos científicos básicos sobre cómo es y cómo funciona el ambiente para que las personas puedan, en consecuencia, actuar responsablemente en él (véase, por ejemplo, Sanera y Shaw, 1996; Aldrich y Kwong, 1999). Gil (2000: 105),

recientemente, ha propuesto la extensión a todos los individuos en una “cultura ambiental común” que estaría integrada por “un conjunto juzgado pertinente de conocimientos mínimos, relativamente estabilizados y accesibles a grandes estratos de población en una sociedad moderna (...), una especie de denominador común de conocimientos sobre el medio ambiente”. Siempre queda en el aire, ante este tipo de propuestas, la cuestión de quién decidirá o juzgará qué contenidos merecen entrar en la categoría de “conocimientos mínimos comunes” y en base a qué criterios se tomará tal decisión.

Lamentablemente, los modelos que pretenden convertir a la Educación Ambiental en una correa de transmisión del saber científico a una ciudadanía ignorante están más de actualidad de lo que cabría esperar. Frente estas lecturas simplificadoras de la experiencia formativa es preciso adoptar enfoques que tengan en cuenta la naturaleza social, y socialmente construida, de la práctica educativa y de la problemática ambiental. Las representaciones sociales, como elaboraciones subjetivas e inter-subjetivas con una clara finalidad pragmática y adaptativa, se forman siguiendo distintas lógicas, y no sólo la científica. Podemos afirmar que el fin de la Educación Ambiental no es – o no debe ser- la adecuación de las representaciones sociales a las representaciones científicas, sino abrir múltiples posibilidades de que la información, los conocimientos y las experiencias disponibles permitan elaborar una imagen coherente, realista y multidimensional (ética, estética, política, etc.) de la crisis ambiental y de sus manifestaciones locales y globales. Ello quiere decir también que debe estar enfocada a promover cambios individuales y colectivos, y no sólo a presentar el ambiente y sus problemas.

Para que esto sea así, por lo menos en lo que atañe a la construcción de las representaciones sociales de los problemas ambientales globales, es preciso considerar como éstas se generan en las sociedades avanzadas, cuáles son sus componentes y que líneas de resistencia o de predisposición a la acción responsable cabe esperar. No se trata, pues, de analizar si mantienen una correspondencia más o menos precisa con los conocimientos científicos disponibles, aunque esta es una dimensión importante que no se puede ignorar. Se necesita indagar en el grado de congruencia de las representaciones con la “realidad”, en su nivel de articulación (desde la amalgama escasamente estructurada hasta la configuración de teorías implícitas), y de explorar su potencial para la acción (o para la inhibición).

En la última década, aunque muchas veces desde el reduccionismo constructivista antes comentado, las investigaciones y estudios sobre las representaciones sociales de los problemas ambientales globales han ido en aumento, tanto en el campo de la Sociología, como en el de la Psicología y en el más aplicado y cercano de las Ciencias de la Educación (Pawlik, 1991; Correa, Cubero y García, 1994; Boyes, Chambers y Stanisstreet, 1995; Dove, 1996; Caride, Fernández, Meira y Morán, 1997; Mason y Santi, 1998; Carvalho, 2000; Uzzell, 2000; Fortner y otros, 2000; etc.).

En lo que sigue vamos a tratar de presentar algunas reflexiones que se pueden derivar de este material con el objetivo de entender mejor el papel de las representaciones sociales en la forma en que los ciudadanos occidentales interpretan y se comportan, individual y colectivamente, ante los problemas globales del medio ambiente. Para reforzar el análisis intercalaremos algunos datos y ejemplos extraídos de una investigación actualmente en realización sobre las representaciones sociales de un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía y de la Diplomatura en Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, en torno a un problema específico, el cambio climático.

*a) Las representaciones sociales de los problemas ambientales de una escala global es preciso contextualizarlas en el ámbito más amplio de las representaciones sobre el medio ambiente*

Como coinciden en destacar la mayor parte de los estudios de orientación constructivista y las investigaciones demoscópicas, las nociones de ambiente que manejan la mayor parte de los ciudadanos occidentales son reduccionistas y están escasamente elaboradas. También se detecta que esta visión simplificada no varía significativamente al analizar distintas categorías socio-demográficas (edad, clase, sexo, ocupación, nivel de estudios, lugar de residencia, etc.). La única diferencia que parece manifestarse en los estudios macro-sociales, es la mayor tendencia a no responder a estas cuestiones (“¿qué es el medio ambiente?”, “¿qué es la naturaleza?”) entre algunas categorías de población: las personas de más edad, con menor nivel de estudios, bajo nivel de ingresos y estatus profesional inferior (Gómez, Noya y Paniagua, 1999; Valadas, 2000).

La primera simplificación que se constata es la concepción esencialmente naturalista del “medio ambiente”. Esta distorsión se aprecia en la tendencia a designar elementos ligados al medio biofísico, a lo “verde” o a lo “natural” (árboles, animales, montes, playas, campos, etc.) como constitutivos del medio ambiente; mientras que otros, asociados al medio humano (la vivienda, el lugar de trabajo, el tráfico, el entorno económico, etc.) no se adscriben tan claramente. La segunda se refiere a la adopción de un punto de vista eminentemente “espacial” o “materialista” en la clasificación de lo que es o no medio ambiente, considerando que sólo es ambiente aquello que es evidente para los sentidos, que tiene entidad física, espacial o geográfica (Correa y otros, 1994; Caride y otros, 1997; Gómez y otros, 1999; Valadas, 2000; etc.).

En la *tabla 1* se pueden observar ejemplos de ambos sesgos. El porcentaje afirmativo es más alto en aquellos componentes más afines al estereotipo de lo “natural”, casi todos por encima del 95% de respuestas afirmativas (en negrita en la tabla). Elementos o contextos más abstractos (la energía) o más ligados a la organización social del medio humano (el entorno económico o el político) presentan porcentajes notablemente más bajos de respuestas afirmativas. Una comparación significativa es

la que se puede establecer entre “los animales salvajes”, considerados prácticamente al 100% como parte del medio ambiente, y “los animales domésticos”, que dan lugar a un número significativo de respuestas negativas. Parece que la asociación de éstos con el hombre los descalifica como componentes del ambiente natural.

De hecho, se podría identificar una pauta representativa común, acaso una teoría implícita incipiente, que podría enunciarse como sigue: cuanto más ligado al medio natural (a lo “verde”), cuanto más concreto o “material” (elementos de los cuales podemos tener una percepción sensorial directa), y cuanto menos ligado a la esfera de lo humano, es más probable que un elemento o proceso sea significado como parte del medio ambiente.

Tabla 1

*“En tu opinión, ¿Qué cosas de las siguientes constituyen el medio ambiente?”*

(Estudiantes de Pedagogía, curso 2000, N=57; Estudiantes de Pedagogía y Educación Social, curso 2001, N=100. Porcentajes)

Elementos, factores o circunstancias a considerar	Curso 2000		Curso 2001	
	SI	NO	SI	NO
1. Los bosques, los montes y el campo	98.3	1.7	100	-
2. La energía	70.2	26.3	73.0	27.0
3. Parques, jardines y plantas	98.2	1.8	98.0	2.0
4. Las condiciones de trabajo	29.8	70.2	37.0	63.0
5. Los animales salvajes	96.5	3.5	100	-
6. El agua que bebemos	98.2	1.8	91.0	9.0
7. El entorno económico	26.3	73.7*	36.0	61.0*
8. Las ciudades, los pueblos	77.2	19.3*	80.0	18.0*
9. El mar, los ríos, las playas	100	-	98.0	2.0
10. La vivienda que habitamos	47.4	49.1*	65.0	35.0
11. Las aglomeraciones, el tráfico	43.9	54.4*	45.0	52.0*
12. El entorno familiar	52.7	43.8*	63.0	33.0*
13. El aire que respiramos	100	-	100	-
14. Los animales domésticos	93.0	6.0*	88.0	12.0
15. El entorno político y social	26.3	73.7	31.0	67.0*

(\*) En algunas categorías no suman el 100% puesto que se descuentan los “No contesta”

Esta visión estereotipada del medio ambiente, bastante generalizada entre la población a tenor de los datos disponibles, actúa como un primer filtro a la

hora de afrontar cualquier problema ambiental. En general, se piensa que los problemas ambientales son problemas del medio natural y sólo “preocupan” en la medida en que se sabe que existe una conexión entre la salud del ambiente y el bienestar humano. Esto explica, por ejemplo, que sea tan difícil, desde la Educación Ambiental, abordar las dimensiones políticas, económicas o socio-culturales del medio ambiente. Estas dimensiones, para muchas personas, no forman parte del *dominio* de lo ambiental y, por lo tanto, desde su punto de vista “no existen” pues quedan fuera de su representación de la crisis ecológica; no “existen” porque no tienen “sentido”.

Las investigaciones sobre la representación del ambiente muestran también que la mayor parte de las personas tienen una concepción aditiva del mismo: como un sumatorio de elementos desordenados (“todo lo que nos rodea”) o clasificados de forma muy simple (p.e. natural-humano), escasamente jerarquizados y con pocas ideas incorporadas que se refieran a su naturaleza sistémica, a los procesos de interacción e interdependencia o a cuestiones relativas a las nociones de equilibrio y cambio (véase *tabla 2*). Como sugieren Correa y otros (1994: 398), esto nos muestra “una notable dificultad para entender que existe una organización general del medio, que hay algo más allá de lo evidente, de lo próximo a la experiencia personal, de lo presente y lo inmediato”. Lo más inquietante, como reflejan las investigaciones disponibles, es que estas representaciones simplificadas del medio ambiente apenas se modifican conforme se incrementa el nivel de estudios o la edad, permaneciendo relativamente estables. Si se tiene en cuenta que casi todos los estudios disponibles han sido realizados con población escolarizada, es decir, con personas que en el momento de coleccionar la información es probable que hayan accedido a un plus formativo sobre el medio ambiente, la traslación de esta interpretación al conjunto de la sociedad permite inferir la existencia generalizada de representaciones aún más esquemáticas y simples del medio ambiente.

Muchos analistas de la era global resaltan como uno de sus procesos más característicos el de la homogeneización cultural. Cuando se habla de homogeneización cultural se alude, normalmente, al hecho de que aquellas culturas que habían podido y sabido conservar con relativa autonomía sus rasgos de identidad frente a la maquinaria civilizadora de la modernidad tradicional, son ahora más vulnerables ante el poder del mercado global, omnipresente y omnipotente, para imponer una visión del mundo, de la cultura y de la sociedad acorde con sus necesidades de expansión y crecimiento. Pero este proceso de homogeneización, afirmamos, también se está operando dentro y entre aquellas sociedades que están en los lugares centrales del sistema. El desarrollo del *dominio* de lo ambiental y del (*sub*)*dominio* de los problemas ambientales globales es un buen ejemplo.

Tabla 2  
*¿Define qué es para ti el medio ambiente? Categorización de las respuestas.  
 (Estudiantes de Pedagogía y Educación Social, curso 2001, N=100)*

<b>Categoría 1:</b> modelo “todo lo que nos rodea”	24
<b>Categoría 2:</b> modelo “lo que nos rodea que es natural” o “lo que no es humano”	23
<b>Categoría 3:</b> modelo “el medio natural”, “la naturaleza”, “los seres vivos”	20
<b>Categoría 4:</b> definiciones más elaboradas	
<b>Categoría 4.1:</b> integran medio natural y social, humano y natural	11
<b>Categoría 5:</b> antropocéntrica, “provee al hombre de lo que necesita”	6
<b>Categoría 6:</b> “¿metacognitiva?”, “lo que percibimos”	1
Sin respuesta	2

*b) El estudio de las representaciones sociales de los problemas ambientales globales muestra una serie de regularidades que permiten hablar de una tendencia a la homogeneización, al menos en el contexto de las sociedades occidentales.*

Lo primero que llama la atención al examinar los estudios disponibles es el alto grado de coincidencia entre las representaciones que realizan distintos grupos de población, en distintos países occidentales y de diferentes niveles educativos sobre los problemas ambientales globales (es preciso insistir en que la mayoría han sido realizados en contextos escolares o para-escolares). Esta congruencia es, al mismo tiempo, *cognitiva y social*: se repiten los mismos esquemas de interpretación (lineales, causa/efecto), se maneja la misma información, se constata la presencia redundante de estereotipos icónicos y discursivos, se repiten los mismos “errores” (al contrastarlas con las representaciones científicas de los problemas), aparecen valoraciones compartidas, se expresa impotencia y fatalismo ante el futuro, y se aplican las mismas lógicas –del “sentido común”- para interpretar, dar coherencia interna, racionalizar y valorar los problemas.

Veamos algunos de estos elementos a partir del estudio que estamos realizando sobre estudiantes de Pedagogía y Educación Social en la Universidad de Santiago (N=100). Los esquemas interpretativos más usuales en las representaciones gráficas y esquemáticas que diseñan estos estudiantes para plasmar su visión de cómo se está produciendo el cambio climático responden básicamente a dos modelos argumentales:

- El hombre emite contaminantes a la atmósfera, la desequilibra o la “rompe” y ésta responde con un cambio o “cambios” climáticos. Esta sería la representación más “ajustada” a la realidad en términos lógicos, aun cuando su esquematismo es evidente y la información sobre qué es el cambio climático,

sobre sus causas y consecuencias, es escasa y no está elaborada. Dos de cada diez estudiantes reproducen en esencia esta argumentación.

- La actividad humana, al contaminar la atmósfera ha provocado un “agujero” en la capa de ozono, por ese hueco los rayos solares penetran en mayor medida y calientan la atmósfera terrestre; el cambio climático es una consecuencia de este calentamiento. Una variante de esta argumentación introduce un paso intermedio: por el “agujero”, que está situado en los polos -preferentemente en el Polo Norte-, los rayos solares penetran sin obstáculos y derriten las masas de hielo polar incrementando la humedad ambiental y causando el desequilibrio climático. Seis de cada diez estudiantes ofrecen esquemas o representaciones gráficas con esta argumentación. Sólo en cuatro casos se invierte esta relación causal, pasando a ser considerado el deterioro de la capa de ozono una consecuencia del cambio climático.

Este “modelo erróneo” dominante en la articulación de la información disponible sobre el cambio climático ha sido detectado, prácticamente en la misma proporción, por Dove (1996) en un estudio sobre las concepciones de 60 estudiantes de Formación del Profesorado hecho en Inglaterra. En su caso, la creencia en que la degradación de la capa de ozono está en el origen del cambio climático es reflejada por 5 de cada 10 estudiantes, aunque prácticamente 8 de cada 10 establecen algún tipo de relación causal entre el primero y el segundo. Boyes, Chambers y Stanisstreet (1995) encuentran una proporción aún mayor, 9 de cada 10 casos, en un estudio similar centrado en las representaciones del problema de la capa de ozono de un grupo de maestros de educación primaria en formación. Podríamos citar otros estudios pero, en general, esta pauta se revela de forma reiterada.

En el trabajo que estamos realizando también aparecen otros errores frecuentes que coinciden con los detectados de otras investigaciones:

- La presentación gráfica de la “ruptura de la capa de ozono” reproduce en casi todos los casos, literalmente, la metáfora del “agujero” polar y, por supuesto, las explicaciones y comentarios posteriores refuerzan esta interpretación literal;
- La temporización del cambio climático tampoco es captada. Lo más común es no reflejarla en los esquemas o gráficos, pero en un número significativo de casos (el 34%) aparecen palabras o expresiones que aluden a un cambio “brusco” del clima.
- Las lagunas de información son considerables. Las más importantes se refieren al desconocimiento de los gases que están en el origen del problema y de los procesos físicos, químicos y atmosféricos que provocan la alteración

del clima. En el primer caso, muy pocos estudiantes mencionan algún gas invernadero: sólo cinco aluden al CO<sub>2</sub> y únicamente uno enumera otros (NO<sub>2</sub>, NO).

- El metano, el gas más importante por su capacidad para retener calor, no es mencionado una sola vez. En relación directa con esta constatación, la agricultura no fue señalada en ningún caso entre las actividades humanas que contribuyen a alterar el clima.
- Sólo tres estudiantes hablan de radiaciones (sin especificar el tipo), aunque muchos dibujos incorporan flechas que caen a la tierra desde el sol. En un único dibujo se presenta una fuente natural de gases invernadero, un volcán. Procesos relacionados con los sumideros naturales de CO<sub>2</sub> son totalmente ignorados, aunque algún dibujo sugiere el papel de la vegetación –los árboles– en dichos procesos.
- Las actividades antrópicas que se recogen como causas responden a seis estereotipos: las “industrias humeantes” (22 casos), los “coches humeantes” (19 casos), los “árboles talados” (10 casos), los “aerosoles” o “sprays” (18 casos) y los “depósitos de basura” (12 casos).
- Errores también significativos son la mención del “ruido” entre las causas del cambio climático (3 casos), y la inclusión entre sus consecuencias de los terremotos y maremotos (20 casos) y de los volcanes (2 casos). También se cita la lluvia ácida como causa (2 casos) o como consecuencia (2 casos) del cambio climático.
- Más que hablar o representar el cambio climático, el problema se identifica como el “efecto invernadero”, lo que muestra que prácticamente todos los estudiantes desconocen que el “efecto invernadero” forma parte del equilibrio de la biosfera y es imprescindible para el desarrollo de la vida tal y como la conocemos.

¿Cómo se homogeneizan las representaciones sobre el cambio climático? La fuente fundamental que surte a los sujetos de información sobre estos problemas, muy por encima de la escuela o de otros contextos o agencias de socialización, son los medios masivos de comunicación. Los conocimientos, informaciones, teorías, representaciones, científicas o de otro tipo, llegan a la población a través, fundamentalmente, de la televisión; esto explicaría porque los “errores” son tan persistentes y generalizados, y explicaría su reiteración en distintos grupos y rincones de la sociedad occidental. Desde un punto de vista constructivista, Boyes y Stanisstreet (1997: 270) denuncian “que los niños desarrollan ideas heterodoxas acerca de las cuestiones ambientales porque estos tópicos son frecuentemente tratados en los medios de comunicación populares” y, en la medida en que estas

visiones no son reelaboradas en la escuela (o en otros escenarios sociales), se perpetúan en la población adulta.

El papel de los medios de comunicación masivos en la construcción de las representaciones sociales de los problemas ambientales globales merece un breve comentario. De las diferentes teorías que se han elaborado para explicar la influencia que ejercen los *media* sobre la sociedad creemos que en este caso dos son especialmente pertinentes.

La primera explica el papel que juegan al “acentuar” o “enfaticar” determinados aspectos de la realidad (Xambó, 1999); desde este punto de vista, se establecería una relación directa entre la importancia que conceden los media a determinados problemas y la atención que las personas les otorgan: “a mayor énfasis en los medios de comunicación, mayor énfasis para el público” (Xambó, 1999: 448). Esta teoría ayuda a entender la relevancia que se le concede a los problemas ambientales globales, a pesar de que la información y la comprensión que se tiene de ellos es, como hemos visto, limitada e incipiente. Y explicaría también la presencia reiterada de pautas representacionales que parecen funcionar como estereotipos. Por ejemplo, la centralidad causal que se le atribuye al “agujero de la capa de ozono” en el origen del cambio climático se alimenta de la aparición puntual y dramática en los media de las denuncias estacionales que llaman la atención sobre el “aumento del agujero de ozono” en los polos.

Una segunda lectura posible del papel de los media en el proceso de elaboración de las representaciones sociales de los problemas ambientales globales se centra en sus características técnicas y en la forma particular de codificar y presentar la realidad que han desarrollado, en especial la televisión: la necesidad de máxima síntesis y brevedad en el manejo de la información; la linealidad de una programación que mezcla en una secuencia aparentemente lógica contenidos de todo tipo; la confusión entre información, propaganda y publicidad; la selección de contenidos en función de criterios de audiencia (y no de relevancia social, educativos, culturales, etc.); etc. son cualidades mediáticas que hacen que determinados dominios de la realidad sean presentados de forma sesgada (p.e. presentar casi siempre estereotipos de la “naturaleza”) o sean distorsionados o reducidos a la mínima expresión (p.e. la información sobre el cambio climático). Fortner y otros (2000), en un estudio para indagar en cómo los media de los EE.UU. habían tratado las informaciones sobre el cambio climático asociadas a la Conferencia de Kioto, descubrieron que le concedieron gran importancia –enfaticaron–, pero también que se destacó más la incertidumbre científica que la urgente necesidad de actuar para prevenir sus consecuencias.

El ambiente que se muestra en los media –principalmente la televisión está “espectacularizado”. Se caracteriza por el uso de imágenes del medio, preferentemente

natural, ofrecidas como objetos de consumo con un alto contenido simbólico y emocional, pero con escasa información elaborada sobre los significados, valores, conocimientos y realidades subyacentes (Brú, 1997). Ello explicaría porque las informaciones sobre el cambio climático quedan circunscritas al tiempo mínimo de los noticiarios (que le pueden otorgar gran énfasis pero que, dada su propia estructura narrativa y temporal, ofrecen poca información y necesariamente simplificada) o a productos y emisiones muy especializados sólo para audiencias minoritarias. En cambio, cada vez son más abundantes los programas sobre una “naturaleza” virgen y sobre catástrofes “naturales” (¿a quién no le emociona la visión de un huracán despanzurrando casas o de una riada arrastrando todo a su paso?); es la “naturaleza” –que no el ambiente- incorporada como parte de la simulación mediática del mundo que muchos contemplan, acaso contemplamos, pensando aún que la pantalla de televisión es una ventana abierta a la realidad.

*c) Las representaciones sociales de los problemas ambientales globales ocupan un dominio propio, pero están poco articuladas –en un nivel inductivo- y son escasamente funcionales como orientadoras de la acción individual o colectiva.*

El peso de los media como fuente de contenidos para las representaciones sociales del medio ambiente es evidente. Pero es preciso tener en cuenta la existencia de procesos cognitivos y psico-sociales complementarios. La mayor parte de los ciudadanos y ciudadanas occidentales operan como callejones sin salida de la información que les es transmitida por los media. Es decir, el cambio climático, la capa de ozono, la pérdida de biodiversidad, etc. no aparecen ordinariamente como temas de intercambio de experiencias, de negociación de significados o de consenso de representaciones en el mundo de la vida cotidiana. En primer lugar, por su complejidad. Y, en segundo, porque si bien la “preocupación” o “inquietud” que generan en la población es alta, sus consecuencias no son visibles o se proyectan a largo plazo y no se perciben efectos directos en el entorno inmediato y vital de las personas, o resultan ser cuestiones cuya relevancia se relativiza y jerarquiza por debajo de los problemas que tienen que ver con el día a día.

Si retomamos el esquema sobre el desarrollo de las teorías implícitas que hemos expuesto inicialmente no cabe duda que, ante los problemas ambientales globales, las representaciones construidas por la mayor parte de la población se sitúan en el nivel más incipiente, el *inductivista*: una amalgama de informaciones, valoraciones y especulaciones proto-teóricas, escasamente o nada articuladas y con graves “errores” de interpretación, que derivan de importantes lagunas de conocimiento y de la falta de procesos internos y externos que permitan elaborarla y construirla de forma más coherente y funcional. El hecho de que los conocimientos e informaciones sobre el cambio climático y sobre la destrucción de la capa de ozono se articulen entre sí en explicaciones lógicas –desde el punto de vista del “sentido común”- evidencia la existencia de un dominio o de un sub-

dominio universal donde se va encajando y dotando de sentido la información recibida sobre este tipo de problemas.

La forma en que se transcribe el saber disponible por la propia comunidad científica y por los mediadores de dicha información (los media, fundamentalmente) contribuye a alimentar la confusión. El uso de la metáfora del “agujero en la capa de ozono”, por ejemplo, lejos de iluminar la comprensión de ese problema, interfiere en la representación de otro (el cambio climático). Una metáfora adquiere sentido si quien la interpreta tiene una referencia real; es por ello que para un “ciudadano medio” el “agujero en la capa de ozono” es realmente eso: un agujero.

De hecho, por ejemplo, ninguno de mis estudiantes tenía idea de que la probabilidad de padecer cáncer de piel como consecuencia de la descomposición del ozono estratosférico no se está incrementando sólo en las regiones polares, sino que afecta en medida variable a los habitantes de cualquier zona del planeta. Es por ello, también, que los estudiantes con los que he trabajado dibujan, literalmente, un agujero en el polo para explicar como por él penetran los rayos solares responsables de incrementar la temperatura terrestre. Como advertía Moscovici (1984), las representaciones legas no responden a los mismo procesos lógicos de construcción que las científicas: la ciencia trata de explicar el mundo en términos abstractos, con un lenguaje altamente codificado y estandarizado dentro de la comunidad de expertos que lo comparten, mientras que las representaciones sociales son el resultado de la búsqueda cotidiana de sentido para convertir lo inusual en normal. Por ello, sobre “informaciones” de origen científica, los estudiantes construyen “teorías” lógicas -pero erróneas-, que ofrecen una explicación coherente -desde su punto de vista, que es el del “sentido común”- que cumple su función de dotar de un sentido mínimo a una “realidad”, la contemporánea, hipercompleja.

Existe otra laguna en la información que manejan la inmensa mayoría de las personas sobre el cambio climático o sobre otros problemas globales. Me refiero al desconocimiento generalizado sobre el discurrir de las iniciativas internacionales de negociación para tratar de consensuar una política global de respuesta a estos problemas, ignorancia que se extiende a las políticas nacionales o locales proyectadas o desarrolladas con el mismo fin. Si existen lagunas importantes en la representación de los problemas, dichas lagunas aún son mayores en la representación de las “soluciones públicas”; es decir, en su representación política. En un estudio demoscópico citado por Fortner y otros (2000), sobre las opiniones de la población estadounidense sobre el cambio climático, el 91% de los encuestados afirmaron no conocer la postura oficial de su gobierno en las negociaciones para desarrollar el protocolo de Kioto (1997). En la investigación que estamos llevando a cabo con estudiantes de Educación Social y de Pedagogía, ninguno fue capaz inicialmente de identificar la posición del Gobierno Español en el mismo proceso negociador. Una pequeña parte (el 18%), además, “pensaba, pero sin estar seguros”, que nuestro

Gobierno apuesta por la reducción de las emisiones de gases invernadero, en la línea acordada en Kioto. Es preciso aclarar que el Gobierno Español participa en las negociaciones sobre el clima en el paquete de la Unión Europea; dentro del que se asume el compromiso de reducir en promedio de toda la Unión en un 8% las emisiones de gases invernadero (principalmente CO<sub>2</sub>) con respecto al año base. Pero existen cinco países que en ese marco regional prevén incrementar sus emisiones, siendo uno de ellos España (+15% con respecto al año base).

Si la representación de las “soluciones globales” está esperando a ser construida, la representación sobre las posibilidades de acción individual tampoco ofrece mejores expectativas. Al ser interrogados sobre cinco cambios que pudiesen introducir en su vida cotidiana para contribuir a evitar el cambio climático, el 48,4% de las respuestas citan comportamientos o acciones que no están relacionadas con este problema y el 13% se refieren a evitar productos que no dañen la capa de ozono. Sólo el 33,4% de las respuestas aludían al uso del transporte público o a pautas responsables de consumo energético. La media de respuesta por estudiante –sobre cinco posibilidades– fue de 3,89; lo que indica que muchos no fueron capaces de identificar siquiera 5 acciones cotidianas relacionadas con el cambio climático.

Este nivel incipiente de desarrollo representacional puede contribuir a explicar porque las personas tienen una escasa predisposición a movilizarse individual o colectivamente ante las amenazas globales (Uzzell, 2000), y porque su visión del futuro ante las posibles consecuencias expresa el fatalismo y el pesimismo propio del individuo enfrentado a los desafíos inesperados de la sociedad del riesgo (Dreitzel, 1991; Beck, 1997; Cross, 1998; Barraza, 1999; etc.). Esto es, “cuantos menos efectos sean accesibles ya a la vivencia, menores serán las posibilidades de encarar las situaciones amenazadoras de manera que surja una motivación para la acción” (Dreitzel, 1991: 8). Pocas amenazas son tan inmovilizadoras como aquellas que ni se perciben, ni se alcanzan a comprender y valorar realmente, pero que se sabe que están ahí.

La inconsistencia entre la “preocupación” ambiental de los ciudadanos occidentales y el bloqueo de la acción, individual o colectiva, para buscar soluciones efectivas ante los grandes problemas globales ha sido explicada desde diferentes puntos de vista. Es sin duda, uno de los temas que más interesa en la investigación de la Educación Ambiental y de la Psicología Social. Como se puede comprobar en la síntesis que exponemos a continuación todos los argumentos inciden, implícita o explícitamente, en la dificultad para dar el paso de la representación social como conocimiento a la representación social como conocimiento funcional que sirve para orientar pragmáticamente la acción. Esta síntesis ha sido elaborada a partir de nuestro propio trabajo y de las aportaciones de Sjöberg (1989), Riechmann (1993), Capella (1993) y Uzzell (2000):

- Las personas sabemos que necesitamos cambiar, pero la complejidad de la realidad y nuestra capacidad limitada para discernir nuestras conexiones con las grandes amenazas globales, nos impiden saber y decidir cómo actuar. La acción humana, sobre todo en occidente, es crecientemente artefactual –o artificial-, cada vez tenemos menos contacto con las prácticas directas de transformación de la naturaleza dado que nos valemos de tecnologías y de procesos organizativos -de producción y consumo- cada vez más intrincados y laberínticos que actúan como intermediarios para dar satisfacción a nuestras necesidades y deseos. Estos mediadores, entre nosotros y el mundo, ocultan y velan la cuota de responsabilidad individual en la generación de los problemas y contribuyen a paralizar la acción.
- La mayor parte de las personas perciben que su influencia sobre los acontecimientos globales es mínima y su capacidad para alterarlos inexistente. El contexto de la globalización alimenta esta percepción. Los hilos que mueven el mercado y la cultura global operan fuera del espacio y, casi, fuera del tiempo: ¿quién puede influir y cómo en un ente que es intemporal y deslocalizado? La movilización social se considera ineficaz y la individual poco menos que testimonial.
- Los cambios en la esfera individual obligan a renuncias a corto plazo en lo que se percibe y valora como una situación de bienestar, mientras que los posibles resultados positivos de esos cambios se proyectan a largo plazo y no implican beneficios directos para la persona o comunidad que los realiza. Es lo que Sjöberg (1989) denomina la “tragedia del hombre común”: la tendencia egoísta a hacer prevalecer el beneficio individual a corto plazo sobre el interés o el beneficio colectivo a largo plazo.
- La atribución externa de responsabilidades: a otros ciudadanos irresponsables, a las empresas que contaminan, a las instituciones que no cumplen con sus obligaciones de velar por el medio ambiente, a otros países, etc. Los estudios demoscópicos muestran la predisposición individual a actuar, pero cuando se pregunta sobre cómo se valora la predisposición de la ciudadanía, en general, a adoptar determinados cambios de conducta o a aceptar cambios en la sociedad, se percibe un notable pesimismo sobre que algo así pueda suceder. Aquí opera también la paradoja de los “bienes comunes”, ya descrita por Harding: si cambio mi conducta sobre el medio ambiente -¿bien común?- y otros no lo hacen, yo saldré perdiendo (bienestar, calidad de vida, dinero...), mientras que la situación seguirá empeorando de igual manera. Un escenario social en que todos los agentes individuales (o comunitarios) operen con este razonamiento, también egoísta, será especialmente inmovilista y tenderá a mantener un curso de acción negativo a medio o largo plazo aún a sabiendas de que lo es.

- La Psicología Social ha destacado que no existe una relación automática entre conocimientos, valores, actitudes y conductas. Existen multitud de variables cognitivas, sociales y situacionales que entran en juego en el momento de seleccionar y procesar la información disponible –las representaciones– para orientar la acción. Por ejemplo, para poder desenvolvernos de forma eficaz y eficiente en nuestra vida cotidiana hemos de tomar un gran número de decisiones. Gran parte de dichas decisiones ni siquiera las “pensamos” o sólo les dedicamos unos pocos segundos. Las personas tenemos una capacidad muy limitada para procesar y actualizar información; si cada vez que necesitamos actuar procesásemos toda la información disponible sobre la moralidad de la acción, su lógica, las consecuencias a corto plazo y diferidas, las implicaciones para otros o para el medio ambiente, etc. tendríamos graves problemas hacer una vida “normal”. Los mecanismos de “economía cognitiva” explican cómo usamos sólo una mínima parte de la información y de las representaciones sobre la realidad física o social para hacer posible un discurrir fluido de la vida cotidiana. Las “creencias” operarían, en este nivel, como elementos sintéticos y funcionales.
- Las personas tienden a subestimar los procesos que crecen exponencialmente. El ejemplo del lago de los nenúfares, usado en el primer informe del Club de Roma sobre *Los límites del crecimiento* (1972) refleja muy bien esta situación. Imagínense un lago en el que existe una pequeña colonia de nenúfares que duplica cada año su población. Al principio, su crecimiento será casi inapreciable: de un ejemplar pasará a dos, de dos a cuatro, de cuatro a ocho... Cuando la mitad del lago aparezca tapizada de nenúfares sería muy difícil convencer a las personas que viviesen en su entorno de que en sólo un año más todo él estará cubierto. Las personas tienden a infravalorar o a no considerar importantes problemas cuya generación es lenta e imperceptible, y cuyas consecuencias se difieren a largo plazo. Tendemos a no implicarnos en problemas cuya urgencia no es evidente.
- La tendencia a minimizar las situaciones de amenaza o riesgo. Necesitamos vivir en un mundo seguro y por ello tendemos a pensar que las cosas positivas son más probables que las negativas (cuando ésta lógica se invierte hemos de pensar que “algo no va bien” en nosotros o en nuestro entorno). En España, por ejemplo, es mucho más probable fallecer de un accidente de automóvil que por el consumo de carne infectada con el prion que causa la Encefalopatía Espongiforme Bovina (mal de las “vacas locas”). Sin embargo el primer riesgo se asume con mucha menor preocupación que el segundo; el primer riesgo entra dentro de lo “normal”, mientras que el segundo es una amenaza inusual que aún no ha sido “representada socialmente” y que provoca una gran alarma colectiva. Es por ello que las personas, en general, tienden a valorar como más

graves o preocupantes los impactos de los grandes problemas ambientales a nivel global que sobre su entorno inmediato (Sjöberg, 1987, Uzzell, 2000); la lejanía en el tiempo y en el espacio también produce (sensación de) seguridad.

#### **4. Educación Ambiental y representaciones sociales: algunas guías para la acción.**

Quiero ser ahora especialmente conciso. Algunas de las derivaciones de la perspectiva representacional para la Educación Ambiental ya han sido comentadas y pretendo aquí, únicamente, sistematizar algunas propuestas.

1. Es necesario investigar con mayor profundidad cómo se construyen las representaciones sociales sobre los problemas ambientales globales en distintos colectivos y contextos sociales, y no sólo sobre grupos de estudiantes y en contextos escolares. La mejor comprensión de cómo la “cultura común” interpreta, dota de sentido, elabora teorías implícitas y creencias, y las utiliza para guiar la acción puede contribuir a mejorar los procesos educativos sobre estos problemas, principalmente en el ámbito de la Educación Ambiental no formal. Ello obliga a ir un poco más allá de las investigaciones constructivistas clásicas, centradas en la identificación de errores en las ideas “científicas” de las personas. La perspectiva sociológica y psico-social deben ser integradas y potenciadas.
2. La investigación también debe de dirigirse al análisis comparado de las representaciones sociales sobre el medio ambiente y la problemática ambiental entre distintas culturas. Casi todos, por no cometer la imprudencia de decir todos, los estudios disponibles son sobre poblaciones occidentales. Entender cómo se “construye el mundo”, y especialmente el “mundo contemporáneo”, desde otras perspectivas étnicas, religiosas, ambientales, sociales, etc. puede ayudar a preservar y potenciar la diversidad humana ante los peligros de homogeneización cultural y de la estandarización mediática de las representaciones sociales.
3. Es preciso, también, revisar el célebre axioma “Actuar localmente, pensar globalmente” como guía de la acción educativa. Los problemas globales del medio ambiente obligan a pensar y a actuar en las dos dimensiones. En la reunión de expertos organizada por la UNESCO y celebrada en Santiago de Compostela el mes de noviembre de 2000, dentro de las conclusiones del grupo de trabajo sobre “Complejidad y Globalización”, se propuso un nuevo principio guía, que incluye y supera al anterior: “Pensar y actuar globalmente, pensar y actuar globalmente”. La traducción de este principio a la práctica educativa ofrece muchas posibilidades (UNESCO-Xunta de Galicia, 2001), pero creemos que es preciso comenzar por identificar en

- cada contexto social concreto –a nivel regional y local- las conexiones que existen entre las prácticas cotidianas individuales y comunitarias, y las causas y consecuencias de los problemas globales. Esto es, iluminar en la experiencia social aquello que se oculta en la complejidad imperceptible de la nueva realidad global. El análisis, por ejemplo, de la genealogía social y ecológica de los productos de consumo, casi siempre oculta e ignorada, puede contribuir a esta tarea.
4. Es preciso introducir el debate, entendido como intercambio, contraste y negociación de significados, sobre los problemas globales en los contextos de la vida cotidiana. La interacción social es fundamental en el ajuste y reajuste de las representaciones de la realidad, pero los problemas globales del medio ambiente pocas veces se constituyen en “material” de intercambio simbólico con otros, salvo en contextos escolares, y no siempre. Es urgente evitar que los ciudadanos operen como “callejones sin salida” de la información que reciben, fundamentalmente, de los media. En este debate (en asociaciones de barrio, culturales, centros de trabajo, comunidades, lugares de recreo, etc.) no debe abordarse sólo la representación social de los problemas, sino también de las posibles soluciones –tanto en la esfera internacional como en la individual, conectando ambas-. Es preciso desarrollar la “creencia” de que no es un asunto exclusivamente científico y de que las soluciones deberán surgir también de nuevas pautas comportamentales, sociales, culturales, éticas, etc. Es preciso crear situaciones educativas en las que el sujeto-observador o contenedor de información, pase a ser sujeto-interprete y sujeto-actor social.
  5. Los educadores debemos revisar nuestras representaciones sobre estos problemas (información, conocimientos, interpretaciones, teorías implícitas, creencias, disposiciones para la acción, etc.) para poder clarificar y orientar nuestras prácticas. También debemos ser conscientes de que los destinatarios de nuestro trabajo tienen ya sus propias ideas de cómo es el mundo y de cómo actuar en él. Las personas no se transforman automáticamente al recibir nuevas informaciones o informaciones más ajustadas a la verdad científica. En la representación cotidiana del mundo operan otras variables (culturales, emocionales, experienciales, coyunturales, sociales, etc.) que es preciso elucidar y que son también “materia” y “contenido” educativo y educador.

## Epílogo

A principio de la década de los setenta Von Foerster, un constructivista radical según su propia definición, declaraba: “¡Vivimos en un medio ambiente, hemos estado viviendo toda nuestra vida en un medio ambiente sin saber de él!” (Von

Foerster, 1989: 38). Treinta años más tarde sabemos algo más de “como es” desde un punto de vista científico, pero sabemos aún muy poco de cómo lo representamos y construimos socialmente y, por lo tanto, nos faltan muchas piezas para la tarea de orientar el cambio. Los problemas ambientales globales suponen una amenaza que tiene que redimensionar la escala a partir de la que pensamos y actuamos en el mundo. Son, al mismo tiempo, consecuencia y causa de la globalización. Desafían nuestras capacidades cognitivas y sociales. Nos hacen “sentir” inseguridad. Son, en definitiva, un “nuevo” reto para los educadores y educadoras ambientales. Responder a él implica ser conscientes, además, de que existen poderosos mecanismos simbólicos que trabajan para limitar y desactivar la conciencia de la crisis ecológica, para introducir en la conciencia colectiva interpretaciones que la relativicen o la nieguen como una cuestión crucial para la humanidad.

## Bibliografía

- Abercrombie, N.** (1980). *Clase, estructura y conocimiento*. Barcelona: Península.
- Aldrich-Moodie, B. y Kwong, J.** (1999). *Educación Medioambiental*. Madrid: Círculo de Empresarios.
- Almeida, J.F.** (Coord. 2000). *Os portugueses e o ambiente*. Oeiras: Celta.
- Beck, U.** (1998). *Políticas ecológicas en la edad del riesgo*. Barcelona: El Roure.
- Beck, U.** (2000a). *La democracia y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U.** (2000b). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beckerman, W.** (1996): *Lo pequeño es estúpido. Una llamada de atención a los verdes*. Madrid: Debate.
- Benloch, M.** (1997). *Desarrollo cognitivo y teorías implícitas en el aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Visor.
- Berger, P. y Luckmann, T.** (1986). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu-Murguía.
- Bourdieu, P.** (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P.** (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Boyes, E.; Chambers, W. y Stanisstreet, M.** (1995). “Trainee primary teachers’ ideas about Ozone Layer”. *Environmental Education Research*, Vol. 1, nº2.
- Boyes, E. y Stanisstreet, M.** (1997). “The environmental impact of cars: childrens’ ideas and reasoning”. *Environmental Education Research*, Vol. 3, nº3.

- Brú, J.** (1997). *Medio ambiente: poder y espectáculo*. Barcelona: Icaria.
- Caride, J.A.; Fernández, M.A.; Morán, C. y Meira, P.A.** (1997). *Imaxes e realidades ambientais. Unha análise das representacións e actitudes dos escolares galegos en relación co medio*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Caride, J.A. y Meira, P.A.** (2001). *Educación Ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- Carvalho, I.C.** (2000). “Los sentidos de lo ‘ambiental’: la construcción de la hermenéutica a la pedagogía de la complejidad”. En Leff, E. (Coord.). *La complejidad ambiental*. México: Siglo XXI Editores.
- Correa, N.; Cubero, R. y García, J.E.** (1994). “Construcción y desarrollo de nociones sobre el medio ambiente”. En Rodrigo, M.J. (Ed.): *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Dove, J.** (1996). “Student Teacher Understanding of the Greenhouse Effect, Ozone Layer Depletion and Acid Rain”. *Environmental Education Research*, Vol. 2, nº1.
- Dreitzel, H.P.** (1991). “Miedo y civilización”. *Debats*, nº 35-36.
- Dunlap, R.E.; Gallup, G.H. y Gallup, A.M.** (1993). “Of global concern: results of the Health of the Planet Survey”. *Environment*, nº 35.
- Easterbrook, G.** (1996). “El planeta se restablece”, *El País World Media*, 1 de febrero de 1996.
- European Commission** (1995). *Europeans and the environment*. Brussels: European Commission-DGXI.
- Ferry, L.** (1994). *El nuevo orden ecológico. El árbol, el animal y el hombre*. Barcelona: Tusquets.
- Fortner, R.W. y otros** (2000). “Public understanding of Climate Change: certainty and willingness to act”. *Environmental Education Research*, Vol. 6, nº2.
- Gadamer, H.G.** (1998). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Giddens, A.** (1982). *Sociology: a brief but critical introduction*. London: MacMillan.
- Giddens, A.** (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gil, J.** (2000). “Informação e cultura ambiental”. En Almeida, J.F. (Coord.). *Os portugueses e o ambiente*. Oeiras: Celta.
- Gómez, C.; Noya, F.J. y Paniagua, A.** (1999). *Actitudes y comportamientos hacia el medio ambiente en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gómez-Granell, C. y Coll, C.** (1994). “De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 221.
- Gough, N.** (1999). “Rethinking the subject: (de)constructing human agency in environmental education research”. *Environmental Education Research*, Vol. 5, nº1.

- Ibáñez, J.** (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Kapp, K.W.** (1995). "La ruptura ambiental: un desafío a las Ciencias Sociales". En Aguilera, F. (Ed.). *Economía de los recursos naturales: un enfoque institucional*. Madrid: Visor-Fundación Argentaria.
- Karmiloff-Smith, A.** (1992). *Beyond the modularity*. Cambridge: MIT Press.
- Mannheim, K.** (1972). *Essay on the sociology of knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Mannheim, K.** (1997). *Ideología y utopía: introducción a la sociología del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mason, L. y Santi, M.** (1998). "Discussing the Greenhouse Effect: children's collaborative discourse reasoning and conceptual change". *Environmental Education Research*, Vol. 4, n°1.
- Moscovici, S.** (1984). "The phenomenon of social representation", en Farr, R. y Moscovici, S. (Eds.). *Social representation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pawlik, K.** (1991). "The psychology of global environmental change: some basic data and an agenda for co-operative international research". *International Journal of Psychology*, n°26.
- Ricoeur, P.** (1969). *Le conflit des interprétations: essais d'herméneutique*. París: Du Seuil.
- Ricoeur, P.** (1989). *Ideología y utopía*. Barcelona: Gedisa.
- Riechmann, J.** (1993): "Límites, inconsistencias y bloqueos. Notas sobre algunas dimensiones psíquicas de la crisis ecológica". *Mientras tanto*, n°56.
- Rodrigo, M.J.** (1994): "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social". En Rodrigo, M.J. (Ed.): *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rojero, F.F.** (1992). "¿Hacia dónde marcha la Educación Ambiental?". VV.AA.. *II Jornadas de Educación Ambiental. Documentos*. Bilbao: Gobierno Vasco.
- Sanera, M. y Shaw, J.S.** (1996). *Facts not fear. A parent's guide to teaching children about the environment*. Washington D.C.: Regnery Publishing.
- Simon, J.L.** (1986). *El último recurso*. Madrid: Dossat.
- Sjöberg, L.** (1989). "Comportamientos humanos y cambios en el medioambiente planetario: perspectivas psicológicas". *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, n° 121.

- UNESCO-Xunta de Galicia** (2001). “A Educación Ambiental ante a complexidade e a globalización. Documento de conclusións”. *Galicia Ambiental*, nº4. (versión en castellano en *Formación Ambiental*, boletín de la Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe del PNUMA, Vol 12, nº27, julio-diciembre, 2000).
- Uzzell, D.** (2000). “The psycho-spatial dimension of global environmental problems”. *Journal of Environmental Psychology*, nº 20.
- Valadas, A.** (2000). “Representações e valores sobre natureza e ambiente”. En Almeida, J.F. (Coord.). *Os portugueses e o ambiente*. Oeiras: Celta.
- Vigotsky, L.S.** (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Von Foerster, H.** (1989). “Construyendo una realidad”. En Watzlawick, P. (Comp., 1989). *La realidad inventada : ¿cómo sabemos lo que creemos saber?*. Barcelona: Gedisa.
- Von Glaserfeld, E.** (1994). “La construcción del conocimiento”. En Fried, D. (Ed.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Watzlawick, P.** (Comp., 1989). *La realidad inventada : ¿cómo sabemos lo que creemos saber?*. Barcelona: Gedisa.
- Xambó, R.** (1999). “Los medios de comunicación social”. En García Ferrando, M. (Coord.). *Pensar nuestra sociedad*. Valencia: Tirant lo Blanch.

# Saberes por construir y competencias por desarrollar en la dinámica de los debates socio-ecológicos<sup>1</sup>

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

*Lucie Sauvé*

Doctora en Educación con énfasis en educación sobre medio ambiente

Université du Québec à Montréal

sauve.lucie@uqam.ca

### RESUMEN

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

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

### ABSTRACT

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

---

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>2</sup> El trabajo de Daniel Cefaï (2007) contribuye a responder a esta pregunta.

## 1. Un deseo de democracia, una exigencia de aprendizaje

A través de las luchas sociales, entre ellas la de resistencia emblemática contra la industria del gas de esquisto, se observan las derivas de esta “gobernanza”<sup>3</sup> en la que los decisores de nuestros estados, movidos por una cierta visión del poder y de la sociedad, toman demasiado frecuentemente las decisiones relativas al “desarrollo” bajo la presión de los grupos económicos de presión que compran con total legalidad su derecho de influencia<sup>4</sup>. Estas decisiones, aunque relativas a opciones nacionales fundamentales (modo de gestión de los recursos colectivos, ordenación del territorio, elección de cadenas energéticas, etc.) no surgen de análisis rigurosos o de procesos democráticos; ellas se sustentan en informaciones parciales y en una cierta “ciencia” que las valida; las audiencias o consultas públicas, cuando ellas existen, no son a menudo sino simples ejercicios superficiales destinados a calmar la inquietud popular y a buscar estrategias de mitigación de los daños. A pesar de los riesgos mayores, de orden ecológico, sanitario, social y económico, engendrados por demasiados proyectos estratégicos, las instancias gubernamentales no se activan a favor de la protección de los ecosistemas y de las poblaciones humanas: los ministerios están encargados de la aplicación de las políticas y de los proyectos gubernamentales y el personal no está remunerado para contestarlas. Se trabaja en silos, en espacios de jurisdicción aislados unos de otros, sin visión de conjunto. Por ejemplo, en el “asunto” del gas de esquisto en Québec (Canadá), ni el ministerio del Medio Ambiente, ni los de Salud, Agricultura, Asuntos Municipales u otros han denunciado el proyecto, a pesar de la evidencia de problemas mayores. Apenas se han expresado algunas reservas.

En tal contexto, es a la sociedad civil que corresponde la dura tarea de ejercer sin cesar una vigilancia crítica, de lanzar la alerta, de cargar con el peso de la prueba. Más aún, no toda la sociedad civil está disponible para ello: hay que excluir entre otros a vastos segmentos de la población que no tienen interés en contestar las decisiones relativas a ciertos modos de desarrollo. A través de las luchas ecosociales que ponen bien a menudo en evidencia el carácter estructural de los proyectos de “desarrollo” locales, regionales o nacionales, los ciudadanos deben aprender a examinarlos de manera sistemática y global, a contestarlos, a desarrollar una argumentación sólida y a abrir las vías de la alternativa. En estos tiempos muy inquietantes en los que la esfera política está dominada por una economía centrada en las finanzas y mundializada, el compromiso ciudadano deviene una exigencia de democracia, al mismo tiempo que una reivindicación de ésta, en modo participativo<sup>5</sup>.

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

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

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

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

Para ello, los actores de la educación ambiental<sup>6</sup> se encuentran particularmente concernidos: la consideración y responsabilización en torno a las “cuestiones vivas”<sup>7</sup> que agitan nuestras sociedades necesitan el desarrollo de una ecociudadanía, es decir una ciudadanía consciente de los lazos estrechos que existen entre la sociedad y la naturaleza, una ciudadanía crítica, competente, creativa y comprometida, capaz y deseosa de participar en los debates públicos, en la búsqueda de soluciones y en la innovación ecosocial. Hay que valorizar y sostener, entre otros, el aprendizaje social en los diversos contextos de interacción ciudadana y anclar la formación en las realidades de los medios de vida. ¿Cuáles son las implicaciones epistemológicas, éticas, políticas y pedagógicas de esta co-construcción del saber en el seno de una “sociedad educativa” en la que escuela y comunidad deben converger para favorecer un aprendizaje ecociudadano? ¿Qué tipo de saber se debe privilegiar y qué habilidades desarrollar?

Reconociendo la diversidad de las funciones de la educación ambiental –entre ellas la importante función ontogénica que apunta a enriquecer el ser-en-el-mundo<sup>8</sup>–, trataremos aquí de tres campos principales de competencia: los de la competencia crítica, de la competencia ética<sup>9</sup> y de la competencia política. Cada competencia global (o saber-actuar en contexto) es analizada desde el ángulo de los diferentes tipos de saberes que se integran: conocimientos (saberes relativos a la información y a la comprensión), habilidades cognitivas o estratégicas (saber-hacer) y actitudes y valores (saber-ser)<sup>10</sup>. Cada una de las competencias es igualmente considerada

---

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

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

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

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

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

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

## 2. Una competencia crítica

La actual crisis de la democracia –la del poder– va emparejada con una crisis del saber: completitud, accesibilidad, transparencia, validez... La mitificación del saber científico, o más bien de cierta ciencia, da lugar a la conciencia de la incertidumbre, a la puesta en evidencia de la influencia de las condiciones de producción del saber y al reconocimiento de las relaciones entre saber y poder (de las cuales dan testimonio, entre otras, la orientación de los programas de subvención para la investigación y las mordazas impuestas a los científicos por las instancias públicas<sup>11</sup>). Los límites del desarrollo y de la transferencia tecnológica se encuentran también puestas de manifiesto<sup>12</sup>.

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

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

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

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

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

Para ello, el desarrollo de una competencia crítica deviene uno de los objetivos principales de la educación ambiental<sup>13</sup>. Esta competencia corresponde a la integración de tres tipos de saberes. Por lo pronto, un conjunto de conocimientos que permitan abordar la complejidad de las realidades socio-ecológicas desde una diversidad de ángulos de análisis y de reconocer la pluralidad de visiones y de argumentos posibles a propósito de un fenómeno o de una situación: el pensamiento crítico se apoya sobre un conjunto suficiente de informaciones válidas. Luego, un saber-hacer relacionado con habilidades cognitivas, entre ellas el análisis, la síntesis y la evaluación de datos, todas ellas asociadas con habilidades estratégicas como las de investigar y tratar la información, la de construir un argumento, la de discutir, etc. Se toma aquí conciencia de los límites y de los desafíos relativos al acceso a la información y del papel de la ciencia, de los medios y del poder político en la construcción y la difusión del saber. Finalmente, la competencia crítica implica el desarrollo de un saber-ser fundado en actitudes, en particular el escepticismo, la curiosidad y la capacidad de cuestionarse y que se apoya en un sistema de valores que favorece el enfoque crítico de las realidades, que incluye el rigor y la preocupación por la pertinencia. Es gracias a la integración entre ellos de estos diferentes tipos de saberes que se construye un saber-actuar que permite implementar un proceso de análisis, de síntesis y de evaluación crítica de los fenómenos y de las situaciones socio-ecológicas.

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

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

---

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

social (Burbules y Berk, R., 1991). Las preguntas en torno al “qué” y al “cómo” no son suficientes. La pregunta crítica por excelencia es la del “por qué”. Aquí, “crítico” se refiere a los fundamentos y prácticas de la *Teoría crítica* o más bien, del campo diversificado de las propuestas que se refieren a ella<sup>14</sup>: la posición crítica consiste en dilucidar las relaciones de poder en medio de las cuestiones sociales, para contrarrestar la alienación y la opresión. La mira está en la emancipación, en la equidad y en la justicia social, en la ecojusticia.

¿Quién decide qué? ¿En nombre de quién? ¿Por qué? En tal perspectiva de crítica social son abordadas las cuestiones ambientales, como las relacionadas con la energía o con el uso del agua o de la tierra. El cuestionamiento es igualmente auto-reflexivo, sobre nuestras maneras de vivir aquí, juntos. Más allá de la deconstrucción de las realidades sociales, de la búsqueda de las causas de las diversas formas de alienación, este tipo de preguntas propio de la pedagogía crítica<sup>15</sup> se abre sobre la idea de transformación, de reconstrucción. El saber-actuar no basta, hay que desarrollar y apropiarse de un querer y un poder-actuar frente a situaciones de trabas y de alienación, para realizar los cambios que se necesitan, hacia la emancipación. Aquí es donde la palabra “crítico” se encuentra también etimológicamente asociada con *krisis*, que en griego significa “punto crítico”, “umbral de discontinuidad”. La idea de “crítico” evoca la de un cambio importante.

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

### 3. Una competencia ética

La competencia crítica es indisoluble del desarrollo de una competencia ética<sup>16</sup>. Ella corresponde a la capacidad de identificar los valores subyacentes a los discursos y a las prácticas. De situarlos dentro de un sistema ético y de contrastarlos con otras opciones posibles. Entre otras, se da uno cuenta que un valor no tiene sentido sino en el universo de significación en el que él se sitúa, en la visión del mundo en el que

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

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

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

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

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

Para ejercer mejor el análisis y la clarificación de los valores, el examen de los diversos paradigmas éticos es esclarecedor: las posturas egocéntrica, antropocéntrica, sociocéntrica, biocéntrica, ecocéntrica... determinan las formas de relación con el medio ambiente<sup>17</sup>. De allí el interés de implementar una educación ambiental que favorezca el desarrollo de una cultura ética, como componente esencial de una competencia ética. ¿Qué pasa, por ejemplo, con la ética del “bien común” y de sus principios fundadores que son la ciudadanía y la solidaridad? Esta propuesta ética va mucho más allá del compartir igualitario de los recursos colectivos. Ella se interesa por la dignidad de la gente y por su derecho a la plena participación en la sociedad: el derecho al trabajo para todos, la seguridad social para todos, la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, a la salud y a la información, la promoción de una democracia participativa, la concertación social como solución a los conflictos sociales. etc. (Petrella, 1997). Pero, ¿qué lugar acuerda esta ética a la naturaleza, a la relación con el medio ambiente? Otro ejemplo: ¿en qué la “*land ethic*” (Leopold, 1949) puede ser inspirante? Aldo Leopold propone una ética de la comunidad biótica – ese tejido de vida cuya trama está conformada por el conjunto de seres vivientes y cuyo hilo es el de la población humana en un territorio de pertenencia; esta ética inspira el bio-regionalismo según el cual la cultura y la economía están asociadas a la ecología de una cuenca fluvial. Pero lo local se abre también a un espacio de solidaridad ampliada al cual se refieren la ética de ecojusticia (Bowers, 2001) o la ética “gaianista” de James E. Lovelock (1986), que pone en evidencia la interdependencia de los ecosistemas planetarios. ¿Qué propuesta ética privilegiar? ¿Se pueden integrar ellas en una síntesis apropiada a las realidades de diferentes contextos? ¿Cómo?

---

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

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

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

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

---

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

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

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

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

#### 4. Una competencia política

El ejercicio integrado de la competencia crítica y de la competencia ética conduce en efecto al campo de lo político, del cual ellas no pueden estar disociadas<sup>19</sup>. El medio ambiente es un “asunto común”, un “bien común”, un objeto eminentemente colectivo, por lo tanto político. El término “político” se encuentra aquí asociado con la idea de organización colectiva y de dinámica de poder en el seno de la “ciudad”. Se refiere a dos niveles de compromiso como lo sugiere Yvan Comeau (2010: 3). A una escala de proximidad, los gestos individuales constituyen un primer nivel de compromiso: por ejemplo, economizar la energía o elegir modos ecológicos de transporte. La acción colectiva – en un segundo nivel y a una escala ampliada – se inscribe en un proyecto voluntario común: así, “la constitución de un modo de

---

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

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

La noción de competencia política se refiere por de pronto a un conjunto de conocimientos sobre las grandes corrientes políticas, por ejemplo, sobre las estructuras y las dinámicas socio-políticas, sobre las leyes y reglamentos, sobre los actores y los juegos de poder, sobre las estrategias de acción, etc. Hay que adquirir una cierta cultura política, complementaria de la cultura ética y necesaria para el ejercicio de la crítica social, para mejor fundar la afirmación y la justificación de las opciones políticas. En esa perspectiva, el análisis de las diversas proposiciones relacionadas con el campo de la ecología política parece fundamental: este campo incluye diferentes proyectos políticos que se caracterizan esencialmente por el cuidado en reconstruir los lazos entre la sociedad y la naturaleza<sup>20</sup>. Por ejemplo, se abre aquí la vía de la ecología social, tal como propuesta por Murray Bookchin (1982, 1999), que invita a repensar la organización del mundo fuera de la sociedad capitalista debido a la contradicción entre la “patología” de la competencia del mercado económico y la naturaleza.

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

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

---

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

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

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

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

Fuera de la agitación en el consumo de ideas y de productos, la competencia política lleva así al ejercicio del rol de actor en la ciudad (en cuanto ciudad ecológica<sup>21</sup>), lo que supone el desarrollo de la conciencia de esa identidad ecociudadana y el desarrollo de un poder-actuar. Para ello, la noción de “identidad política” merece igualmente una atención particular. Mitchell Thomashow (1995: 103-139), a partir de la mirada que da sobre el fenómeno de la “identidad ecológica” como fundamento de la relación con el medio ambiente y pilar de nuestra coherencia interna, ha puesto en evidencia la dimensión política de esta identidad. Ella se construye en la clarificación de la idea de poder y de la percepción de su propio poder frente a las situaciones a los otros y a las instituciones. ¿Cuál es mi sensibilidad, cuál es mi postura frente a los desafíos relativos a la autoridad, a los conflictos y a las controversias? ¿Cómo mi concepción del poder y mi actitud frente a estos desafíos determinan mi inserción, mi participación en el sistema social? En relación con estas preguntas se pueden igualmente proponer las siguientes como ejercicio de clarificación de una identidad colectiva: ¿Quiénes somos? ¿Qué queremos? ¿Qué podemos hacer juntos? ¿Cuáles

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 5. Un proceso de aprendizaje “ecológico”

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

*Cuadro 1*

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

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

Coherentemente, esta trama de educación para la ecociudadanía convoca a un proceso de aprendizaje ecológico. El adjetivo “ecológico” se refiere aquí a la integración de los diferentes elementos de un sistema de aprendizaje: interacción de formas de aprendizaje y complementariedad de los contextos y de los actores. Se refiere también al sentido que adquiere el aprendizaje cuando está centrado en la relación con el medio ambiente: el proceso debe ser coherente con la finalidad. Es así como se aprende la democracia viviéndola, se aprende lo ético integrando una dimensión ética en las situaciones de aprendizaje, se aprende la relación con el medio ambiente por la inmersión en las realidades<sup>22</sup>. En esta visión del aprendizaje, las fronteras entre los medios formales y no-formales de educación se desdibujan: todos los constructores y portadores de saberes están invitados a colaborar. La diversidad de contextos – incluyendo los contextos informales en los que el aprendizaje no es planificado sino emergente – favorece una mejor captación de la complejidad, una comprensión más global de las problemáticas, una investigación más fecunda de soluciones, una colaboración estratégica en la planificación e implementación de la acción.

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

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

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

---

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

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

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

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

## 6. Retos de coherencia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Bibliografía

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

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

- González Gaudiano, É. y de Katra, L.F.** (2009). "Los valores ambientales en los procesos educativos: realidades y desafíos". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (2), 96-115. Disponible en: [http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA\\_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE\\_LLECTURE\\_3/1/Gaudiano\\_2009\\_EA&Valores.pdf](http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LLECTURE_3/1/Gaudiano_2009_EA&Valores.pdf)
- González Gaudiano, É.** (2008). "What does environmentally educated citizenship mean?" In González Gaudiano, É. y Peters, M.A. (dir.). *Environmental Education–Identity, Politics and Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Grupo de trabajo sobre la educación de la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sustentable Río +20** (2012). *La educación que precisamos para el mundo que queremos*. Recuperado el 3 de mayo de 2012, disponible en: <http://rio20.net/propuestas/la-educacion-que-precisamos-para-el-mundo-que-queremos/>
- Gudynas, E. y Acosta, A.** (2011). Renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16 (53), 71-83. Disponible en: <http://www.gudynas.com/publicaciones/GudynasAcostaCriticaDesarrolloBVivirUtopia11.pdf>
- Gutiérrez, F.** (2002). *Educación como praxis política*. México: Siglo Veintiuno.
- Hansotte, M.** (2010). "Pour une méthodologie des intelligences citoyennes – Repères théoriques et démarches pratiques de terrain". In Réseau École et Nature, *Comment habiter ensemble la Terre au-delà des frontières? Vers une éthique et des pratiques pédagogiques partagées* (p. 23-48). Actas de la Jornada de reflexión organizada en el marco del Congreso de la Red Escuela y Naturaleza del Institut européen d'écologie, Metz, 26 mars, 2010. Disponible en: <http://reseauecoleetnature.org/publications>
- Hansotte, M.** (2005, 2ª edición). *Les intelligences citoyennes – Comment se prend et s'invente la parole collective*. Bruxelles: De Boeck.
- Hatzfeld, H.** (2011). *Les légitimés ordinaires. Au nom de quoi devrions-nous nous taire?* Paris : L'Harmattan.
- Heller, C.** (2002). *Désir, nature et société. L'écologie sociale au quotidien*. Montréal: Éditions Écosociété.
- Kahn, R.** (2010). *Critical Pedagogy, Ecopedagogy, and Planetary Crisis: The Ecopedagogy Movement*. New York: Peter Lang.
- Kempf, H.** (2011). *L'oligarchie, ça suffit*. Paris: Seuil.
- Keucheyan, R.** (2010). *Hémisphère gauche. Une cartographie des nouvelles pensées critiques*. Paris: La Découverte.
- Kincheloe, J.L.** (2004). *Critical Pedagogy – Primer*. New York: Peter Lang.
- Le Boterf, G.** (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétence*, 4<sup>e</sup> édition. Paris: Éditions Organisations.

- Le Boterf, G.** (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Legardez, A. y Simonneaux, L.** (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité – Enseigner les questions vives*. Paris: ESF Éditeurs.
- Leopold, A.** (1949). *A Sand County Almanach*. New York: Oxford University Press.
- Lovelock, J.** (1986). "Gaia: the word as a living organism". *New Scientist*, 18, 25-28.
- McKenzie, M.** (2006). "Three portraits of resistance: The (un)making of Canadian students. *Canadian Journal of Education*", 29 (1), 199-122.
- Orellana, I.** (2010). La communauté d'apprentissage : une stratégie pédagogique novatrice face aux enjeux d'un contexte en mutation. In Maubant, P. y Roger, L. Des communautés apprenantes à la coéducation (p. 109-124). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Orr, D.** (1992). *Ecological literacy education and the transition to a postmodern world*. Albany, NY: University of New York Press.
- Perrenoud, P.** (1999). *Transférer ou mobiliser ses connaissances? D'une métaphore à l'autre – Implications sociologiques et pédagogiques*. Texto de conferencia en el Coloquio sobre Razones educativas, Facultad de psicología y de ciencias de la educación, Université de Genève. Recuperado el 3 de mayo de 2012, disponible en: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_28.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28.html)
- Petrella, R.** (1997). *El bien común – Elogio de la solidaridad*. Barcelona: Debate.
- Popkewitz, T.S. y Fendler, L.** (dir.). (1999). *Critical Theories in Education*. New York: Routledge.
- Renault, E. y Sintomer, Y.** (2003). *Où en est la théorie critique?* Paris: La Découverte.
- República de Bolivia.** (2009). *Nueva Constitución política del Estado de Bolivia*. Recuperado el 3 de mayo de 2012, disponible en: <http://libresdelsur.org.ar/archivo/IMG/pdf/NUEVA.pdf>
- República del Ecuador.** (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Recuperado el 3 de mayo de 2012, disponible en: [http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion\\_de\\_bolsillo.pdf](http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf)
- Rist, R.** (2010). *L'économie ordinaire – Entre songes y mensonges*. Paris: Sciences Po.
- Sauvé, L.** (2009). "Le rapport entre éthique et politique: un enjeu pour l'éducation relative à l'environnement". *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, 8, 147-162. Recuperado el 3 de mayo de 2012 del sitio: <http://www.revue-ere.uqam.ca/categories/volumes/v08.html>
- Sauvé, L.** (2011). "La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement – Un certain vertige". Texto editorial. *Éducation relative à l'environnement –*

*Regards, Recherches, Réflexions*, 9. Recuperado el 3 de mayo de 2012 del sitio: [http://www.revue-ere.uqam.ca/categories/PDF/volume\\_9/EDITO\\_LS.pdf](http://www.revue-ere.uqam.ca/categories/PDF/volume_9/EDITO_LS.pdf)

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

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

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

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

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

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

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

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



# ¿El “Buen Vivir” en las universidades?: posibilidades y limitaciones teóricas

## “Buen Vivir” in the universities? Possibilities and theoretical limitations

*María Luisa Eschenbagen*

Doctora en Estudios Latinoamericanos (UNAM)

Investigadora del Grupo Territorio

Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia)

[www.pensamientoambiental.de](http://www.pensamientoambiental.de)

### RESUMEN

El objetivo central del presente texto es revisar qué implicaciones, posibilidades y limitaciones teóricas tiene la entrada de la idea del “buen vivir” en las universidades. Para tal fin se plantearán primero algunos ejes centrales, tanto de la cosmovisión moderna, como del *sumak kawsay* o *suma qamaña*, de las cuales se alimenta e inspira el “buen vivir”, para evidenciar sus perspectivas y sus bases epistemológicas fundamentalmente diferentes. Luego se planteará la importancia y el lugar de construcción y reproducción del conocimiento en las universidades desde la perspectiva de la colonialidad del saber. El último paso consiste en revisar algunos ejemplos de conceptos del *sumak kawsay* y *suma qamaña*, que están presentes en el “buen vivir” y sus posibles cuestionamientos del conocimiento tradicional universitario, especialmente en las ciencias sociales.

**Palabras claves:** “Buen Vivir”, *sumak kawsay*, *suma qamaña*, educación superior, epistemología, modernidad/colonialidad, colonialidad del saber

### ABSTRACT

The main aim of this text is to look through the implications, possibilities and limitations which has the “buen vivir” in the actual universities. For that it is important to present first some central issues of the modern worldview and the *sumak kawsay* o *suma qamaña* (from which the “buen vivir” is inspired), to evidence their fundamentally different epistemological foundations. Then to show the importance and place of construction and reproduction of knowledge in the universities from the point of view of the coloniality of knowledge. Finally the text will examine some examples of concepts of the *sumak kawsay* and *suma qamaña*, and its possible questionings of traditional the knowledge in the universities, especially in the social science.

**Keywords:** “Buen Vivir”, *Sumak Kawsay*, higher education, epistemology, modernity/coloniality, coloniality of knowledge.

**Recibido / Received:** 13/11/2013 | **Aceptado / Accepted:** 18/12/2013

## Introducción

La propuesta del “buen vivir”<sup>1</sup> nace como una alternativa al desarrollo, formulado por académicos mestizos y movimientos sociales (especialmente en Ecuador y Bolivia), inspirados en la cosmovisión aymara, con el *sumak kawsay*, y quechua, con el *suma qamaña*<sup>2</sup>. Esto significa, que si bien pretende tomar ideas, conceptos y valores fundamentales de estas cosmovisiones para construir alternativas al desarrollo, no logra aún desprenderse del peso y las cadenas de la epistemología y cosmovisión moderna. Su éxito sin embargo se refleja en la incorporación del “buen vivir” en las constituciones de Ecuador (2008) y Bolivia (2009).

Al ser la Constitución, como contrato social central, un eje fundamental del funcionamiento del Estado-Nación, y éste un resultado y el corazón vital de la modernidad eurocéntrica, obligatoriamente la inclusión de un concepto como el “buen vivir” debe causar reflexiones y cambios significativos. De ahí también la urgencia de unas revisiones de la propia filosofía y contexto del *sumak kawsay* así como de sus exigencias e implicaciones. Resulta indispensable una revisión más detallada de ese encuentro (¿o cooptación?) entre las aspiraciones del “buen vivir” (que aún no logra desprenderse del mundo moderno) y los supuestos de las cosmovisiones andinas, como lo son el *sumak kawsay* y el *suma qamaña*.

Si el “buen vivir” se plantea como un referente válido e interesante para repensar el proyecto social moderno, que ha llegado a sus límites, que se evidencian por doquier (problemas ambientales, crisis social y financiera/económica, etc.), las universidades juegan un papel importante al ser el lugar predilecto de construcción y reproducción de conocimiento que justifica y legitima las políticas socioeconómicas actuales que han generado en gran parte los problemas existentes, y por ende puede ser un espacio predilecto para pensar y revisar las potencialidades del “buen vivir”, aunque no se puede perder de vista el potencial problema de que el *sumak kawsay* y *suma qamaña* sean cooptados y subsumidos en el conocimiento moderno, con lo cual perdería cualquier posibilidad de alternativa. De ahí la necesidad de visibilizar las respectivas posibilidades y limitaciones. Por lo tanto, el objetivo central del presente texto es revisar qué implicaciones y dificultades tiene el *sumak kawsay* y *suma qamaña*, como fuentes inspiradoras del “buen vivir”, si se quiere pensar y asumir el “buen vivir” en las universidades actuales. Para tal fin se plantearán primero algunos ejes centrales, tanto de la cosmovisión moderna, como del *sumak*

---

1 Se usan las comillas ya que la traducción al español no logra captar la riqueza y profundidad del concepto original, como se verá más adelante.

2 Es de señalar a manera aclaratoria, que se trata de dos cosmovisiones de dos culturas diferentes. Sin embargo, son más cercanos entre ellos que con la cosmovisión occidental. Según Descola ellos tienen una visión animista y Occidente moderna una visión naturalista (Descola, 2002). Por lo tanto, en el presente texto, considerando además que son relativamente pocas las fuentes escritas que existen al respecto, que presenta y explican estas cosmovisiones, tomaré referencias de ambas, para visibilizar esta visión animista.

*kawsay* o *suma qamaña*, para evidenciar sus perspectivas y sus bases epistemológicas fundamentalmente diferentes. Luego se planteará la importancia y el lugar de construcción y reproducción del conocimiento en las universidades desde la perspectiva de la colonialidad del saber. El último paso es revisar algunos ejemplos de conceptos del *sumak kawsay* y *suma qamaña* y sus potencialidades para cuestionar el conocimiento tradicional universitario.

## 1. Ejes centrales de las propuestas del *sumak kawsay* y *suma qamaña*

El “buen vivir”, como se ha traducido al español, tiene su origen en las cosmovisiones indígenas latinoamericanas de *Abya Yala*. La gran mayoría, con matices diferentes, comparten la idea del “buen vivir”, que hace parte integral de sus cosmovisiones, que tiene una perspectiva en común: “el paradigma comunitario basado en la vida en armonía y el equilibrio con el entorno” (Huanacuni Mamani, 2010: 13).

Antes de entrar en algunos de los ejes centrales de la propuesta del *sumak kawsay* y *suma qamaña* no sobra recordar dos aspectos previos. Primero, el llamado de atención que realiza Toledo<sup>3</sup> al afirmar que lo que hizo posible la supervivencia de las culturas milenarias fue la comprensión de interdependencia del ser humano con el entorno natural y por ende la capacidad de coexistencia con él. En segundo lugar, es necesario recordar la importancia de la cosmovisión, claramente una construcción humana, que determina la posición que asume el ser humano en relación con su entorno (si es dominado por la naturaleza, si se encuentra en una relación horizontal con la naturaleza o si la domina). Es decir, la cosmovisión posibilita unas ciertas formas de construcción y adquisición de conocimiento (p.ej. a través de la meditación en el mundo budista, el yagé en el mundo indígena amazónico o el método científico en el mundo moderno), el cual termina justificando y legitimando las relaciones y las formas de apropiación que se establecen con el entorno, como bien lo demuestra Descola (2002).

Ahora, para entender la perspectiva de la que habla Huanacuni Mamani (2010), y las diferentes acepciones del “buen vivir”, es necesario reconocer primero explícitamente que para nosotros los occidentales, que crecimos y vivimos dentro de la cosmovisión moderna, judeo-cristiana, estas propuestas son difíciles de asimilar y comprender en todas sus dimensiones e implicaciones. Esto porque la concepción de mundo y episteme en la que se vive, convive y actúa están basadas en principios muy diferentes, hasta diametralmente opuestos de los del “buen vivir”, como la perspectiva individualista que ha forjado la modernidad.

---

<sup>3</sup> Conferencia dictada en el Seminario Internacional Alternativas al desarrollo: en, desde y para América Latina, septiembre 2011 en la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín, Colombia.

El mundo moderno está construido sobre la idea del sujeto y del individuo, que pretende conocer el mundo de manera objetiva y universalmente a través de la razón, que a su vez le permite el acceso a un conocimiento supuestamente verdadero, adquirido a través del método científico. Esta concepción de individuo y conocimiento implican a la vez la escisión entre ser humano y naturaleza, entre cuerpo y mente, lo cual se termina traduciendo también en la fragmentación del propio conocimiento. Un conocimiento que a través de la razón y el método científico ha cosificado/objetivado al mundo. Todo el mundo moderno está construido a partir de este individuo, que se evidencia especialmente en las teorías económicas. A la vez se traduce también en unas racionalidades específicas como p.ej. la instrumental y economicista, que son privilegiadas en el momento de tomar decisiones, así como en unos valores particulares como la competencia, la avaricia, el egoísmo, que son premiadas en las estructuras sociales (ver Leff, 1998 y 2004).

Mucho se ha escrito y criticado ya al respecto, desde las épocas de la Escuela de Frankfurt (y antes), pasando por la modernidad/colonialidad, hasta las críticas del movimiento ambiental. Sin embargo, lo importante es que hasta la fecha, el mundo moderno occidental, a pesar de las críticas y evidencias de la insostenibilidad de su cosmovisión, sigue funcionando prioritariamente sobre los conocimientos que han convertido hasta a la propia vida en una cosa (medible, cuantificable, planificable, explotable), y que se refleja en las racionalidades y los valores aún vigentes de la modernidad (eurocéntrica además). Si no, no se podría explicar p.ej. el regreso a la economía extractiva y con ello la carrera mundial en torno al acceso a minerales, acompañada por lo general con fuerza militar y violencia.

Sin embargo, no hay casi indignación frente a este tipo de comportamiento extractivista porque se ha naturalizado, se asume ya como normal que el mundo “necesariamente” tiene que funcionar de esa manera economicista, que no existen otras formas de vivir y convivir<sup>4</sup>. Se ha naturalizado la competencia, el individualismo, así como el modelo económico hegemónico, el neoliberalismo el cual además ha mercantilizado hasta la propia vida. No hay ya asombro frente a conceptos como “recursos humanos”, “capital humano” o la evaluación por “competencias humanas”. Simplemente se ha aceptado y naturalizado que el ser humano ya es una cosa, un objeto que tiene que estar a disposición y en función de un sistema económico.

Es aquí donde se evidencia la profundidad de la inmersión en una episteme específica, en unas formas de construir conocimiento, de conocer y por ende de apropiación del entorno y de convivencia. No en vano se ha hablado en el mundo

---

<sup>4</sup> Es importante puntualizar aquí, que por un lado efectivamente existen muchas resistencias frente a este extractivismo, conflictos ambientales, que se generan por doquier (ver las páginas web como p.ej.: no a la mina o los diversos observatorios de conflictos ambientales en América Latina). Pero, por el otro lado, esta la gran mayoría de la población, que aún no se siente afectada directamente, y por lo tanto no se solidariza con los indignados, especialmente en las grandes ciudades. Fenómeno que se observa en muchas partes.

académico y filosófico de la desacralización del mundo por la modernidad, del desencantamiento del mundo. Radica aquí también la dificultad para comprender por parte del mundo moderno la propuesta del *sumak kawsay* y el *suma qamaña*. A la vez el mundo moderno intuye un gran potencial de ambos para proponer alternativas al desarrollo (en los más diversos movimientos sociales, en ámbitos académicos), que se requieren vitalmente para otros proyectos sociales.

Ahora, después de mostrar ciertos ejes de la cosmovisión moderna se presentan algunos ejes del *sumak kawsay*. Como punto de partida se puede citar nuevamente que lo central del “buen vivir” es “el paradigma comunitario basado en la vida en armonía y el equilibrio con el entorno” (Huanacuni Mamani, 2010: 13). Según Huanacuni Mamani (2010), en quechua *sumak* significa plenitud, sublime, excelente, magnífico, hermoso(a), superior y *kawsay* significa vida, ser estando, estar siendo, es decir que más que “buen vivir”, se podría traducir como “vida en plenitud”. En aymara, según Mamani Ramírez (2011: 5), *qamiri* significa “riqueza de vida” que implica tanto “riqueza material” como “riqueza espiritual”, o el que “sabe vivir la vida” y *qamaña* significa “lugar de existir”, “el principio de la “justicia redistributiva de “tener” y “vivir” entre la totalidad de los seres viviente de la vida y de la muerte”. Resulta interesante comparar que para el mundo judeo-cristiano, la muerte significa una vida eterna en el cielo con Dios, bella para los que no pecaron en vida (los que pecaron van al infierno). Mientras que la muerte en aymara se asocia sin distinción con lo bonito, lo bello, por lo tanto se habla no solamente del “buen vivir” sino también del “buen morir”. Es decir, en el pensamiento aymara a la muerte no hay que tenerle miedo, la muerte es simplemente un momento más de la vida, “porque se re-vive en las montañas o en las profundidades de los lagos o ríos”, donde “los muertos se convierten en abuelos-abuelas”, que cohabitan con los vivos. Por lo tanto no se trata de dos momentos diferentes de vida-muerte sino de una misma totalidad. Es de añadir además que la “riqueza espiritual” se refiere a

...aquella forma de vivir y pensar en la integralidad de la intersubjetividad entre los hombres-mujeres y a la vez de su relación equilibrada con la naturaleza... también puede ser expresado como “dignidad” y “bien estar de sí mismo” y del “resto de la sociedad o la humanidad. (Mamani Ramírez, 2011: 5)

La dificultad en el entendimiento de estos conceptos aumenta además al saber, como señala Mamani Ramírez, que las palabras tanto en el quechua como en el aymara son polisémicas, ya que dependen del contexto en que son pronunciadas, la expresión corporal que las acompaña, así como de “la articulación con otras palabras similares y sus contrastes”.

El *suma qamaña* está además acompañado por *qapha*, una persona que dentro de su ser “está lleno de gran corazón”, en contraste al *mich’a* quien “no sabe” o “no quiere” compartir lo que tiene (Mamani Ramírez, 2011: 2). Por otra parte, para

lograr el *suma qamaña*, entre los aymara existe la organización del ayllu, que tiene 4 dimensiones:

- a) Ordenamiento territorial
- b) Ordenamiento de la producción-economía
- c) Ordenamiento cultural-ritual
- d) Ordenamiento socio-político

Dentro y con estas cuatro dimensiones se logra el *suma qamaña* para la *jatha* o el ayllu que es ser el *qamiri* y ser *qapha*. Según este autor [Yampara] con la sumatoria de los cuatro elementos se encuentra *suma qamaña*. Si uno de ellos falla hay desequilibrio y por tanto se puede entrar al espacio-tiempo de “*llaki pacha*” o el tiempo del sufrimiento o dolor y muerte (Mamani Ramírez, 2011:7).

Esta primera aproximación a la traducción del *sumak kawsay* y *suma qamaña*, sin pretensión de ser completa, evidencia por un lado, la complejidad de la cosmovisión que los indígenas desean compartir. Esto se refiere especialmente a aquellos que se han puesto en la tarea de hacer accesible a Occidente, a través de la escritura, sus pensamientos y concepciones de mundo. Y por el otro lado, la dificultad para el mundo occidental para comprenderla, al cuestionar su propia concepción de mundo, como por ejemplo el de la muerte o al cuestionar la idea de definición exacta de un concepto.

El hecho de utilizar el concepto de *sumak kawsay* o *suma qamaña* en vez de “buen vivir”, implica que el lector está obligado a entender y leer en clave quechua y aymara, es decir debe dar un primer paso hacia la descolonización del conocimiento moderno. También exige comprender las otras racionalidades y perspectivas así como sus implicaciones y consecuencias lógicas propias, quechuas, aymarás.

En Occidente cuesta mucho comprender los conceptos de la complementariedad, el equilibrio, la interdependencia y la reciprocidad con el entorno natural. Porque se trata de conceptos que requieren de una experiencia directa con el propio entorno, que en espacios como las megaciudades se ha perdido. Una experiencia directa para poder entender qué se requiere para producir la comida, vestimenta, etc. que se consume, el tiempo, la dedicación, la intensidad energética que requieren. Por lo tanto se ignora la interdependencia vital que tiene el ser humano con su entorno natura, se ignoran los impactos ambientales que se generan al consumir, etc.

Sin embargo, la claridad de interdependencia entre las comunidades indígenas se expresa claramente a través de los siguientes testimonios:

- Los mapuches de Chile dicen: “convivimos en una mutua reciprocidad, en una articulación generadora de fuerzas capaces de permitir la vida en

naturaleza, vida no tan solo terrenal sino además conectada con espíritus sobrenaturales que pueden o no ayudar al hombre, según sea el caso, en el desempeño de sus labores diarias” (Huanacuni Mamani, 2010: 23).

- Los kolla de Argentina dicen: “que las culturas autóctonas crecieron con la naturaleza y no contra ella. La sociedad global puede aprovechar estos conocimientos para reencauzar la desastrosa relación con el ambiente, para recuperar la armonía con el hermano árbol. “El hombre es tierra que anda”, dice un proverbio kolla” (Huanacuni Mamani, 2010: 27).
- El curaca del Amazonas colombiano dice: “volver a la maloca es retornar hacia nosotros mismos, es valorar aun más el saber ancestral, la relación armoniosa con el medio. Es sentir el placer en la danza que enlaza el cuerpo y el espíritu, es proteger nuestras sabidurías, tecnologías y sitios sagrados. Es sentir que la maloca esta dentro de cada hijo del sol, del viento, de las aguas, de las rocas, de los árboles, de las estrellas y del universo. Es no ser un ser individual sino colectivo, viviendo en el tiempo circular del gran retorno, donde el futuro está siempre atrás, es el porvenir, el presente y el pasado delante de uno, con las enseñanzas y las lecciones individuales y colectivas del proceso de vida inmemorial” (Huanacuni Mamani, 2010: 27).
- En síntesis se puede decir según Huanacuni Mamani (2010: 30): “Vivir bien, es la vida en lenitud. Saber vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia en permanente respeto”.

Queda claro entonces que estas cosmovisiones no se centran en el individuo, sino en la comunidad. No conciben la fragmentación entre el ser humano y la naturaleza. Coinciden más bien en la necesidad de reconocer la importancia de la reciprocidad y el respeto con la vida y el entorno natural<sup>5</sup>. Por lo tanto, si la universidad es el lugar en el cual se construye y reproduce el conocimiento que justifica y legitima el conocimiento de la cosmovisión moderna que se basa en el individuo y en la fragmentación del conocimiento, resulta necesario en un contexto de búsqueda de alternativas como el “buen vivir”, y en un contexto de querer comprender una cosmovisión como el *sumak kawsay* y *suma qamaña*, explicitar y revisar el papel que cumplen las universidades como semejantes lugares.

---

<sup>5</sup> Aquí se trata de comprender, a partir de los textos escritos y accesibles sobre las cosmovisiones aymara y quechua, sus propuestas, así como sus implicaciones epistemológicas sobre el “buen vivir”, y el que hacer en las universidades. Esto sin desconocer que se trata de reflexiones teóricas que no necesariamente representan a la totalidad de las comunidades indígenas, ni pretender una idealización indígena.

## 2. Importancia y lugar de la construcción y reproducción del conocimiento

El conocimiento siempre ha sido, y seguirá siendo, un factor y una fuente de poder. No hay duda en la necesidad del conocimiento para ejercer poder, así como del poder que existe en el saber. Estrechamente ligado a este hecho está la importancia del lugar de construcción y reproducción del conocimiento, que en el mundo moderno se encuentra especialmente concentrado en las universidades. Su influencia en la configuración política, económica, cultural, etc. de las sociedades modernas es significativa<sup>6</sup>. Esta influencia además es necesario contextualizar en un mundo globalizado, que plantea discusiones y reflexiones en torno al capitalismo cognitivo, la geopolítica del conocimiento, la gestión del conocimiento, etc.

Una perspectiva interesante de análisis se puede realizar desde la modernidad/colonialidad, que plantea como punto de partida que la modernidad es imposible entenderla sin la colonialidad y que debe ser comprendida de manera mucho más amplia. En cuanto a la modernidad, en su planteamiento tradicional eurocéntrica, tiene tres pilares: una visión universal de la historia, la cual está asociada a la idea del progreso (y posteriormente al desarrollo), una sociedad liberal-capitalista y una ciencia que se encuentra sobre todos los otros saberes. Desde la perspectiva de la modernidad/colonialidad, por otro lado, se proponen especialmente tres ejes de análisis, la colonialidad del poder que plantea la existencia de una interrelación entre las formas modernas de explotación y dominación, patrones de poder que se basan en jerarquías raciales (trabajado principalmente por Quijano, 2000), la colonialidad del ser plantea la inferiorización y deshumanización del ser que se da por la experiencia de la colonialización (trabajado principalmente por Maldonado-Torres, 2004) y la colonialidad del saber que plantea el problema en torno a la epistemología así como la producción de conocimiento en general como mecanismos de reproducción de regímenes de pensamiento colonial, donde se plantea una perspectiva eurocéntrica, descartando otras racionalidades epistémicas e intelectualidades como la indígena, afro, etc. (tema trabajado principalmente por Lander, 2000 y Castro-Gómez, 2010).

Es desde estas colonialidades que se sigue organizando el tiempo y el espacio hegemónico, desde la experiencia europea, lo cual se refleja en la producción predominante del conocimiento fundante de la modernidad proveniente de Inglaterra, Francia, Alemania, Italia y luego Estados Unidos, y ahora, en las universidades a través de sus parámetros de construir y reproducir conocimiento que continúan dentro de los mismos parámetros de validación, establecidos prioritariamente en los países mencionados. Por lo tanto, en cuanto al análisis que

---

<sup>6</sup> Un ejemplo de esto puede ser la configuración, construcción, profesionalización e institucionalización de la idea y el conocimiento en torno al desarrollo, primero desde la economía y luego desde las más diversas disciplinas, desde la agronomía hasta la sociología (ver Escobar 1996).

aquí interesa, funciona especialmente la colonialidad del saber, que aún se encuentra fuertemente anclada en las universidades. Universidades que aún piensan desde ese cientificismo moderno, a pesar de haber recibido múltiples críticas en las últimas décadas desde los más diversos lugares, de autores como Foucault, Kuhn o Bourdieu.

En las universidades persisten, por un lado, las ideas de universalidad y validez, que se explicitan a través de los parámetros para la evaluación y la validación de las publicaciones, las convocatorias disciplinarias, la fragmentación del conocimiento por facultades/departamentos, las prioridades de inversión científica, etc. Por otra parte, las universidades responden y a la vez apoyan-refuerzan-retroalimentan un contexto social, económico, político específico que se llama sistema liberal-capitalista con relaciones de poder específicos. En estos espacios se aplican políticas científicas en los que los otros conocimientos, otros saberes, son marginados, expulsados, excluidos o eliminados. Mato llama la atención en América Latina sobre

...ciertos discursos “modernizadores” de “la ciencia” y de las universidades que desde los gobiernos y medios universitarios procuran normar, delimitar y controlar las prácticas intelectuales en términos de productividades, medidas éstas por indicadores tales como: cantidad de publicaciones en revistas académicas arbitradas; cantidad de citas de sus obras hechas por colegas; cantidad de tesis doctorales dirigidas; cantidad de patentes; etc. (2008: 106)

Sin embargo son éstas las lógicas y racionalidades, con prácticas e implicaciones concretas sobre la vida cotidiana, la convivencia y la apropiación del entorno las que siguen primando. Racionalidades que históricamente en el mundo occidental-moderno han separado y profundizado la escisión entre ser humano y naturaleza. A esto se le suma uno de los tres pilares de la modernidad, ya mencionados, la sociedad liberal-capitalista que ha naturalizado al *homo economicus*, marcado profundamente por la visión de costo/beneficio y condición básica de la racionalidad del hombre moderno. “Esa relación costo/beneficio, que en realidad es toda una cosmovisión y todo un proyecto civilizatorio, impregna y atraviesa todas las posibilidades humanas al interior del capitalismo” (Dávalos, 2002: 90).

Son estos los factores que se deben tener en cuenta al momento de plantear alternativas, para reconocer los problemas y las dificultades que surgen al encontrarse en un diálogo de saberes, dos saberes y conocimientos tan diferentes, como lo son las cosmovisiones indígenas y occidental. Como bien lo plantea Mato:

...el problema de quienes impulsan las concepciones academicistas es que parecen no comprender que tanto las propias preguntas de investigación, como los modos de producción de datos, dependen en última instancia de opciones epistemológicas, las cuales están asociadas a visiones del mundo y posiciones éticas y políticas que obedecen –entre otros factores- al tipo de relaciones que sostienen o aspiran sostener con actores sociales extraacadémicos. Las

posiciones éticas y políticas son constitutivas del basamento epistemológico y de las perspectivas teóricas de nuestras investigaciones; y así también de las preguntas y de los métodos. (Mato, 2008: 107)

Es en este contexto de intereses y poder, de dificultades y potencialidades en la que se debe hacer la lectura de la entrada del “buen vivir” en las universidades. Un contexto que evidencia la importancia del lugar y la construcción de conocimiento, así como la necesidad de revisar qué implicaciones y consecuencias tiene efectivamente el “buen vivir” y sus aspiraciones del *sumak kawsay* y *suma qamaña*, en las universidades.

### 3. Implicaciones del “Buen Vivir” en la universidad

Las implicaciones del “buen vivir” no son menores en las universidades si se acoge con compromiso y responsabilidad el reto del diálogo de saberes y las propuestas epistemológicas que traen y que conllevarán a cambios sustanciales, aún imprevisibles. En este momento se trata de una apuesta para explorar nuevos caminos después de que las múltiples crisis socioambientales aún no han encontrado soluciones satisfactorias desde las lecturas y propuestas modernas tradicionales, como el desarrollo.

Antes de analizar las posibles implicaciones es necesario diferenciar entre, la creación explícita desde el propio *sumak kawsay* y *suma qamaña* de una institución de educación superior, lo cual no será objeto de estudio aquí, y la introducción del “buen vivir” de ambos en una institución ya establecida con trayectoria moderna propia. Se trata claramente de dos escenarios diferentes con retos, posibilidades y dificultades distintos. Es el segundo caso el que se desea revisar en el presente trabajo.

Aquí se hace necesaria otra diferenciación importante en las formas de abordar el *sumak kawsay* y *suma qamaña* como parte del “buen vivir”. Una forma sería el estudio desde la antropología, la sociología u otras disciplinas del propio *sumak kawsay* y *suma qamaña* como fenómenos *sui generis* de expresión y organización social, donde se sigue analizándolos desde un marco teórico y epistemológico moderno. En este caso se seguiría dentro de la lógica de la colonialidad del saber. Y otra forma muy diferente es plantear las bases filosóficas y concepciones de vida del *sumak kawsay* y *suma qamaña* de manera horizontal para, por un lado, dialogar con las diferentes disciplinas y, por el otro lado, de plantearlas como una base posible para construir un nuevo conocimiento. En este último caso se estaría abriendo el camino hacia una decolonización del conocimiento y hacia propuestas nuevas. En lo que sigue, se realiza el esfuerzo de explorar este último camino.

Las propuestas filosóficas y sociales del *sumak kawsay* y *suma qamaña* son ricas,

como se pudo observar en la primera parte. En lo siguiente se tomarán algunos incentivos intelectuales para comenzar a reflexionar sobre ciertos aspectos, sin pretensión alguna de realizar un análisis exhaustivo y completo. ¿Qué implicará p.ej. asumir en su totalidad el *qamiri* y ser *qapha*? *Qamiri* como “riqueza de vida”, “saber vivir la vida” y *qapha* “estar lleno de gran corazón” que parte además de una riqueza espiritual y de una vida en plenitud. ¿Será que esto puede ir de la mano con unas exigencias de competitividad e individualismo?, ¿cómo hablar de una riqueza espiritual en un contexto moderno, donde el gran logro fue distanciarse de la religión y lograr un conocimiento basado en la razón?

Otra arista sugerente plantea Mamani Ramírez quien nos habla de la dureza de “estar siendo”, como el bien vivir con todos, y la dulzura de “ser siendo”, esa aparente inmovilidad, “el estar en vida o en la muerte, se convierte en un estando porque es movimiento y complejidad... estando está construyendo permanentemente su historia y su vida” (Mamani Ramírez, 2011: 9). Ligado a esto señala que en aymara se diferencia entre “pensar con el corazón” y “ver con el corazón”. Nos habla de otras dimensiones de vida, de pensamiento, de concepción de mundo que serán necesarios de comprender en su amplitud y profundidad. Definitivamente nos retan.

Hasta aquí apenas unas preguntas y sugerencias de reflexión teórica que abren la discusión en torno a las concepciones de mundo muy diferentes que existen y que van acompañados de valores y normas específicas, que tendrán que ser revisados. Diferencias que además tendrán necesariamente consecuencias en las formas de plantear y abordar preguntas de investigación, como ya lo señaló Mato (2008: 109):

Estas concepciones del mundo que, con variantes, constituyen el sustento epistemológico de casi todos los pueblos indígenas americanos, resultan absolutamente diferentes de la “occidental”, que opone humanidad a naturaleza. El problema no es sólo de visiones, sino también de las consecuencias lógicas y prácticas.

Esto se puede ejemplificar a través de las discusiones y teorizaciones en torno al desarrollo y la economía. Torrez (2001) realizó un ejercicio con los aymaras andinos y señala que ellos entran en *perplejidad conceptual* cuando intentan entender y ubicar p.ej. el concepto de desarrollo, lo cual se refleja en el siguiente *cuadro 1* que resume los conceptos fundamentales que los aymaras consideran equivalentes al desarrollo.

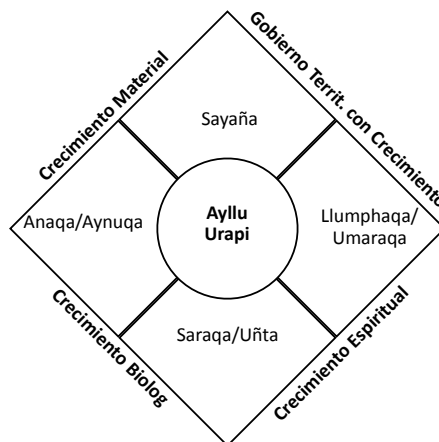
Cuadro 1

<b>Qama / Sitial Ser</b> Lugar del ser	<b>Qama-sa / Energía del ser</b> Nuestro lugar de ser	<b>Qama-wi / Lugar de vivencia</b> Lugar de subsistir y convivencia	<b>Qama-ña / Lugar de existir</b> Hacia afuera Espacio armónico de bienestar de la comunidad en el ayllu
<b>Jaka / Vida</b> Ser integrado en la Trama de la vida	<b>Jaka-sa / Nuestra vida</b> Nuestro poder de vida	<b>Jaka-wi / Lugar de vida</b> Lugar de convivir del ser Lugar agradable	<b>Jaka-ña / Lugar de vivir</b> Hacia adentro lugar donde se desarrolla un ser
<b>Jiwa / Muerte</b> Transición a lo bello (agradable)	<b>Jiwa-sa / Nuestra Agradabilidad</b> Muerte y nacimiento como transición	<b>Jiwa-wi / Lugar de muerte</b>	<b>Jiwa-ña / Lugar de morir</b> Lugar agradable

Tomado de Torrez (2008: 57)

Resulta que en la propuesta del *sumak kawsay* y del *suma qamaña* de organización social y producción económica, no existe p.ej. una matriz epistémica en torno a la producción que tenga como una categoría ontológica importante al trabajo como lo tiene el mundo moderno. Por lo tanto llama claramente la atención que aquí no se encuentran los conceptos clásicos del desarrollo moderno como lo son trabajo, crecimiento, consumo, acumulación, etc. Más bien está presente una filosofía de vida para comprender más allá de lo material el concepto de desarrollo. Estas bases filosóficas están además acompañadas por estructuras de organización social y productivas milenarias como lo es el *ayllu*. Yampara (2008) lo presenta de la siguiente manera:

Estructura Territorial Interna del ayllu



Tomado de: Yampara, (2008: 142)

a) **Sayaña**, espacio territorial de asentamiento principal, de uso y disfrute familiar privado, donde está ubicada la casa, el patio, los corrales de ganado (parcialidad principal de uso de las familias)

b) **Saraqa / unta**, es el espacio territorial complementario a la Sayaña, de circulación, uso y disfrute, a nivel de las familias que hacen una comunidad, de usufructo comunitario y circulación pública.

En ambos espacios, según el pronóstico climático y el calendario agropecuario, los espacios de las sayaña-saraqa se usan y disfrutan como:

*Aynuaq*, espacio territorial principalmente asignado con destino a los cultivos agrícolas, de usufructo familiar y comunitario, puesto que las familias de los *ayllus* determinan, según el pronóstico de los *Pachaqamana*, cultivar un determinado espacio por una gestión agrícola. Entonces el espacio es comunitario y los cultivos, en ese espacio y por ese año agrícola, son familiares.

*Anaqa*, es otro espacio territorial complementario a la *aynuqa*, principalmente asignado con destino al pastoreo de los ganados. También es de usufructo familiar y comunitario. El espacio de pastoreo es comunitario y los ganados son de las familias que pertenecen a ese espacio.

*Llumphaq* / *Umaraqa* / *Jayma* / *Cb'uqhu* (*Juntu jaqi*), generalmente son trabajos matinales comunitarios en espacios también comunitarios, para cultivos, trabajos de infraestructura comunitaria: riego, defensivos, caminos, construcción de escuelas, iglesias etc. Salvo *llumphaq* que se hace en un espacio territorial virgen fertilizado; el uso y disfrute, en este caso es de beneficio comunitario (Yampara, 2008: 142-143).

Frente a esta conceptualización y complejidad socioeconómica de organización, que refleja una racionalidad específica y muy distante de la racionalidad instrumental y economicista hegemónica de Occidente: ¿cómo entrarían a dialogar con los conceptos modernos, capitalistas como p.ej. trabajo, propiedad, territorio, ganancias, mercado con las concepciones del *sumak kawsay*? También ha señalado Acosta en Ecuador, que existen muchas y “diversas instituciones de producción e intercambio indígenas: *minga*, *maquipurarina*, *maquimañachina*, *ranti-ranti*, *uniguilla*, *uyanza*, *chucchina*, etc. cuya connotación y vigencia podrían ser analizadas y hasta recuperadas” (2010: 13). En el mismo texto Acosta también plantea la pregunta central: ¿se busca una sociedad con mercado o una sociedad de mercado? En este caso qué pasará al dialogar con los conceptos tradicionales de las ciencias sociales como Estado, Nación, clase, representación y hecho social, partido político, estatus, cooperativas, etc.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Estas preguntas merecen una mayor profundización, y son un incentivo para posibles espacios futuros de diálogo. Para profundizar en las reflexiones en torno al Estado. (ver Ponce, 2012; Walsh, 2008 o Corez s./f.

Otro ejemplo para visibilizar los retos que tienen las diferentes disciplinas en la universidad frente al “buen vivir”, es el derecho, que se tiene que plantear p.ej. la pregunta: qué implica tener una constitución como la ecuatoriana que exige

...recuperar lo público, lo universal, lo gratuito, la diversidad, como elementos de una sociedad que busca sistemáticamente la libertad, la igualdad y la equidad, así como la solidaridad en tanto elementos rectores del buen vivir... que al ser un proyecto de vida en común, nos dice lo que debe ser... alternativa imaginaria, políticamente conquistada, a ser ejecutada por la acción de la sociedad. (Acosta, 2010:25)

En primera instancia cuestiona profundamente el derecho moderno hegemónico y en segunda instancia no se podrá pensar el problema del derecho unidisciplinariamente, requiere necesariamente de perspectivas políticas, filosóficas, sociológicas, económicas, etc.

Se plantea aquí claramente el reto del diálogo de saberes, que exige un intercambio horizontal, para posibilitar nuevas bases epistemológicas para comprender nuestra realidad. Y definitivamente se requiere de una descolonización del pensamiento que requiere una revisión sistemática de los conceptos de análisis así como de una refundamentación epistemológica, donde las ciencias modernas tendrán un reto doble: por un lado superar sus propias fronteras disciplinarias y, por el otro, abrirse, a otras cosmovisiones y epistemologías. Sin embargo, no se puede obviar ni olvidar el mayor reto: la superación de la colonialidad del saber que implicar plantearse preguntas como las siguientes:

¿Cómo hacerlo cuando se había construido todo un imaginario simbólico altamente peyorativo con respecto a los indios? ¿Cómo relativizar los contenidos de la modernidad occidental frente a pueblos considerados como bárbaros? ¿Cómo considerar que ellos también tengan razón?... ¿Cómo generar condiciones para un diálogo? ¿Cómo articular la interculturalidad dentro de los límites de la epistemología y de la producción del conocimiento? ¿Cómo aportar a la aventura humana del conocimiento desde nuevas fuentes? (Dávalos, 2002: 96-97)

Preguntas que se deberán resolver en las universidades si desean entender y aproximarse al *sumak kawsay* y el *suma qamaña* a través del “buen vivir”.

Finalmente resulta importante aclarar y señalar que, como bien dice Gudynas:

...cualquiera de estas manifestaciones del Buen Vivir son específicas a una cultura, una lengua, una historia, y un contexto social, político y ecológico particular. **No se puede** tomar, por ejemplo, la idea de *sumak kawsay* de los kichwas de Ecuador para transplantarlo como una receta del Buen Vivir que se puede aplicar en toda América Latina. De la misma manera, **tampoco** se

pueden reconvertir o reformatear a la Modernidad en un postmodernismo del Buen Vivir. Tal como alerta Medina (2011), aquí **no hay lugar para simplificaciones** tales como pensar al ayllu como una granja colectiva, o al indígena como un proletario (Gudynas, 2011:8, negrillas mías).

Es decir, se puede aprender de ellas, “asumir otros “*saberes*” y otras prácticas”, pero no se trata de idealizarlas y/o imitarlas, como también lo enfatiza Acosta (2010: 14).

## A manera de reflexiones finales

El “buen vivir” dice inspirarse en el *sumak kawsay* y *suma qamaña* y aspira a ser una alternativa al desarrollo. Esto significa que la discusión en torno al “buen vivir” entra también a las universidades. Pero éstas, al ser un el resultado y a la vez un constructo activo de la modernidad y sus estructuras de poder, tendrá que aprender a escuchar, aprender a ser humilde para revisar sus propias falencias evidentes así como reconocer y aceptar esas otras epistemologías, para construir proyectos sociales más allá de las actuales márgenes. Esto, sin desconocer que no es fácil salir de una posición dominante, hegemónica, colonizadora, y las relaciones de poder que estan en juego.

El *sumak kawsay* y *suma qamaña* son propuestas muy sugerentes, llenas de vida, que, como bien decía Toledo, tiene el secreto de supervivencia milenaria al tener incorporados elementos tan vitales como: reciprocidad, respeto, comunidad, interdependencia, riqueza espiritual, etc. Aspectos que se han perdido por el camino moderno.

Nuevamente, no se trata de integrar, incluir lo indígena en lo occidental y menos se trata de un “ajuste” o una “reforma” que se requiere para resolver los problemas socioambientales. Más bien se trata de ver, reconocer y aprender primero que efectivamente es posible producir y vivir de otras maneras. Esto resulta vital en un mundo moderno que todo lo ha naturalizado (al individuo, al mercado, al crecimiento económico, etc.) y por ende ha anulado la posibilidad de otros mundos. Y producir nuevos conocimientos resulta aún más difícil en espacios como la universidad que tiene muy reglamentadas y parametrizadas las condiciones para aceptar conocimiento “nuevo”. Donde además claramente se juegan también relaciones de poder y dominación.

Por esto tampoco es posible regresar a estados anteriores (si se hablara en clave de desarrollo, cuestión además absolutamente imposible desde la perspectiva de la entropía), ni de imitar o incluir otras cosmovisiones, sino de reconocer y evidenciar las raíces del problema (como p.ej. los efectos socioambientales nocivos del desarrollo), que se encuentran en la propia episteme de la modernidad, para luego sí replantear y reconstruir el propio mundo. Existen en el propio mundo moderno un sinfín

de críticas y propuestas desde los más diversos lugares y ámbitos. Será necesario rescatarlas de la marginalidad en la que se encuentran muchas y ponerlas en diálogo con el *sumak kawsay* y *suma qamaña* para reconstruir y replantear la propia episteme para un “buen vivir”. Aquí es donde las universidades, como lugares de construcción y reproducción de conocimiento podrían tener una responsabilidad considerable de retomar su compromiso con la sociedad. Se trata de posibilitar y construir nuevas ideas, racionalidades, discursos y prácticas a través de un diálogo de saberes, en su sentido más pleno y amplio, sin jerarquías de conocimientos, sin prejuicios y sin discriminaciones para facilitar la supervivencia de la propia vida.

## Bibliografía

- Acosta, A.** (2010). “El buen vivir, una utopía por (re)construir”. En Sempre, J. *Enfoques sobre bienestar y buen vivir*. Madrid: CIP-Ecosocial/FUHEM.
- Castro-Gómez, S.** (2010). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.
- Cortez, D.** (s.f.) *La construcción social del “Buen Vivir” (Sumak Kawsay) en Ecuador, Genealogía del diseño y gestión política de la vida*. Disponible en: <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/2788/1/RAA-28%20Cortez%2c%20La%20construcci%C3%B3n%20social%20del%20Buen.pdf>
- Dávalos, P.** (2002). “Movimiento indígena ecuatoriano: Construcción política y epistémica”. En Mato, D. (coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: CLACSO/CEAP/FACES.
- Descola, P.** (2012), *Más allá de la naturaleza y cultura*, Amorrortu, Buenos Aires
- Escobar, A.** (1996). *La invención del Tercer Mundo, construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma.
- Gudynas, E.** (2011). “Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo”. *América Latina en Movimiento*, 1-20.
- Huanacuni Mamani, F.** (2010). *Buen vivir / vivir bien, Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Disponible en: <http://www.reflectiongroup.org/stuff/vivir-bien>
- Lander, E.** (Comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Leff, E.** (1998), *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI/PNUMA/CIICH.
- Leff, E.** (2004) *Racionalidad ambiental, la reapropiación social de la naturaleza*. México, D.F.: Siglo XXI

- Maldonado-Torres, N.** (2004). *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. Disponible en: <http://www.decolonialtranslation.com/espanol/maldonado-colonialidad-del-ser.pdf>
- Mamani Ramírez, P.** (2011). *Qamir Qamaña, dureza de “estar estando” y dulzura de “ser siendo”*. Disponible en: <http://www.gritodelosexcluidos.org/media/uploads/vivirbien.pdf>
- Mato, D.** (2008). “No hay saber ‘universal’, la colaboración intercultural es imprescindible”. *Alteridades*, 101-116.
- Ponce, S.** (2012), “Estados plurinacionales en Bolivia y Ecuador Nuevas ciudadanías, ¿más democracia?”, En: *Revista Nueva Sociedad*, No. 240, julio-agosto de 2012, [http://www.nuso.org/upload/articulos/3885\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/3885_1.pdf), (consultado 23.08.2013)
- Quijano, A.** (2000). *Colonialidad del poder, globalización y democracia*. Recuperado el 2011 de 09 de 25, de <http://www.rrojasdatabank.info/pfpc/quijan02.pdf>
- Torrez, M.** (2008). "El concepto de Qamaña". En *Gestión pública intercultural, Suma Qamaña, La comprensión indígena de la Vida Buena* (págs. 55-70). La Paz: Comunicación PADEP/GTZ
- Walsh, C.** (2008). “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”. En: *Revista Tabula Rasa*, Bogotá, N°. 9. Disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-24892008000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000200009&lng=en&nrm=iso) (consultado 23.08.2013)
- Yampara, S.** (2008). “¿Empresa Ayllu o Ayllu Qamaña?”. En: *Gestión pública intercultural, Suma Qamaña, La comprensión indígena de la Vida Buena* (págs. 137-144). La Paz: Comunicación PADEP/GTZ.



# Desarrollo de la educación ambiental desde el modelo educativo sociocomunitario productivo

---

## Development of environmental education from the social-community productive education model

---

*Franz Harold Coronel Berrios*

Investigador

Instituto Internacional de Integración

Convenio Andrés Bello

fcoronel@iicab.org.bo

### RESUMEN

La preocupación por el aumento en la temperatura en el planeta, ha despertado a nivel internacional una serie de acciones como cumbres mundiales, acuerdos, investigaciones y políticas, orientadas a reducir las emisiones de gases de efecto invernadero. Sin embargo, en los últimos tiempos no se ha registrado un descenso en las emisiones, más al contrario los países que inciden en el calentamiento climático de manera considerable, continúan desestabilizando la variabilidad natural del clima, además apuestan por políticas internacionales que logren respaldar sus acciones.

En contraposición con este panorama en el Estado Plurinacional de Bolivia, se ha iniciado un proceso de protección a la Madre Tierra, que parte de políticas nacionales de preservación y cuidado con el medio ambiente y que incide enormemente en el ámbito educativo. Es así, que a partir de la Ley Educativa 070 “Avelino Siñani–Elizardo Pérez”, se orienta el desarrollo de la educación en convivencia con la naturaleza y la salud comunitaria, como un eje articulador, lo cual ha sido puesto en práctica a partir de diferentes experiencias educativas como resultado el Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM) para maestras y maestros ejercicio.

**Palabras clave:** Educación sociocomunitaria productiva, cambio climático, proyecto socioproductivo, comunidad.

### ABSTRACT

The concern about the increase in temperature on the planet has wakened up at international level a series of actions as world summits, international agreements, investigations and policies to reduce emissions of greenhouse gases. However, in recent times there has not been a decline in emissions, on the contrary, countries that affect global warming significantly, continue to destabilize the natural climate variability also opt for international policies that would support their actions.

In contrast to this situation, in the Plurinational State of Bolivia, has started a process to protect Mother Earth from to the national policies for the preservation and care of the environment and greatly influences in education. Since the implementation of the Education Law 070 “Avelino Siñani-Elizardo Perez”, education for coexistence with nature and community health is developed, this project has been implemented from different educational experiences, as a result the Complementary Training Program (PROFOCOM) for teachers in exercise.

**Keywords:** Socio-community production Education, climate change, socio-productive project, community.

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

## 1. Breve aproximación histórica a los estudios sobre el cambio climático

La variabilidad natural en el clima ha sido estudiada a lo largo de diversas etapas en la historia, por ejemplo como lo señala Ramón Pichs (2008), una de las primeras descripciones del efecto invernadero ha sido realizada por el físico francés Juan Baptiste Fourier (1786-1830) en su *Remarque générales sur les températures du globe terrestre et des espaces planétaires*. En lo posterior se fueron desarrollando otros tipos de estudios enfocados a las observaciones meteorológicas, la medición del CO<sub>2</sub> y su influencia en el calentamiento climático. Los diferentes estudios realizados coincidían en revelar un cambio considerable en la temperatura del planeta, por lo tanto, surgió la necesidad de crear un grupo especializado de investigación, el cual pueda profundizar en esta temática, es así que en el año 1988 se crea el Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC).

Este grupo de investigación, que en una fase inicial estuvo integrado por la Organización Meteorológica Mundial (OMM) y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), ha sido creado con la finalidad de proveer información lo más objetiva posible para la generación de políticas que puedan frenar el daño al medio ambiente. Esta entidad está compuesta por una gran cantidad de expertos de diferentes regiones del mundo (IPCC, 2004).

A lo largo de su funcionamiento, este grupo ha desarrollado diferentes informes de evaluación, guías metodológicas, documentos técnicos, entre otros, los cuales están orientados a proporcionar información científico-técnica sobre las causas y efectos del cambio climático y su posible tratamiento preventivo.

Además, es necesario señalar que la preocupación generalizada por el cambio climático ha generado un gran número de cumbres a lo largo de la historia, lo cual ha repercutido enormemente en el plano del derecho internacional público, por ejemplo puede señalarse que en el año 1972 en Estocolmo, se ha desarrollado uno

de los primeros encuentros, denominado: Conferencia Mundial sobre el Medio Humano, en esta conferencia se ha establecido una serie de principios orientados a sensibilizar a la comunidad internacional, en cuanto al derecho irrenunciable de los hombres y las mujeres a una vida saludable en armonía con la naturaleza, a la protección del medio ambiente, a la cooperación internacional y solidaria para la conservación del ecosistema de la tierra, entre otros.

También puede señalarse que, a propuesta de la Organización de Naciones Unidas, se ha establecido un tratado internacional, denominado Protocolo de Kyoto, el mismo que busca reducir las emisiones de gases de efecto invernadero.

Este acuerdo se ha desarrollado de la siguiente manera:

*Cuadro 1*  
*Cronología básica de la Convención Marco<sup>1</sup> y el protocolo de Kyoto*

1992: La Convención Marco se abre a la firma en la Cumbre de Río de Janeiro.  
1994: Entra en vigor la Convención Marco (21 de marzo de 1994).  
1995: Primera Conferencia de las Partes (COP 1) de las Convención Marco, Berlín.  
1997: Se adopta el protocolo de Kyoto en la COP 3, Kyoto.  
2001: Los Estados Unidos se niegan a ratificar el Protocolo de Kyoto.  
Acuerdos de Marrakech.  
2004: Rusia ratifica el Protocolo de Kyoto (18 de noviembre de 2004)  
2005: Entrada en vigor del Protocolo de Kyoto (16 de febrero de 2005). Paso importante pero insuficiente.  
COP 11. Primera Reunión de las Partes del Protocolo de Kyoto (MOP 1), Montreal, Canadá (28 de noviembre-10 de diciembre).  
2007: COP 14 de la Convención Marco, Bali, Indonesia. Se acuerda iniciar negociaciones con vistas al período post-Kyoto.  
Australia ratifica el Protocolo de Kyoto.

*Fuente: Pichs, (2008: 133-134)*

Como se puede notar, el esfuerzo de la comunidad internacional, materializado en cumbres, grupos de investigación internacional y acuerdos internacionales, es amplio. Sin embargo, no se ha podido disminuir notablemente las emisiones de gases de efecto invernadero. Por ejemplo, como se puede notar en el cuadro 1, en el año 2001 los Estados Unidos se niegan a ratificar el Protocolo de Kyoto, bajo el argumento de su entonces presidente George Bush, de que ese protocolo es injusto para ese país. Esta situación alarmó la comunidad internacional, siendo que ese

---

<sup>1</sup> Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el cambio Climático

país posee un aproximado del 4,6 % de la población mundial y genera el 24 % del dióxido de carbono (FUNAM, 2001).

Es necesario considerar que además de Estados Unidos, en la actualidad se han sumado otros países, cuyas emisiones de gases de efecto invernadero son de consideración y van en un ascenso permanente, como lo señala Ignacio Ramonet (s/a):

...muchos nuevos países muy poblados, están adoptando el modelo productivista occidental, el modelo de este capitalismo productivista, extractivista mundializado, países como India, como China, como Brasil, como Indonesia, todos países de más de 100 millones de habitantes. China, 1.300 millones de habitantes, India 1.100 millones de habitantes, etc. y al adoptar este modelo aunque no esté extendido aún al conjunto de la población de estos países, pero, obviamente, el consumo sobre nuestro modelo, pues está produciendo el agotamiento de toda una serie de materias que considerábamos nosotros fundamentales. (Ramonet, s/a: 6)

Este panorama nos da una pauta muy general, acerca de cuáles son los países que verdaderamente deberían emprender una ardua labor por la reducción de emisiones de gas de efecto invernadero. A pesar de esta situación, en el Estado Plurinacional de Bolivia se ha emprendido una serie de acciones, derivadas de políticas nacionales y encaminadas a contribuir a la protección del medio ambiente.

## **2. Conferencia mundial de los pueblos sobre el cambio climático y los derechos de la Madre Tierra.**

Uno de los eventos que marcó un hito en el desarrollo de políticas y acciones encaminadas a preservar el medio ambiente fue la Conferencia Mundial de los Pueblos sobre el Cambio Climático y los derechos de la Madre Tierra, desarrollada en Tiquipaya-Cochabamba del 20 al 22 de abril de 2010. Este evento, como se señala en el *Compilado de Conclusiones y Resultados desarrollado por el Ministerio de Medio Ambiente y Agua* (2010), tuvo la participación de los pueblos indígenas originarios campesinos no solo de Bolivia si de no de otras regiones del mundo, además de diferentes organizaciones sociales.

Este encuentro que se dividió en dos partes, contó con el establecimiento de 17 mesas de trabajo, organizadas por diversas temáticas pertinentes con la problemática ambiental.

Después del análisis y reflexión al interior de cada grupo se ha logrado identificar, como una de las causas estructurales del cambio climático al capitalismo, el cual, debe ser reemplazado por otro sistema de armonía con la naturaleza enmarcado dentro de la concepción del Vivir Bien.

Por otra parte se ha acordado el reconocimiento de los derechos de la Madre Tierra, los cuales son:

- Derecho a ser respetada
- Derecho a la regeneración de su biocapacidad y continuación de sus ciclos y procesos vitales libre de alteraciones humanas;
- Derecho a mantener su identidad e integridad como seres diferenciados, auto-regulados e interrelacionados;
- Derecho al agua como fuente de vida;
- Derecho al aire limpio
- Derecho a la salud integral
- Derecho a estar libre de la contaminación y polución, de desechos tóxicos y radioactivos;
- Derecho a no ser alterada genéticamente y modificada en su estructura amenazando su integridad o funcionamiento vital y saludable.
- Derecho a una restauración plena y pronta por las violaciones a los derechos reconocidos en esta Declaración causados por las actividades humanas (MMPMT, 2010: 3-4)

Estas declaraciones constituyen un punto de inicio no solo para el establecimiento de políticas en Bolivia sino a nivel internacional.

En el ámbito educativo, desde la conformación de la ley educativa 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, se da un especial tratamiento a la problemática ambiental, la misma que va a ser concebida con base en las necesidades, potencialidades y características propias de cada comunidad educativa.

### **3. Breve referencia a la conformación del modelo educativo sociocomunitario**

El modelo educativo sociocomunitario productivo, encuentra una de sus bases en la experiencia *ayllu* de Warisata, esta experiencia, según lo que explica Carlos Salazar (1992), trascendió el plano netamente educativo referido a aquella educación desarrollada solamente en el aula, y se vincula con los aspectos económicos, sociales, culturales y ambientales de la comunidad. El desarrollo de la educación en Warisata no contaba con una planificación curricular estructurada, sino que surgía de la dinámica cotidiana.

Elementos como el fortalecimiento de una economía comunitaria, el desarrollo de una educación liberadora, la educación en y para el trabajo productivo-comunitario y el rescate de saberes y conocimientos ancestrales, constituyeron una amenaza para la continuidad de los intereses de la clase dominante, por lo que en

el año 1940 se destituye a Elizardo Pérez, y se inicia una persecución a maestros y estudiantes de aquella escuela. Esta situación genera el quiebre de un proyecto de visibilización cultural, de liberación y de descolonización, que será “ocultado” por más de sesenta años, tiempo durante el cual, la resistencia continuará jugando un rol central mediante los movimientos que finalmente el 22 de enero de 2006 logran llegar al poder por intermedio de Evo Morales Ayma electo como Presidente constitucional de Bolivia.

Esta toma del poder representa una continuidad para aquellos proyectos que otrora intentaron sepultarse, la revolución educativa es impulsada también con la promulgación de la ley educativa que lleva el nombre de los promotores de la escuela de Warisata Avelino Siñani y Elizardo Pérez.

Es por eso que la Ley 70 señala que la educación:

- Es productiva y territorial, orientada a la producción intelectual y material, al trabajo creador y a la relación armónica de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la Madre Tierra, fortaleciendo la gestión territorial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivianas.
- Es científica, técnica, tecnológica y artística, desarrollando los conocimientos y saberes desde la cosmovisión de las culturas indígena originaria campesinas, comunidades interculturales y afro bolivianas, en complementariedad con los saberes y conocimientos universales, para contribuir al desarrollo integral de la sociedad. (Ley Educativa Avelino Siñani – Elizardo Pérez)

Estos planeamientos educativos dieron lugar a la conformación del *modelo educativo sociocomunitario productivo* que promueve el desarrollo integral de los estudiantes, además revaloriza y reafirma la unidad plurinacional del país, con identidad cultural; así como la descolonización de las prácticas sociales y productivas; los procesos históricos de los pueblos indígenas originarios y sectores urbanos populares que conforman el poder social. (Ministerio de Educación, 2010)

#### **4. Los proyectos educativos sociocomunitarios productivos como estrategia metodológica para el desarrollo de la educación ambiental**

Para comprender de mejor manera la incidencia que están logrando en la comunidad los proyectos socioproductivos, es necesario describir brevemente las características de la educación antes del ingreso de esta estrategia.

En este sentido se toma como referencia el documento sobre Lineamientos para la incorporación de la Gestión del Riesgo en el Sistema Educativo Plurinacional

Boliviano, desarrollado en el marco de la implementación de la Estrategia Andina para la Prevención y Atención de Desastres (EAPAD), dirigida por el Comité Andino para la Prevención y Atención de Desastres (CAPRADE), en el año 2009.

El documento señalado da cuenta que el desarrollo de la educación ambiental, con énfasis en la prevención de riesgos, ha sido manejado predominantemente por organismos no gubernamentales (ONGs). Además este informe hace mención a que en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ha primado la verticalidad, es decir el desarrollo de contenidos en función de quienes los imparten, dejando de lado las verdaderas necesidades, motivaciones, demandas y potencialidades del entorno.

Esta situación se contrapone en gran medida con lo planteado por la ley educativa 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” donde se plantea que el currículo debe ser “participativo, inclusivo, emerger de las necesidades de la vida y acorde con los intereses del individuo pero también, de la sociedad” (Anteproyecto de Ley “Nueva Ley de la Educación Boliviana Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, Julio 2006).

Lo planteado por la ley educativa, busca el desarrollo de un proceso educativo donde, exista una participación protagónica de los diferentes actores sociales, como la familia, los estudiantes, maestros, directivos, juntas vecinales, autoridades indígenas originarias campesinas y municipales, entre otros.

Por otra parte, en el documento señalado se menciona que, no existían estrategias que permitan el desarrollo de procesos de aprendizaje-enseñanza interdisciplinarios en coordinación con la comunidad.

Otro punto importante que se señala es la ausencia de una estructura organizativa al interior de las unidades educativas, que pueda responder de manera adecuada a las necesidades identificadas en la comunidad, al respecto el documento señala:

Desde el análisis de la normatividad ambiental, se encuentra un espacio considerado potencialmente importante para la propuesta, como lo son los Consejos de Medio Ambiente (CODEMA). Estos consejos fueron creados por la Ley como organismos de máxima decisión y consulta a nivel departamental, en el marco de la política nacional del medio ambiente. Desde sus competencias y responsabilidades, los CODEMA son orientadores de política y gestores de lo ambiental. A nivel interno, en las Unidades Educativas, tampoco se han identificado esquemas de coordinación que garanticen la participación de directivos, docentes, padres de familia, desde el rol que cada uno tiene en la planificación del proceso educativo. Igualmente, no se resaltan criterios de selección de los docentes que se relacionen con la participación de diferentes disciplinas o áreas del conocimiento, como estrategia para incidir en el currículo. Al contrario, dicha participación ha sido más por motivación

de los mismos o por imposición en algunos casos. (Lineamientos para la incorporación de la Gestión del Riesgo en el Sistema Educativo Plurinacional Boliviano, 2009: 20-21)

Además de lo anteriormente señalado, el documento de Lineamientos para la incorporación de la gestión de riesgo, identifica otras dificultades como:

- En la educación que se imparte ha primado por mucho tiempo un enfoque occidental que ha permeado la percepción y comportamiento de las personas y su relación con el entorno.
- Las fuentes y formas del conocimiento indígena se han supeditado a las relaciones de poder establecidas entre académicos, razón por la que no han sido considerados en lo educativo. Igualmente, estos saberes no son considerados como ciencia.
- La ausencia de diálogo de saberes y tipos de conocimiento y el vacío de diálogo generacional, desconociendo, además otro tipo de conocimientos relevantes para la educación en Gestión del Riesgo.
- La diversidad lingüística existente, presenta retos frente a las estrategias de comunicación, para la apropiación del tema por parte de las comunidades.
- Teniendo en cuenta que algunas experiencias se han desarrollado en lo urbano con proyección a la comunidad, se reconocen debilidades en el sistema organizativo, barrial o comunitario, las cuales inciden en la continuidad que el tema debe tener.
- Dificultades para implementar la transversalidad, pues las instituciones educativas no están preparadas para los retos que esta implica.

Ante este panorama una de las estrategias más visibles del modelo educativo sociocomunitario productivo, es el desarrollo de los proyectos socioproductivos (PSP), el Ministerio de Educación del Estado Plurinacional, ha previsto que desde la gestión académica 2013 se desarrollen los PSP en los grados de primero de primaria y primero de secundaria, que logren organizar la acción pedagógica anual, bimestral y a nivel de clase.

El PSP es un instrumento orientado a integrar a los actores de la comunidad educativa como autoridades locales y comunitarias, organizaciones sociales, directores, maestros y maestras, padres de familia y estudiantes en función de responder a las necesidades, problemáticas y potencialidades productivas del contexto (Cuaderno para la Planificación Curricular – Educación Regular, 2013).

Los Proyectos Socioproductivos están encaminado fundamentalmente a la *formación integral y holística de las y los estudiantes*, para ello los PSP poseen como

características principales el dinamismo, la participación y el consenso que permita la integración de:

- Autoridades locales.
- Representantes de organizaciones sociales, institucionales, sindicales, comunitarias y originarias.
- Directora o director.
- Maestras, maestros y personal administrativo.
- Representantes de madres, padres de familia
- Representantes de las y los estudiantes. (Cuaderno para la Planificación Curricular – Educación Regular, 2013:3)

Para establecimiento de esta estrategia de trabajo a largo, mediano y corto plazo, se desarrolla una reunión con todos/as los/as actores mencionados para consensuar e identificar las principales necesidades y problemáticas socioeconómicas de la comunidad con base en la siguiente estructura:

- a. Localización
- b. Diagnóstico de necesidades y problemáticas de la comunidad, zona o barrio
- c. Priorización de una necesidad o problema a resolver
- d. Título del Proyecto Socioproductivo
- e. Fundamentación
- f. Objetivo del Proyecto Socioproductivo
- g. Plan de acción
- h. Presupuesto
- i. Sistema de seguimiento y monitoreo
- j. Evaluación del Proyecto Socioproductivo (Cuaderno para la Planificación Curricular – Educación Regular, 2013:4)

Esta estructuración, basada fundamentalmente en el diálogo de los actores comunitarios y educativos permite la identificación de las principales necesidades, demandas y potencialidades, los cuales pueden ser sociales, económicos, ambientales, culturales, etc.

En respuesta a la linealidad y poca contextualización de los contenidos curriculares, los proyectos socioproductivos, constituyen una herramienta metodológica sumamente importante para la planificación y desarrollo curricular, por otra parte, es necesario señalar también que, la estructuración curricular del modelo educativo permite dar un tratamiento interdisciplinar a la educación ambiental, lo cual contribuye a lograr una comprensión integral de la temática ambiental.

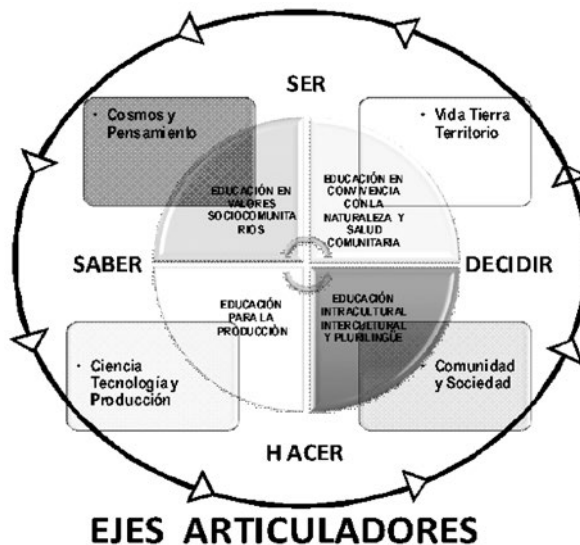
## 5. La educación ambiental en el currículo educativo

Los ejes articuladores, propuestos en la currícula educativa sociocomunitaria productiva, constituyen los elementos que van a dinamizar e integrar los contenidos, ellos son: educación para la producción, educación intracultural, intercultural y plurilingüe, educación en valores sociocomunitarios productivos y educación en convivencia con la naturaleza y la salud comunitaria, este último:

...promueve la toma de conciencia, la apropiación y difusión de conocimientos y saberes adecuados para la salud de la comunidad, la Madre Tierra y el Cosmos. Los estilos de vida saludables, así como una sexualidad sana y responsable promueven el ejercicio y exigibilidad de los derechos individuales de cada ser humano y los derechos colectivos, garantizando un estado de bienestar físico, mental y emocional para el disfrute de la vida en todas las fases del ciclo biológico en relación con el entorno. Por otro lado, también se contempla la práctica complementaria entre la medicina natural propia de los pueblos indígena originarios con otras medicinas como la occidental, del continente asiático, la biodanza, musicoterapia, la medicina holística y las terapias en base a la alimentación natural y orgánica. (Currículo base del Sistema educativo Plurinacional, 2012: 31)

Los ejes articuladores como se verá en el *cuadro 2*, permiten la interrelación entre los diferentes campos y áreas de saberes y conocimiento, permitiendo visibilizar un enfoque integral de la temática a tratar.

*Cuadro 2*



*Fuente: Ministerio de Educación, 2013*

Esta forma de articular los contenidos, permite una mayor interrelación e intervención de diferentes actores tanto en su diseño como en su desarrollo. Por ejemplo, en el campo de saberes y conocimientos “Vida tierra y territorio” en el cual se integran las asignaturas de Ciencias Naturales, Biología, Geografía, Física y Química, para la planificación de una clase, los docentes especialistas en cada una de las asignaturas señaladas, tendrán que desarrollar un trabajo conjunto que permita vincular sus conocimientos para brindar una comprensión holística de una temática en particular. Evidentemente la temática seleccionada debe responder a todo un proceso previo orientado a responder a las necesidades del entorno educativo.

## **6. Una experiencia de educación ambiental a partir del desarrollo de los proyectos socioproductivos**

En el Estado Plurinacional de Bolivia, se viene desarrollando el Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM) para maestras y maestros en ejercicio, el cual posee una matrícula superior a los cien mil maestros en sus fases primera y segunda, y prevé inscribir a otros cuarenta mil en su tercera fase. Este programa es, sin lugar a dudas, un programa de suma importancia para el logro de una transformación educativa, además marca un hito trascendental en la historia de la formación de maestros tanto en Bolivia como en América Latina.

Este programa de formación, permite la incorporación en la práctica del modelo educativo sociocomunitario productivo, para ello, entre uno de sus momentos formativos se encuentra la *concreción y construcción crítica*, etapa en la cual, los maestros y maestras aplican y reflexionan desde la práctica la implementación del modelo educativo.

Se han presentado una gran cantidad de experiencias, orientadas a diversas temáticas, en diferentes ferias educativas a nivel departamental y nacional. Temáticas como la revalorización de saberes y conocimiento, reciclaje, producción e textos, inclusión educativa, generación de energías limpias, medicina natural, el trabajo con software educativo, entre otras.

A continuación se presenta una experiencia referida a la educación ambiental desarrollada por los maestros y maestras de la unidad educativa “Tupac Amaru”. El proyecto socioproductivo elaborado por los maestros, cuenta con una breve caracterización del lugar donde se encuentra la escuela, la cual señala que esta unidad educativa se sitúa en la Ciudad de El Alto, en el sector sur; localizado en la Urbanización “Villa Cumaravi”, dependiente del municipio de la ciudad de El Alto (La Paz, Bolivia).

Según el estudio desarrollado por los docentes de esa unidad educativa, gran parte de los habitantes han migrado desde las diferentes provincias del departamento

de La Paz, por lo que en la comunicación, sobre todo entre las personas adultas, predomina el uso de la lengua aymara. Por otra parte, entre las principales actividades económicas se encuentra el comercio informal seguido de la construcción.

De manera puntual y enfocándose en la temática seleccionada para la conformación del PSP, los maestros y maestras desarrollaron un estudio en coordinación con los estudiantes y algunos miembros de la comunidad, para determinar la temática a tratar desde el PSP, cabe aclarar que la temática seleccionada en el proyecto socioproductivo direcciona la planificación curricular a nivel anual, bimestral y de desarrollo curricular, es decir, la planificación de clase.

En un primer momento, tanto el personal docente como la dirección se han encontrado con algunas dificultades para la conformación del PSP, como la falta de coordinación y comunicación con los padres de familia y los diferentes miembros de la comunidad, a pesar de ello, se desarrollaron las gestiones pertinentes para poder priorizar una necesidad o problema.

Luego de varios encuentros, conversaciones y la aplicación de instrumentos como la observación y entrevistas, se lograron identificar que el principal problema que aquejaba a la comunidad era la falta de hábitos de limpieza dentro y fuera del establecimiento educativo.

De acuerdo a lo que señalan los maestros, existe una preocupación colectiva por los desechos sólidos, los cuales en temporadas de lluvia, interfieren con la salida de las aguas por los sumideros originando un deterioro e inaccesibilidad a las calles y eventualmente una subida inusual del agua que afecta algunas viviendas.

Además, de acuerdo a lo señalado por los maestros, residuos como bolsas plásticas, botellas, latas, pañales, entre otros, perjudican el crecimiento de algunas plantas y árboles pequeños.

Por lo antes expuesto han denominado a su PSP: “Cuidemos el medio ambiente manteniendo limpia nuestra comunidad”. Para ello, se han trazado una serie de tareas derivadas de los objetivos específicos, como la promoción de la importancia del reciclaje a través de talleres de formación comunitaria, donde no sólo los estudiantes sean los gestores, sino también miembros de la comunidad, la reutilización de algunos residuos sólidos con la finalidad de construir materiales didácticos y de otro tipo que sirvan en el hogar, la gestión desde la escuela y la comunidad para la obtención de contenedores ecológicos.

Por otra parte se han desarrollado planificaciones a nivel anual, bimestral y de clase, los cuales están orientados a dar un tratamiento específico desde los diferentes campos de saberes y áreas del conocimiento.

A manera de conclusión, puede decirse que los proyectos socioproductivos, son espacios de participación comunitaria, que permiten el establecimiento de estrategias de intervención desde las bases, en contraposición a lo que tradicionalmente se venía desarrollando, como lo señalan en el documento: *Lineamientos para la incorporación de la gestión del riesgo en el sistema educativo plurinacional boliviano* (2009), la elaboración de propuestas de intervención en muchas ocasiones se las realiza desde miradas externas a las realidades educativas, lo cual genera en el plano práctico, poca motivación por desarrollar lo que se plantea. En cambio cuando se trata de temáticas seleccionadas con base en necesidades extraídas de las realidades, el interés de los actores comunitarios es mayor.

Claro está que la implementación de los PSP requiere un tiempo, puede tratarse de una gestión escolar o más si el caso lo amerita, o en algunos casos la temática seleccionada puede ser reemplazada por otra, surgida de la realidad.

## Bibliografía

- Anteproyecto de Ley “Nueva Ley de la Educación Boliviana Avelino Siñani-Elizardo Pérez.** (2006). En: [iicyt.fcyt.umss.edu.bo/download/ariel/boletin/nueva\\_ley\\_ASEP.pdf](http://iicyt.fcyt.umss.edu.bo/download/ariel/boletin/nueva_ley_ASEP.pdf)
- Colectivo de autores.** (2009). *Lineamientos para la incorporación de la gestión del riesgo en el sistema educativo plurinacional boliviano*. Bolivia: Secretaría General de la Comunidad Andina.
- FUNAM.** (2001). *Fundación para la defensa del ambiente*. En: <http://www.funam.org.ar/kyoto.htm>
- IPCC.** *El Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático*. En: [www.ipcc.ch/pdf/ipcc-faq/ipcc-introduction-sp.pdf](http://www.ipcc.ch/pdf/ipcc-faq/ipcc-introduction-sp.pdf) )
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.** (2010). Cuaderno de Formación Continua G-01/EP Educación Productiva.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.** (2010). *Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez. N° 070*.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.** (2013). *Cuaderno para la Planificación Curricular – Educación Regular*.
- Ministerio de Medio Ambiente y Agua.** (2010). *Compilado de Conclusiones y Resultados de la Conferencia Mundial de los Pueblos sobre el Cambio Climático y los derechos de la Madre Tierra*. Bolivia: Programa Nacional de Cambio Climático
- Movimiento mundial de los Pueblos por la Madre Tierra** (2010). *Conferencia Mundial de los Pueblos sobre el Cambio Climático y los derechos de la Madre Tierra. Principales Propuestas del acuerdo de los pueblos*.

- Pichs, R.** (2008). *Cambio Climático: Globalización y subdesarrollo*. La Habana: Editorial Científico Técnica
- Ramonet, I.** (s/a). *El capitalismo como origen del cambio climático*. En: [www.fdacomin.org/.../20101110132322\\_IgnacioRamonet\\_castella.pdf](http://www.fdacomin.org/.../20101110132322_IgnacioRamonet_castella.pdf)
- Salazar, C.** (1992). *La Taika. Teoría y práctica de la escuela Ayllu*. La Paz: G.U. M.

# La naturaleza...un sujeto con derechos

## Apuntes para la reflexión

# The nature ... a subject with rights

## Notes for reflection

*E. Ximena Roncal Vattuone*

Investigadora

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (México)

Instituto Internacional de Integración

Convenio Andrés Bello

eximi@hotmail.com

### RESUMEN

En la actualidad existen discusiones sobre cambios climáticos, economía verde, sustentabilidad ambiental y otros conceptos que se corresponden con la ideología neoliberal y su mercado capitalista. Sin embargo, en medio de esta ofensiva contra la Vida han emergido en este cambio de época nuevos derechos que están modificando de manera contundente (aunque no tan rápido como se quisiera) las estructuras de poder y las ideologías vigentes. Los pueblos están decididos a reescribir la historia logando recuperar la visión de Naturaleza que le da un significado único a la condición del ser humano. Los pueblos han logrado poner en las mesas de debate la urgente necesidad de establecer una relación armoniosa entre la humanidad y la biosfera con sentidos y lecturas distintas sobre la Vida y la Naturaleza a partir de la recuperación de la llamada cosmovisión de los saberes de los pueblos indígena, donde la dimensión ambiental se constituye en uno de los pilares más importantes. Considerar a la Naturaleza como Sujeto con Derechos ha abierto otros caminos de resistencia asumidos por Bolivia, Ecuador y Venezuela con bases y principios filosóficos y políticos que transforman los horizontes de Vida capaces de cuidar y proteger la propia existencia humana.

**Palabras clave:** Naturaleza, constituciones políticas, mercancías, sujetos, derechos.

### ABSTRACT

At present there are discussions on climate change, green economy, environmental sustainability and other concepts that correspond to the neoliberal ideology and capitalist market. However, amidst this offense against life, in these changing times there have been new rights that modify overwhelmingly (although not as fast as I would like) power structures and ideologies currently in force. The peoples are determined to rewrite history, managing to recover the vision of Nature that gives it a unique meaning to the human condition. People have succeeded in putting on the public discussion the urgent need to establish a harmonious relationship between humanity and the biosphere with different meanings and readings on Life and Nature from to the recovery of the worldview of knowledge of the indigenous peoples, where the environmental dimension becomes one of the most important pillars.

Consider Nature as Subject to Rights has opened other ways of resistance assumed by Bolivia, Ecuador and Venezuela with philosophical and political bases and principles that transform the horizons of life able to care for and protect human existence

**Keywords:** Nature, Political Constitution, Commodities, subjects, rights.

**Recibido / Received:** 13/11/2013 | **Aceptado / Accepted:** 19/12/2013

## **Introducción**

En este artículo reflexionaremos en torno a tres propuestas concretas que se vienen desarrollando en la construcción de una nueva concepción y miradas en torno a la Naturaleza a partir de su reconocimiento como Sujeto con Derechos.

No pretendemos únicamente mostrar los elementos políticos que en función a Ella se está debatiendo, por el contrario es el deseo de contribuir a entender estas razones y de potenciar sobre la necesidad del reconocimiento de sus derechos como única posibilidad de supervivencia de la humanidad sobre la tierra.

El telón de fondo sobre el que nacen los Derechos de la Naturaleza es, en gran medida, la emergencia planetaria frente a la destrucción de ecosistemas enteros. Emergencia que es el resultado de visiones y prácticas que consideran a la Naturaleza fuente inagotable de riquezas o depósito de desechos. (Martínez, 2011: 7)

La defensa de los Derechos de la Naturaleza significa hoy la defensa de la Vida y de los elementos indispensables que la componen, es defender las políticas sociales y oponerse a las políticas privatizadoras de los recursos que ella bondadosamente nos proporciona (el agua, los ríos, los mares, las selvas, las tierras, etc.) que ha transformado al conjunto de la realidad en mercancía.

Reconocer a la Naturaleza como Sujeto con Derechos constituye una ruptura de la lógica de acumulación del capital y de la hegemonía ideológica de éste que acentuó lo privado y lo individual por sobre la vida misma.

Es un afrontar a partir de convergencias de resistencias la lucha contra un sistema-mundo capitalista que ha demostrado por los siglos de los siglos ser un destructor de la Madre Tierra y de sus sociedades.

Los horizontes de Bolivia, Ecuador y Venezuela en relación a la Naturaleza van en ese camino y se ponen de manifiesto por un lado en los documentos constitucionales de estas tres naciones, se trata de un imaginario de reconstrucción de las sociedades, de deconstrucción del desarrollo a partir de la cosmoversidad

de los pueblos indígenas (de manera particular en Bolivia Ecuador) en donde se reconoce a la Naturaleza como Sujeto con Derechos que afirma como hecho la nueva conciencia colectiva.

Por otro lado, podemos señalar la convergencia de este pensamiento y su articulación en la cohesión de las posiciones que en materia de conservación de la vida y sobre el cambio climático sostienen estas naciones, la crítica a la cosmovisión individual antropocéntrica de occidente y de la Naturaleza al servicio del capital que sostienen en los distintos foros internacionales.

En estas perspectivas de desafío y de renacimiento en Latinoamérica, de visiones que enfrentan la racionalidad económica y a la conceptualización de Naturaleza como mercancía impuesta, estos tres países asumen la historia y la cultura de pueblos sometidos abriendo posibilidades de imaginarios colectivos de cambios de los parámetros de la vida naturalizada e instituida

“Cuando más de 900 millones de seres humanos viven debajo de la línea de pobreza y que su número aumenta "(PNUD, 2010)", (...) cuando cada 24 horas decenas de millares de personas mueren de hambre o de sus consecuencias. . . cuando desaparecen día tras día etnias, modos de vida, culturas, poniendo el patrimonio de la humanidad en peligro (...) cuando el clima se deteriora..." (Houtart, 2011) Bolivia, Ecuador y Venezuela están abriendo veredas de esperanzas y de sueños colectivos.

En este sentido consideramos trabajar en tres apartados: en el primero realizamos una reflexión sobre los escenarios de reconocimiento de los Derechos de la Naturaleza, en donde Ecuador, Bolivia y Venezuela transitan en alternativas al modelo prevalente, hacia la desmercantilización de la Naturaleza reflejada en la pertinencia de los cambios constitucionales de estos tres países. En el segundo apartado mostramos la convergencia de pensamiento de estas tres naciones Latinoamericanas, miradas hacia otro mundo posible y para lo cual recurrimos a exponer algunas de las posturas asumidas en el marco de la Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América de la cual Bolivia, Ecuador y Venezuela son miembros. Finalmente aunque sin pretender concluir en el último apartado enfatizamos el posicionamiento de la ¿ilimitada Naturaleza? como una variable crítica en las toma de decisiones políticas como nunca antes considerada en la agendas de la políticas

## **1. Los escenarios de reconocimiento de los derechos de la naturaleza**

Los Derechos de la Naturaleza significan una ruptura fundamental de un sistema-mundo capitalista que ha transitado desde el colonialismo, las etapas denominadas de desarrollo y en su etapa más funesta llamada globalización.

Los Derechos de la Naturaleza significan visiones tan antiguas y tan modernas de mirar a la vida, al ser humano, a su mutuo relacionamiento con base a un sentido comunitario y de respeto mostrándonos un repensar social, cultural y cognoscitivo distinto. Los Derechos de la Naturaleza hoy en medio de la vorágine de la hegemonía del capital se corresponden a la construcción de nuevos paradigmas de la vida y a procesos históricos de transformación que se viven en América Latina.

Transformaciones que obedecen a espíritus de desafío y vislumbran nuevos renaceres que se plasman como mandatos en las constituciones desarrolladas por Bolivia, Ecuador y Venezuela al aceptar a la Naturaleza como Sujeto con Derechos.

### **1.1. Ecuador**

La Constitución ecuatoriana, elaborada por la Asamblea Nacional Constituyente en Montecristi, es aprobada en referéndum el 15 de octubre de 2008 como expresión de nuevos sujetos históricos quienes incorporan pensamientos desde lo social, económico y político distintos a la lógica destructiva del capitalismo en una redefinición de las dimensiones ecológicas, sociales, populares y comunitarias, elementos de género, lo multiétnico, lo intercultural y plurinacional conduciendo a una concepción de los sujetos de derechos en la que se incorporan a las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades, en un horizonte de integración social, Estado, Mercado y Naturaleza como garantes del desarrollo humano y el respeto a la Madre Tierra (Castro, 2010).

La Constitución de Ecuador (2008, 15) en su preámbulo declara la existencia de “...una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la Naturaleza para alcanzar el Buen Vivir, el Sumak Kawsay”, revelando el reconocimiento social a la Naturaleza a partir de la edificación de otras formas de vida.

Diana Murcia dice:

En el preámbulo de la Constitución ecuatoriana se encuentra la base de reconocimiento del sujeto naturaleza, primeramente, con la ruptura del paradigma antropocéntrico –pues “de ella somos parte”–, y segundo, con el condicionamiento del logro del buen vivir a la efectividad del pacto. (2012, 295)

El capítulo séptimo concede cuatro Artículos para “los Derechos de la Naturaleza”. El Artículo 71 señala que la Naturaleza o Pachamama, es el espacio donde se reproduce y realiza la vida, razones por las cuales tiene Derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos.

En esta visión de opción de vida, el Estado Ecuatoriano asume el compromiso de incentivar a las personas naturales y jurídicas, y a los colectivos, para la protección de la Naturaleza, además de promover el respeto a todos los elementos que forman un ecosistema.

Así mismo “Toda persona, comunidad, pueblo o nacionalidad podrá exigir a la autoridad pública el cumplimiento de los derechos de la naturaleza. Para aplicar e interpretar estos derechos se observaran los principios establecidos en la Constitución, en lo que proceda” (Ecuador, 52).

En el Artículo 72 se reconoce el Derecho que tiene la Naturaleza a su restauración además de establecer el compromiso de indemnizar a los individuos y colectivos que dependan de los sistemas naturales afectados en los casos de impacto ambiental grave o permanente, incluidos los ocasionados por la explotación de los recursos naturales no renovables.

El Estado por su parte “... establecerá los mecanismos más eficaces para alcanzar la restauración, y adoptará las medidas adecuadas para eliminar o mitigar las consecuencias ambientales nocivas” (2008, 52).

El Artículo 73 expone otra de las obligaciones que tiene el Estado en la aplicación de medidas de precaución y restricción para las actividades que puedan conducir a la extinción de especies, la destrucción de ecosistemas o la alteración permanente de los ciclos naturales (2008, 52), enfatizando la prohibición de la entrada de organismos y material orgánico e inorgánico que alteren de manera definitiva el patrimonio genético nacional.

Artículo 74: “Las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades tendrán derecho a beneficiarse del ambiente y de las riquezas naturales que les permitan el Buen Vivir. “Los servicios ambientales no serán susceptibles de apropiación; su producción, prestación, uso y aprovechamiento serán regulados por el Estado” (2008, 52).

El reconocer los Derechos de la Naturaleza y entenderla como Sujeto de Derechos, a su derecho a ser restaurada cuando es destruida, se estableció un hito en la humanidad. De la misma trascendencia ha sido la incorporación de la concepción Pacha Mama, como sinónimo de Naturaleza, en tanto reconocimiento de plurinacionalidad e interculturalidad (Acosta, 2011).

## **1.2. Estado Plurinacional De Bolivia**

La nueva Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia fue promulgada el 7 de febrero de 2009 y publicada en la Gaceta Oficial de este país el 9 de febrero de ese

mismo año, fecha en que entró en vigencia. En la nueva Constitución Boliviana se replantea las diversas dimensiones sociales, políticas y económicas a partir del equilibrio de la Madre Tierra, “Cumpliendo el mandato de nuestros pueblos, con la fortaleza de nuestra Pachamama y gracias a Dios, refundamos Bolivia” lectura que inserta la responsabilidad en el aprovechamiento de los recursos naturales y el respeto de los Derechos de la Naturaleza a partir de la revalorización de los conocimientos, sabidurías y prácticas ancestrales de los pueblos indígenas.

La Constitución consagra en el Capítulo Quinto, Primera Sección, dos Artículos sobre “el Derecho al Medio Ambiente”, los cuales señalan lo siguiente; Artículo 33: las personas tienen derecho a un medio ambiente saludable, protegido y equilibrado. El ejercicio de este derecho debe permitir a los individuos y colectividades de las presentes y futuras generaciones, además de otros seres vivos, desarrollarse de manera normal y permanente. Artículo 34: “Cualquier persona, a título individual o en representación de una colectividad, está facultada para ejercitar las acciones legales en defensa del derecho al medio ambiente, sin perjuicio de la obligación de las instituciones públicas de actuar de oficio frente a los atentados contra el medio ambiente” (2009: 11).

Así mismo, los deberes del Estado quedan establecidos en el Artículo 9 donde éste se compromete a “Promover y garantizar el aprovechamiento responsable y planificado de los recursos naturales, e impulsar su industrialización, a través del desarrollo y del fortalecimiento de la base productiva en sus diferentes dimensiones y niveles, así como la conservación del medio ambiente, para el bienestar de las generaciones actuales y futuras” (2009), dándole una perspectiva intergeneracional a la problemática ambiental.

En un sentido de corresponsabilidad entre Estado y población se establece el Artículo 342, en el que ambos sujetos sociales históricos tienen el compromiso de conservar, proteger y aprovechar de manera sustentable los recursos naturales y la biodiversidad, así como mantener el equilibrio del medio ambiente. Además de declarar la responsabilidad por los daños ambientales históricos y la imprescriptibilidad de los delitos ambientales (Art. 347).

El mandato de la Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia desarrolla un esfuerzo en reconocer los valores intrínsecos de la Naturaleza en el entendido que pese a que el mundo pudiera hipotéticamente quedar deshabitado por seres humanos, las plantas y animales seguirán con su evolución poniendo de manifiesto en sí mismo el valor de la vida (Naess y Sessions, 1985).

Este imaginario colectivo es expresado también en la Declaración Universal de los Derechos de la Madre Tierra, propuesta por el Presidente de este país ante la Asamblea Nacional de las Naciones Unidas el 22 de abril de 2009, fecha en que este organismo decide aprobar como “Día Internacional de la Madre Tierra”.

El mandatario boliviano fue enfático en su participación expresando en esa ocasión que “...hasta ahora los humanos hemos sido prisioneros de las fuerzas del capitalismo desarrollista que coloca al hombre como el dueño absoluto del planeta; ha llegado la hora de reconocer que la Tierra no nos pertenece, sino más bien que nosotros pertenecemos a la Tierra; ha llegado la hora de reconocer que nuestra misión en el mundo es velar por los derechos no sólo de los seres humanos, sino también de la Madre Tierra y de todos los seres vivos”.

De acuerdo con esta Declaración, son derechos inherentes a la Madre Tierra;

- Derecho a la vida y a existir;
- Derecho a ser respetada;
- Derecho a la regeneración de su biocapacidad y continuación de sus ciclos y procesos vitales libre de alteraciones humanas;
- Derecho a mantener su identidad e integridad como seres diferenciados, auto-regulados e interrelacionados;
- Derecho al agua como fuente de vida;
- Derecho al aire limpio;
- Derecho a la salud integral;
- Derecho a estar libre de la contaminación y polución, de desechos tóxicos y radioactivos;
- Derecho a no ser alterada genéticamente y modificada en su estructura amenazando su integridad o funcionamiento vital y saludable y
- Derecho a una restauración plena y pronta por las violaciones a los derechos reconocidos en la Naturaleza.

El atribuir a la Madre Tierra las características de una persona viviente, capaz de escuchar, de reaccionar, de ser amada, y de ser concebida como un Sujeto con Derechos con la que se tiene una relación indivisible, interdependiente, complementaria y espiritual es superar el carácter metafórico de esta concepción (Houtar, 2011) en un esfuerzo de recuperación de la memoria histórica y la visión de humanidad.

### **1.3. República Bolivariana de Venezuela**

Transitando en estos mismos horizontes, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en el Capítulo IX denominado “De los Derechos Ambientales” establece por primera ocasión un espacio constitucional dedicado a la Naturaleza que pretende superar la concepción economicista de considerarla únicamente como un bien económico.

En su preámbulo señala por una parte que entre los objetivos primordiales se encuentra “el mantener el equilibrio ecológico y los bienes jurídicos ambientales como patrimonio común e irrenunciable de la humanidad” (Venezuela, 1999).

Por otra parte, el documento enuncia:

...como una garantía insoslayable para la protección del ambiente se dispone que en todos los contratos que la República celebre, o en los permisos que se otorguen, que afecten los recursos naturales, se considerará incluida, aun cuando no estuviere expresa, la obligación de conservar el equilibrio ecológico, de permitir el acceso a la tecnología y la transferencia de la misma en condiciones mutuamente convenidas y de restablecer el ambiente a su estado natural, si éste resultare alterado... (Asamblea Nacional, 2009)

Para dar mayor fuerza en cuanto a los Derechos de la Naturaleza se encuentran los artículos dedicados a los derechos y deberes ambientales donde son consideradas tanto las generaciones presentes como a las futuras.

De esta manera, el Artículo 127 dice que “Es un derecho y un deber de cada generación proteger y mantener el ambiente en beneficio de sí misma y del mundo futuro. Toda persona tiene derecho individual y colectivamente a disfrutar de una vida y de un ambiente seguro, sano y ecológicamente equilibrado” (1999).

Por su parte el Estado tiene la responsabilidad de proteger el ambiente, la diversidad biológica, los recursos genéticos, los procesos ecológicos, los parques nacionales así como los monumentos naturales y cualquier área de importancia ecológica. En este mismo Artículo queda de manifiesto la prohibición de la patente del genoma de los seres vivos para lo cual la ley que se refiera a los principios bioéticos deberá regular en esta materia.

Tanto el Estado venezolano como la sociedad, deben garantizar que la población se desenvuelva en un ambiente libre de contaminación, en donde el aire, el agua, los suelos, las costas, el clima, la capa de ozono, las especies vivas, sean especialmente protegidos.

Artículo 128: el Estado desarrolla una política de ordenación del territorio de acuerdo a las premisas del desarrollo sustentable que incluya la información, consulta y participación ciudadana. Para lo cual se desarrollará una ley orgánica de ordenamiento del territorio. Artículo 129: todas las actividades susceptibles de generar daños a los ecosistemas deben ser previamente acompañadas de estudios de impacto ambiental y sociocultural. El Estado prohíbe la entrada de desechos tóxicos y peligrosos así como la fabricación de armas nucleares químicas y biológicas.

Aunado a ello los principios contenidos en este Capítulo encuentran su transversalización axiológica en el texto constitucional, a través de otras

disposiciones o principios que tienen como finalidad el desarrollo ecológico, social y económicamente sustentable de la Nación. Así encuentra fundamento constitucional la obligatoriedad de la educación ambiental, las limitaciones a la libertad económica por razones de protección del ambiente, el carácter de bienes de dominio público que se le atribuye a las aguas, la agricultura sustentable como base estratégica del desarrollo rural integral, la protección del hábitat de los pueblos indígenas, entre otros. (Asamblea Nacional, 2009)

## 2. El desafío a la reapropiación social de la naturaleza

En el año 2006, en el Manifiesto de las Américas en defensa de la Naturaleza se expresaba la mirada que tienen estos tres países miembros de la Alianza Bolivariana y su caminar conjunto con respeto a ésta y la severa crítica al modelo neoliberal de haberla constituido en una mercancía.

En el Manifiesto evidenciaban el alto costo de la explotación, agresión de la que ha sido objeto la Naturaleza y se expresa además la necesidad de:

...pasar de una Sociedad de Producción Industrial, consumista e individualista, que sacrifica los ecosistemas y penaliza a las personas, destruyendo a socio-biodiversidad, a una Sociedad de Sustentación de Toda la Vida, que se enrumbe por una vía socialmente justa y ecológicamente sustentable para vivir, cuidar la comunidad de vida y proteger las bases físico-químicas y ecológicas que sustentan todos los procesos vitales, incluidos los humanos. (Presidentes y representantes de países latinoamericanos, 2006)

En la VII Cumbre en el 2009 celebrada en Cochabamba se aprueba la constitución del Comité Ministerial de Defensa de la Naturaleza, del cual forman parte estas tres naciones con el objeto de elaborar una agenda ambiental para el desarrollo y la implementación de los derechos de la Madre Tierra otorgando el reconocimiento de los derechos de la Naturaleza, como la manera en la que se puede preservar la vida en el planeta<sup>1</sup>.

Se presenta la Declaración Especial por una Declaración Universal de los Derechos de la Madre Tierra, que en el apartado número 6 expresan los aspectos relevantes en relación al reconocimiento de sus derechos como Sujeto:

6.1 El derecho a la vida, que significa el derecho a existir. Todo ecosistema, especie animal o vegetal, nevado, río o lago tiene derecho a existir sin estar

---

<sup>1</sup> En la Conferencia Mundial de los Pueblos sobre el Cambio Climático y los Derechos de la Madre Tierra organizado en Bolivia en abril 2010 se enunciaron siete lineamientos: 1.armonía y equilibrio entre todos y con todo; 2.complementariedad, solidaridad, y equidad; 3.bienestar colectivo y satisfacción de las necesidades fundamentales de todos en armonía con la Madre Tierra; 4.respeto a los derechos de la Madre Tierra y a los derechos humanos; 5.reconocimiento del ser humano por lo que es y no por lo que tiene; 6.eliminación de toda forma de colonialismo, imperialismo e intervencionismo; 7.paz entre los Pueblos y con la Madre Tierra.

amenazado por la actividad de los seres humanos cuyos derechos terminan cuando atentan contra la supervivencia de la Madre Tierra, rompiendo el equilibrio y la convivencia con la naturaleza.

6.2 El derecho a la regeneración de su biocapacidad y sus ciclos vitales. Si los seres humanos consumimos y derrochamos más de lo que la Madre Tierra es capaz de darnos a nosotros mismos.

6.3 El derecho a un ambiente sano, que significa el derecho de la Madre Tierra, los ríos, los peces, los animales, los árboles a vivir al igual que los seres humanos libres de contaminación, envenenamiento e intoxicación.

6.4 El derecho a la armonía y al equilibrio entre todos y todo. Es el derecho a ser reconocido como parte de un sistema del cual todos somos interdependientes. Es el derecho a convivir en equilibrio con los seres humanos. En el planeta hay millones de especies vivas, pero solo los seres humanos tenemos la conciencia y la capacidad de controlar nuestro propio accionar para promover la armonía con la naturaleza. (ALBA-TCP, 2009)

Ante la Cumbre Climática de Copenhague, Bolivia, Ecuador y Venezuela asumen una postura conjunta de rechazo<sup>2</sup>, hacen una severa crítica a los resultados de esta Conferencia, mismos que consideran como una amenaza para el destino de la humanidad. Señalan que las negociaciones realizadas en el marco de esta reunión resultan violentas a los principios del sistema multilateral, argumentando que se trata de un proceso antidemocrático, poco transparente y que asegura la posición de un reducido grupo de países, debido a que no es viable desarticular el cambio climático de los principios de la Carta de Naciones Unidas, considerando a este proceso como ilegítimo por violentar los principios del multilateralismo y de la Carta de las Naciones Unidas, principalmente en la igualdad soberana entre todos los Estados.

En el marco de la Cumbre de Otavalo en el 2010 respaldan el “Acuerdo de los Pueblos” en la necesidad de consensuar sobre el cambio climático y los Derechos de la Madre Tierra.

Con la participación de los Jefes de Estado y de Gobierno y Jefes de Delegación de los países de la ALBA así como autoridades indígenas y afrodescendientes exigen a la XVI Conferencia Internacional sobre el cambio climático organizada por la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático<sup>3</sup> la inclusión

---

2 Declaración política de los países ALBA Copenhague, Cumbre Climática, diciembre 2009

3 Esta Conferencia Internacional fue celebrada entre el 29 de noviembre y el 10 de diciembre de 2010 bajo el auspicio de Naciones Unidas, en los “Acuerdos de Cancún”, se plantearon de acciones con el que se pretende hacer frente al calentamiento global: un plan para diseñar un “Fondo Verde”, que incluye medidas para proteger las selvas y nuevas vías para compartir tecnologías de energía limpia, también ayudar a los países del capitalismo atrasado a adaptarse al cambio climático. Se propusieron recaudar en los próximos 10 años

de las propuestas de la Primera Conferencia Mundial de los Pueblos sobre Cambio Climático y Derechos de la Madre Tierra, algunas de las cuales señalan lo siguiente:

1. La enmienda al Protocolo de Kyoto, en el cual los países del capitalismo avanzado deben comprometer reducciones domésticas significativas de, al menos, el 50% respecto al año base de 1990.
2. Aprobación del proyecto de Declaración Universal sobre los Derechos de la Madre Tierra para restablecer la armonía con la naturaleza.
3. Se exige a los países contaminadores la obligación de transferir, de manera directa, los recursos económicos y tecnológicos para pagar la restauración y mantenimiento de los bosques y selvas, en favor de los pueblos y estructuras orgánicas ancestrales indígenas, originarias, campesinas como compensación directa y adicional a las fuentes de financiamiento comprometidas por los países avanzados, fuera del mercado de carbono.
4. Propusieron la creación de un Tribunal Internacional de Justicia Ambiental y Climática.
5. Propusieron llevar a cabo un Referéndum Mundial sobre Cambio Climático para la decisión de los pueblos.
6. Respaldaron a iniciativas como las de Yasuní-ITT propuesta por Ecuador, que se fundamenta en un mecanismo de compensación económica por contaminación evitada. Al respecto el Presidente ecuatoriano Rafael Correa (2012) sostenía "... lo que le digo del Yasuni ITT es una forma de monetizar flujos ambientales, y eso significa redistribución de ingresos a nivel mundial pero cambios drásticos, porque nos tendrían que compensar a esos países que generamos esos bienes ambientales. Esa redistribución, a su vez, necesita contención, disminución, pero no la suficiente. Se necesitan más cosas para evitar que se incremente la contaminación, porque en el hipotético que nos compensen por los bienes ambientales, nosotros elevaremos nuestro nivel de vida, podríamos empezar nosotros a ser los grandes contaminadores del planeta. Entonces ¿cómo evitar esa situación? Hay que evitar esa noción de desarrollo, esa noción basada en la acumulación, el materialismo, el consumismo, que necesita de un crecimiento ilimitado, a nociones que permitan sostener este planeta”.

---

la cantidad de 100 millones de dólares anuales (no especificaron cómo) con la finalidad de ayudar a los países pobres, y establecieron el compromiso de limitar el aumento del promedio de las temperaturas a menos de dos grados Celsius con respecto a la época preindustrial. Bolivia expresó su rechazo a aceptar los dos documentos base que integran el pronunciamiento final.

7. Reafirmaron que el manejo, administración y aprovechamiento de los recursos naturales no renovables corresponde al Estado, garante de la participación social y la distribución justa y equitativa de los beneficios.
8. Exigieron el apoyo a la revalorización de la práctica ancestral del masticado de la hoja de coca y la eliminación de su prohibición en los instrumentos internacionales<sup>4</sup>.

Previo a la Conferencia de la ONU sobre Desarrollo Sostenible Río+20 celebrada del 15 al 23 de junio de 2012, Bolivia, Ecuador y Venezuela como respuesta a la llamada “economía verde capitalista” expresaron sus cuatro propuestas o pilares en los que debe versar el desarrollo sostenible, iniciativas sobre las cuales desde su punto de vista tendrían que centrarse y debatir los países asistentes a esta Conferencia:

1. El Buen Vivir como alternativa de desarrollo;
2. Reconocimiento a los derechos de la Naturaleza;
3. Una Nueva Arquitectura Financiera Internacional;
4. Transformación cultural

“La Alba está luchando para que ese mundo nuevo que se está construyendo, este nuevo paso de la historia, no sucumba ante las presiones del mundo”, expresaba la delegada venezolana Claudia Salerno en la rueda de prensa ofrecida por los países miembros de la Alianza Bolivariana en Brasil en Junio del 2012 previo a la Conferencia.

Como menciona Rafael Correa, para dar solución a este problema tiene que eliminarse la pobreza extrema y la pobreza en general, cambiar la visión hacia la naturaleza y la cultura, el problema no es técnico, es político, es la relación de poderes a nivel planetario.

Son poderosos los que se benefician del estado actual de las cosas, los que pueden emitir contaminantes, los que pueden, en términos económicos, consumir bienes ambientales gratuitamente; y somos los países en desarrollo los que producimos esos bienes ambientales. Por lo tanto debe haber un cambio en la relación de poderes,

---

<sup>4</sup> En el año 213 la Organización de Naciones Unidas decide su despenalización después de una larga lucha del pueblo boliviano para que no se le confunda intencionalmente como estupefaciente. En 1961 fue penalizada la hoja –considerada como sagrada desde tiempos ancestrales pero veneno para los países capitalistas avanzados -. Bolivia se retiró de la Convención de Viena a mediados de 2011 y en diciembre de ese mismo año solicitó su readmisión con la condición de que ya no esté penalizado el acullicu. De los 184 países que conforman la Convención de Viena, sólo 15 objetaron la readmisión de Bolivia, entre los que se encuentran Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Rusia, Suecia, México, Reino Unido, Irlanda, Japón, Alemania, Finlandia, Portugal, Israel, Holanda, Francia e Italia.

cambios que deben venir del norte ya que esta situación ni siquiera está en función de los ciudadanos del primer mundo, está en función del capital del primer mundo (Correa, 2012)

Estas tres naciones coinciden que el impulso de la economía verde en el contexto del desarrollo sustentable es un nuevo paradigma de la economía del capital que profundizará aún más las causas estructurales de la crisis ambiental global manteniéndose por lo tanto se mantendrán los lastres sociales y culturales de la economía capitalista.

En tanto que la solución para detener la crisis ambiental es cambiar el sistema y no disfrazar a través de la economía verde el modelo de desarrollo depredador y colonialista que no sólo deteriora o destruye las condiciones sociales y ambientales sobre las cuales se erige sino que su reestructuración como sistema se da en tales condiciones.

Paralelamente a la Conferencia Rio+20 se llevó a cabo la Cumbre de los Pueblos por la Justicia Social y Ambiental encabezada por los movimientos sociales bajo el lema “vamos a reinventar el mundo”, ratificando la oposición a la mercantilización de la naturaleza y a la llamada “economía verde”.

Estos han sido algunos de los pasos conjuntos que estos tres países están llevando a cabo para renovar nuestros imaginarios de la humanidad para situar las actividades humanas dentro del contexto más amplio de la Vida y de la Madre Tierra.

### **3. ¿Ilimitada naturaleza?**

La acumulación material mecánica e ilimitada de bienes, asumida como el desarrollo anhelado y de patrón de consumo, nos manifiesta en el día a día que no tiene futuro. En consecuencia, está agotado el concepto de modelo de desarrollo capitalista único derivado de la idea colonial de Vida y Progreso.

Los seres humanos en medio de la moderna civilización sustentada en el control de la naturaleza hemos olvidado que somos nosotros los humanos que dependemos totalmente de la naturaleza para vivir y pese a los innumerables esfuerzos y avances científicos, esta es la realidad. Realidad que sólo logramos asumirla momentáneamente cuando esta responde con fuerza a la brutalidad a la que es sometida: cambios climáticos, sequías, tsunamis, terremotos, nos dan cuenta de que ella existe pero existe lastimada.

En tal sentido, más allá de propiciar el reencuentro entre la Naturaleza y el ser humano, la desmercantilización de la Naturaleza es indispensable. Se trata de definir la relación, no como la explotación de la tierra, en tanto que fuente de recursos

naturales capaces de ser reducidos al estado de mercancía, sino como la fuente de toda vida, con una actitud de respeto y gratitud de su capacidad de regeneración física y biológica (Houtart, 2011)

Los objetivos económicos deben estar subordinados a las leyes de funcionamiento de los sistemas naturales, sin perder de vista el respeto a la dignidad humana y la mejora de la calidad de vida de las personas, esto sin duda significa un cambio filosófico radical. No sólo se trata de criticar el carácter utilitario de la relación que, en el capitalismo, llega a considerar los daños ecológicos como colaterales, pero inevitables, o como externalidades, porque no entran en los cálculos del mercado y consiguientemente en la acumulación del capital.

El desarrollo sostenible pretende hacernos creer que todos somos igualmente responsables del deterioro ambiental cuando de antemano se sabe que la responsabilidad está lejos de ser compartida por igual. Tampoco reconocen a los grandes contaminadores industriales favorecidos por el depredador estilo de vida promovido por el desarrollo capitalista donde la real conciliación está entre crecimiento y el medio ambiente en torno a la visión económica dominante. En tal sentido es importante considerar que tanto los Estados como las instituciones financieras reconozcan que las estrategias ecológicas no consisten únicamente el combatir las políticas de los países que buscan transformaciones estructurales como Bolivia, Ecuador y Venezuela, ni a los campesinos que quieren el control comunitario de los recursos naturales que se resisten a la valorización monetaria de la naturaleza y de su conquista por el capital de la naturaleza y de la vida en forma de inversión. (Escobar, 2007).

El otorgarle “Derechos a la Madre Tierra” significa un proceso de reflexión, pero sobre todo de ruptura con el mundo capitalista, un cambio de paradigma sustentado en la preocupación de un sistema que se ha apropiado y expropiado territorios, se ha apropiado y ha privatizado los recursos naturales, ha privatizado los recursos energéticos en función de las ganancias transnacionales, ha transgenizado los alimentos, olvidando que la Tierra es el único espacio que tiene posibilidad conocida de vida y que para ello se hace necesario la búsqueda de construcción de sociedades distintas al dominio del capital.

Por ello, es necesario dejar claro que el sistema mundo capitalista en su etapa neoliberal, trastoca las coordenadas de referencia del medio ambiente para con la sociedad. Mientras que para los otros modos de producción, ella es la gran fuente de los medios de vida, de los valores de uso que se busca obtener (García Linera, 2012).

Si queremos que la capacidad de absorción y resiliencia de la Tierra no colapse, debemos dejar de ver a la Naturaleza como una simple condición para el crecimiento económico o como un objeto de las políticas de desarrollo. Y por cierto debemos

aceptar que lo humano se realiza como parte integrante de la Naturaleza, sin pretender dominarla, menos aún destruirla. (Acosta, 2011)

Nos encontramos por lo tanto ante la posibilidad de construir una nueva filosofía de la Naturaleza, una filosofía que la analice como sistema complejo remitiéndose simultáneamente a las interacciones particulares y al conjunto global, una filosofía de diálogo y complementariedad entre los hombres y la naturaleza que permita intervenciones mutuamente provechosas para éstos y aquélla. Constituye la apertura a nuevas formas de relaciones de vida, a la recuperación del derecho de relación con la Madre Tierra y la sustitución de la acumulación ilimitada individual de capital por la recuperación integral del equilibrio y la armonía con la Naturaleza (Huanacuni, 2010).

Las posibilidades de otros mundo posibles se van construyendo en la medida que nos vamos colocando desde otro ángulo, como sujetos internalizados con y para la Vida, que nos preocupamos y nos comprometemos, que reconocemos la necesidad de nuevos horizontes, que no aceptamos una tranquilidad dentro de la conformidad sometida, esa es la lógica de Bolivia, Ecuador y Venezuela.

## Bibliografía

- Acosta, A.** (2011) "La Naturaleza con Derechos. Una propuesta de cambio civilizatorio". FLACSO, Ecuador.
- Acosta, A. y Martínez, E.** (2011). *La Naturaleza con Derechos. De la filosofía a la política*. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- ALBA-TCP** (2009). "Declaración Especial por una Declaración Universal por los Derechos de la Madre Tierra". En *Construyendo un Mundo Multipolar* (2010) Comunicación e Información de la Secretaría Ejecutiva de la ALBA-TCP.
- ALBA-TCP** (2009b). "Declaración sobre los Derechos de la Madre Tierra" VII Cumbre. Cochabamba-Bolivia.
- Asamblea Nacional** (2009). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*, con la Enmienda No. 1 mediante Referendo Constitucional. Gaceta Oficial, Venezuela.
- Castro, C.** (2010). "Defender el Programa Constitucional". En *Nuevo Momento: acuerdo nacional para el cambio. La Tendencia, Revista de análisis político*. Ecuador.
- Correa, R.** (2012). "La contaminación ambiental es un problema político". Entrevista realizada por Telesur. Disponible en <http://www.telesurtv.net/articulos/2012/06/21/rafael-correa-elproblema-en-rio-20-no-es-tecnico-es-politico-9705.html>
- Escobar, A.** (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Venezuela: Ed. El perro y la rana/Gobierno Bolivariano de Venezuela.

- García Linera, A.** (2012). *Geopolítica de la Amazonía. Poder hacendal - patrimonial y acumulación capitalista*. Bolivia: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Houtart, F.** (2011). “De los bienes comunes al bien común de la humanidad”. Texto preparatorio de la Conferencia organizada por la Fundación Rosa Luxemburgo. Roma.
- Huanacuni, F.** (2010). *Vivir Bien/Buen Vivir. Filosofía, políticas. Estrategias y experiencias regionales*. Bolivia: IICAB.
- Martínez, E.** (2011). “Prologo”. *La Naturaleza con Derechos. De la filosofía a la política*. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Naess, A. y Sessions, G.** (1985). “Platform principles of the deep ecology movement”. En Devall, B. y Sessions, G. (eds.), *Deep ecology: living as if Nature mattered*. Salt Lake City: Smith.
- Pueblo Boliviano** (2009). *Nueva Constitución Política del Estado*. Asamblea Constituyente del Estado.
- Pueblo Ecuatoriano** (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Ciudad Alfaro: Asamblea Constituyente
- Pueblo Venezolano** (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Asamblea Nacional Constituyente.
- Presidentes y representantes de los países Latinoamericanos** (2006) “Manifiesto de las Américas: en defensa de la Naturaleza y la Diversidad Biológica y Cultural”. Disponible en: [www.petitiononline.com/campes50/petition.html](http://www.petitiononline.com/campes50/petition.html).

# La crítica ecosocialista al capitalismo<sup>1</sup>

## The eco-socialist critique of capitalism

*Jorge Riechmann*

Profesor titular de filosofía moral  
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)  
Ensayista, poeta y traductor literario  
<http://tratarde.org/>

### RESUMEN

Hay que buscar la causa fundamental de la devastadora crisis ecológica actual en el sometimiento de la naturaleza a los imperativos de valorización del capital. La dinámica de funcionamiento del capitalismo conduce a un mal diseño de la tecnosfera (para el cual se propone como “remedio” el principio de biomímesis) y a un problema de excesiva expansión de los sistemas humanos (frente al cual se sugiere autocontención bajo la forma del principio de gestión generalizada de la demanda). Construir un modo de producción ecosocialista implicaría pasar de la actividad económica entendida como producción y consumo de bienes y servicios en un contexto de expansión mercantil, a la actividad económica entendida como la satisfacción de las necesidades humanas con el mínimo de trabajo social necesario y en un marco de sustentabilidad ecológica. En el texto se cuestiona la plausibilidad de un “capitalismo natural” y se exploran vías de transformación ecosocialista.

**Palabras clave:** capitalismo, productivismo, tecnosfera, sustentabilidad, biomímesis, ecología industrial, producción limpia, capital natural, problemas de los mercados, metabolismo, ecosocialismo

### ABSTRACT

We must find the fundamental cause of the devastating ecological crisis in the subjugation of nature to the imperatives of capital accumulation. The operational dynamics of capitalism leads to poor design of the technosphere (for which it is proposed as a “remedy” the principle of biomimicry) and a problem of excessive expansion of human systems (against which suggests self-containment in the form of generalized principle of demand management). Building an eco-socialist mode of production would go from economic activity defined as production and consumption of commodities and services in the context of commercial expansion, to economic activity understood as the satisfaction of human needs with the minimum of social work required and a framework of ecological sustainability. In the

---

<sup>1</sup> Una versión anterior de este artículo fue publicada en el libro *La izquierda verde* coordinado por Ángel Valencia (Icaria/Fundación Nous Horitzons; Barcelona, 2006), y luego como capítulo 11 de *Biomímesis* (Los Libros de la Catarata; Madrid, 2006). Ahora, revisado y actualizado para la presente publicación en la revista *Integra Educativa*, que pertenece al Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (La Paz, Bolivia).

text the plausibility of a “natural capitalism” is questioned and eco-socialist transformation pathways are explored.

**Keywords:** capitalism, productivism, technosphere, sustainability, biomimicry, industrial ecology, cleaner production, natural capital, market problems, metabolism, ecosocialism.

**Recibido / Received:** 10/11/2013 | **Aceptado / Accepted:** 14/12/2013

*La tradición histórica es, por así decirlo, de ayer; en ningún lugar hemos superado realmente lo que Thorstein Veblen llamó la fase predatoria del desarrollo humano. Los hechos económicos perceptibles pertenecen a aquella fase e incluso las leyes que podemos obtener de ellos no se aplican a otras fases. Ya que el propósito del socialismo es precisamente superar y avanzar más allá de la fase predatoria del desarrollo humano, la ciencia económica en su estado actual puede arrojar muy poca luz sobre la sociedad socialista del futuro.*

*Albert Einstein (1995 [1949])*

*La cuestión ecológica, en mi opinión, representa el gran desafío para una renovación del pensamiento marxista a comienzos del siglo XXI. Exige de los marxistas una ruptura radical con la ideología del progreso lineal y con el paradigma tecnológico y económico de la civilización industrial moderna. Es verdad que no se trata de poner en entredicho la necesidad de progreso científico y técnico, y de elevar la productividad del trabajo: se trata de condiciones irrenunciables para dos objetivos irrenunciables del socialismo: la satisfacción de las necesidades sociales y la reducción de la jornada de trabajo. El desafío estriba en reorientar el progreso de manera que se torne compatible con la preservación del equilibrio ecológico del planeta.*

*Michael Löwy (en Harribey y Löwy, 2003)*

## **1. Un conflicto de fondo entre ecología y capitalismo**

¿Por qué, a pesar de toda la concienciación sobre los problemas ecológicos y todas las medidas de política ambiental que las naciones más adelantadas en este campo vienen aplicando desde hace más de un tercio de siglo, la devastación prosigue imparable? ¿Por qué tanta charla sobre el medio ambiente, tanta sostenibilidad como dice Robert Engelman (2013), tanta afirmación de valores proambientales, tanto derecho ambiental con sus normas y sus leyes, tanta decisión para intentar enmendar el lamentable curso de las cosas, parecen resultar tan ineficaces? A mi entender, las razones se hallan principalmente en un *conflicto de fondo entre el modo de organización socioeconómica que prevalece y las exigencias de protección ecológica*

(y social), conflicto que podemos representar por medio del siguiente diálogo de besugos entre una ciudadana y un empresario, o quizá un ciudadano y una empresaria:

- “-Debe usted respetar el medio ambiente.
- Tengo que obtener beneficios.
- Debe usted tener en cuenta a las generaciones futuras.
- He de obtener beneficios.
- Debe usted tomar en consideración los derechos humanos.
- Tengo que obtener beneficios...”
- Debe usted materializar su supuesto compromiso con la democracia.
- Pero tengo que obtener beneficios...”

Etc., etc. Él o ella tienen, en efecto, que obtener beneficios, so pena de quedar fuera de los mercados capitalistas competitivos donde se desenvuelven. Intentaré mostrar que el problema está más bien en este marco de acción: y podemos conjeturar que *sólo una transformación profunda en el modo de organización socioeconómica, que “dome” o domestique o someta al capitalismo hasta poner en sordina algunos de sus aspectos esenciales, será capaz de detener la devastación ecológica que hoy sigue progresando imparable.*

En mi opinión, efectivamente, *la actual economía capitalista mundial es incompatible con la preservación de una biosfera capaz de acoger, en condiciones aceptables, a la humanidad futura* (por no hablar del resto de los seres vivos con los que compartimos el planeta). Así, defiendo que *la política y la ética han de prevalecer sobre la economía*: dicho con más precisión, las políticas públicas democráticas orientadas por valores como la sustentabilidad ecológica y los derechos humanos tienen que establecer el marco dentro del cual tenga lugar la persecución del interés propio en mercados competitivos –y no al revés. Hoy, la crisis ecológica es una de las razones más fuertes de que disponemos para la crítica radical del capitalismo<sup>2</sup>.

---

2 Otra sería la incompatibilidad entre capitalismo y democracia, a poco que ésta última se tome en serio. El desarrollo sin trabas del primero lleva al desmedro de la segunda, y viceversa. La esencia del capitalismo es la acumulación de capital a través de la mercantilización generalizada; la esencia de la democracia consiste en autogobierno y autonomía colectiva (que cada uno y cada una participe en la elaboración de normas y en la toma de decisiones que le afectan). A más democracia, menos capitalismo, a más capitalismo, menos democracia: en este último proceso las sociedades occidentales llevan decenios retrocediendo. El desempleo o la destrucción de derechos sociales, al mismo tiempo que se protegen por todos los medios las rentas financieras, no son accidentes del sistema, sino el resultado –mediado por muchas contingencias, claro está– de políticas deliberadas puestas en práctica por la clase dominante. Perspectivas interesantes en Schweickart (1997 y 1999); así como en Monedero (2013).

## EL SOCIALISMO PUEDE LLEGAR SÓLO EN BICICLETA

El pensador socialdemócrata alemán Erhard Eppler, uno de los pioneros en la reflexión ecologista desde comienzos de los años setenta, ha indicado que quizá el acontecimiento más importante de la historia moderna haya sido la liberación de la economía de todas las ataduras sociales, políticas y morales. Tras esta “revolución” teórica -consumada en simultaneidad con los comienzos de la Revolución Industrial-, se consideró que el desarrollo y el crecimiento de la economía sólo había de responder a sus propias leyes: a sus criterios de productividad, eficiencia y rentabilidad. La crisis ecológica muestra a las claras los desastrosos efectos de esa violencia teórica y de las prácticas que la acompañaron. Digo violencia porque ninguna actividad económica se agota en su dimensión de productividad y rentabilidad, sino que tiene siempre, al menos otras dos dimensiones: *una dimensión ecológica y una dimensión social* (véase sobre este punto Barceló, 1991). “Ahora se puede demostrar que la humanidad en su conjunto, si desea sobrevivir, no puede permitirse por más tiempo una economía que, en vez de tres dimensiones, solamente está preparada para reconocer la existencia de una dimensión. Incluso la propia economía está amenazada si se niega a aceptar la dimensión social y ecológica. Si volvemos la vista atrás en la historia, vemos que la época de una economía más o menos autónoma fue muy corta. Ha durado entre dos y tres siglos, un breve minuto en comparación con la historia humana. Fue simplemente un error pensar que la humanidad se lo podía permitir. Lo que necesitamos no es algo sorprendente o espectacular, sino algo que en la historia humana no sea la excepción sino la regla” (Eppler, 1991: 116). *No podemos seguir permitiéndonos el productivismo, vale decir la unidimensionalidad de la economía*: urge que vuelva a tener vigencia lo que para la mayoría de las sociedades humanas ha sido una trivialidad, la sumisión de las actividades económicas a criterios *morales*, la vuelta a primer plano de esas dos dimensiones hoy “ocultas” de la economía: la dimensión ecológica y la dimensión social. El intento de pensar, y el esfuerzo por llevar a la práctica, una transformación mundial que subyugue la miope racionalidad económica capitalista a una lógica de sociedad distinta, alternativa, en la que esas dos dimensiones social y ecológica reciban la primacía que les corresponde, es acaso lo que podemos llamar ecosocialismo.

Fuente: Riechmann (1991)

## 2. Examinemos más de cerca este conflicto

En una obra anterior (“Sobre biomimesis, autocontención y la necesidad de reinventar lo colectivo”, epílogo a Riechmann, 2005), he señalado cómo cabe rastrear las causas de la crisis ecológica sobre todo en dos problemas: un problema de *mal diseño de la tecnosfera* (para el cual propongo como “remedio” el principio

de biomímesis) y un problema de *excesiva expansión de los sistemas humanos* (frente al cual sugiero autocontención bajo la forma del principio de gestión generalizada de la demanda). Ahora bien, cabe preguntarse si no subyacerá a esos dos problemas (que sugerí llamásemos problema de diseño y problema de escala) alguna causa más profunda. Creo efectivamente que es así: que *en la raíz de ambos problemas se encuentra la dinámica de funcionamiento del capitalismo*. De forma que habría que buscar la causa fundamental de la crisis ecológica actual en el *sometimiento de la naturaleza a los imperativos de valorización del capital*<sup>3</sup>.

En cuanto al *mal diseño de la tecnosfera*, podemos indicar al menos cuatro fenómenos significativos. El primero es que *las dificultades del capitalismo para considerar la “racionalidad global” de los procesos, y su tendencia a parcelarlos y dividirlos cada vez más* (pues ello es lo que permite a los “emprendedores” hallar nuevas fuentes de beneficio en cada una de los nuevos subprocesos), *es una potente y persistente causa del mal encaje de los procesos productivos en la biosfera*. El capitalismo escinde los ecosistemas para que progrese la expansión del valor; en cambio, una economía sostenible debería promover la integridad ecosistémica.

En segundo lugar: *construir de forma generalizada “ecosistemas industriales” de acuerdo con criterios biomiméticos, y seleccionar tecnologías sometiéndolas a evaluación previa de impacto ambiental (y social), exigiría un tipo de intervención deliberada y racional en la organización de la producción que choca violentamente contra principios de funcionamiento del sistema (señaladamente, contra la libertad del capitalista a la hora de decidir sobre las inversiones)*. Por ejemplo, el rediseño de la famosa fábrica suiza “Röhner Textil” con criterios biomiméticos llevó a examinar unos ocho mil productos químicos de uso común en la industria textil convencional, *y de estos ocho mil sólo 38 pudieron conservarse (al aplicar estándares de elevada compatibilidad con la salud humana y ambiental)* (Braungart y McDonough, 2005: 102). Parece claro que si esto pretendiese generalizarse como iniciativa pública, en lugar de tratarse de una –rara– autorrestricción empresarial privada, los clamores en defensa de la libertad de empresa nos dejarían sordos a todos –y luego vendrían cosas mucho peores que el clamor... (De hecho, la modesta iniciativa de la UE llamada REACH, que intenta introducir algo de racionalidad en la producción y el uso de sustancias químicas, ha sido objeto de un feroz ataque por parte de la industria química de todo el mundo)<sup>4</sup>.

3 Un análisis pionero –y todavía muy útil– de estas cuestiones en Commoner (1973, capítulo 12).

4 En la UE, donde cada año se producen 32.500 muertes por cáncer de origen laboral, la propuesta de normativa REACH (Registro, Evaluación y Autorización de Sustancias Químicas) intentó poner algo de orden en el opaco y peligroso mundo de la industria química. Un solo dato: hay 113.000 sustancias químicas cuya venta está autorizada en los mercados europeos (datos de 2004), y de ellas 2.600 tienen ventas de más de mil toneladas por año. Pues bien: de estas 2.600, *sólo el 3% ha sido adecuadamente caracterizado en lo que a riesgo se refiere*. Y de entre las 113.000 sustancias, *apenas 28 han completado una evaluación total de riesgos, y de éstas sólo cuatro resultan accesibles al público general*. Sin esta completa evaluación de riesgo, ninguna sustancia puede retirarse del mercado, ¡aunque se trate de una verdadera “bomba química”...!

Los costes de poner en práctica REACH que recaerían sobre la industria química fueron estimados por la

Hace cuatro decenios, Commoner señalaba que la transición hacia una economía sostenible requeriría destinar la mayor parte de los recursos de inversión del país, durante una generación como mínimo, para la tarea de la reconstrucción ecológica (Commoner, 1973: 236). Es decir: todas las nuevas inversiones en la producción agrícola e industrial, así como en el sector servicios y en el transporte, tendrían que regirse primordialmente por criterios ecológicos (y no por la búsqueda del beneficio privado). Está claro que esto equivale, en buena medida, a poner fuera de juego el capitalismo...<sup>5</sup>

En tercer lugar, *la innovación tecnológica bajo relaciones de producción capitalistas* – potente motor del sistema para lograr nuevas fuentes de beneficio— *tiende a causar problemas ecológicos*. En efecto, el mantenimiento de altos márgenes de beneficio requiere la introducción continua de nuevos productos y servicios –ya que en los mercados “maduros” los beneficios son más bajos--, por lo general sin tiempo ni esfuerzo suficiente para comprobar su compatibilidad con los ecosistemas. De nuevo, no se trata de un problema con el que acabemos de topa: ya lo denunciaba Barry Commoner, analizando el caso paradigmático de la industria química, hace más de tres decenios:

Durante cuatro o cinco años, a partir del momento en que un nuevo producto químico es lanzado al mercado, los beneficios son muy superiores al término medio (las empresas innovadoras consiguen aproximadamente el doble de

---

Comisión Europea en 2.300 millones de euros en un período de 11 años (unos 200 millones al año). Esta cifra puede compararse con los más de 15.000 millones de beneficios que obtuvieron las cincuenta mayores empresas químicas europeas en un solo año (2002), y también con los más de 50.000 millones de euros ahorrados en costes sanitarios que se seguirían de REACH, de acuerdo con una estimación conservadora. A pesar de ello, la industria química europea se opuso tenazmente a REACH –buscando para ello alianzas con las empresas químicas norteamericanas y con el Gobierno de EE.UU.--, y desnaturalizó este razonable proyecto de normativa cuanto pudo a lo largo de su tramitación... A guisa de ejemplo: consiguió que desapareciese de la propuesta oficial el “deber de diligencia” (*duty of care* en inglés), que dice que las sustancias químicas deben ser producidas o usadas de manera que no produzcan efectos negativos sobre la salud pública ni el medio ambiente. ¡Hasta tal extremo es antisocial y antiecológica la posición de esta patronal!

“La química sostenible es la química del contaminante que no llega a existir”, sostiene el catedrático de Química Orgánica Ramón Mestres, presidente de la Red Española de Química Sostenible.

No la generalización de las “buenas prácticas” en el uso de los productos peligrosos, sino vivir y trabajar sin productos peligrosos. Y a quien nos diga que entonces se tornan imposibles el “progreso” y el “desarrollo” replicaremos: precisamente para que podamos llamarlos progreso y desarrollo tendrán que darse en esas condiciones.

5 En España, Antonio Turiel –científico titular del CSIC y presidente del *Oil Crash Observatory*, además de autor del excelente blog *The Oil Crash* (<http://crashoil.blogspot.com>)– calcula que sustituir los aproximadamente 6 exajulios de energía primaria usada anualmente en España por fuentes renovables implicaría instalar un terawatio eléctrico, de modo que *las necesidades de capital de esta transformación se elevarían a 4<sup>12</sup> billones de dólares: tres veces el PIB de España*. Si se adoptase una “economía de guerra” que permitiese destinar *el 10% del PIB cada año* para sufragar esa transición hacia uno de los rasgos básicos de una sociedad sostenible (un sistema energético sostenible), y suponiendo que el territorio nacional pudiese proporcionar toda esa energía renovable (y sin entrar a considerar los problemas de “cuellos de botella” y otras escaseces, por ejemplo en materiales raros, que sin duda aparecerían), *se necesitarían 32 años para completar la transformación* (y sin tener en cuenta costes financieros y otros gastos indirectos). El propio Turiel comenta: “Es evidente que, en el marco de un sistema de economía de mercado, el capital privado no acometerá una inversión tan grandiosa y de tan dudosa o nula rentabilidad” (Turiel, 2012: 23). Para convencerse de ello –si es que a alguien le hiciera falta– basta con haber atendido un poco a la sañuda ofensiva política de las grandes compañías eléctricas españolas contra las energías renovables, a lo largo de estos años últimos...

ganancias que las que se resisten a la innovación). Esto se debe al monopolio efectivo de que goza la empresa que ha inventado el material y que permite la fijación de un elevado precio de venta. (...) El índice extraordinariamente alto de ganancias de la industria química parece ser el resultado directo del desarrollo y producción, a rápidos intervalos, de materiales sintéticos nuevos, y generalmente antinaturales, que, al penetrar en el medio ambiente, suelen contaminarlo. Esta situación es una pesadilla para el ecólogo, ya que (...) no hay literalmente tiempo bastante para estudiar los efectos ecológicos. Inevitablemente, cuando llegan a conocerse estos efectos, se ha producido ya el daño, y la inercia de la fuerte inversión en una nueva tecnología productiva hace extraordinariamente difícil la marcha atrás. (Commoner, 1973: 217)

Hoy, cuando científicos-empresarios como Craig Venter se preparan para dar el salto desde la biología molecular descriptiva a la biología de síntesis<sup>6</sup> —donde los impactos ambientales y sanitarios podría dejar chiquitos a los de la química de síntesis—, darnos tiempo para pensar y deliberar democráticamente —quizá bajo la forma de moratorias inspiradas por el principio de precaución— parece más necesario que nunca.

Por último, hay un interesante análisis de estos problemas en términos del *choque entre los tiempos y ritmos de la naturaleza y los del capital* que en general los biólogos han sabido ver mejor que los economistas. Sucede que el “cortoplacismo” del proceso de valorización choca con el largo plazo de las condiciones de sustentabilidad, y los rápidos ritmos de la circulación monetaria colisionan con los ritmos peculiares y no acelerables de los ciclos naturales. Es un problema que ya fue agudamente señalado por el propio Karl Marx<sup>7</sup>, sobre el que insistió Barry Commoner (véase el recuadro

6 El 29 de junio de 2005, el *Wall Street Journal* informa de que Craig Venter --famoso genetista que compitió como científico-empresario en la secuenciación del genoma humano, y trató de patentar a su favor miles de genes humanos- acaba de fundar la empresa *Synthetic Genomics Inc* con el objetivo de crear vida artificial. No organismos transgénicos, insertando nuevos genes en organismos ya existentes, sino formas de vida totalmente artificiales, construyéndolas casi desde cero a partir de sus elementos genéticos.

Venter creó en 2003 un organismo vivo en un par de semanas, a partir de ensamblar genes sintéticos -con información obtenida de Internet- y luego colocarlos de la misma forma que el mapa de un microorganismo existente, un bacteriófago. El organismo creado funcionó aproximadamente igual que el modelo original. A partir de esto, Venter y su equipo plantearon al Departamento de Energía de EE.UU. que podrían crear organismos totalmente nuevos para producción de energía y otros fines, y recibieron una subvención de 12 millones de dólares.

Sobre su nueva empresa, *Synthetic Genomics Inc.*, Venter declara: “Es el paso del que hemos estado hablando. Estamos pasando de leer el código genético a escribirlo”.

Y los más desenfadados entre nuestros conciudadanos se apresuran a comentar: “No se trata de decidir si jugamos o no a ser dioses, sino de qué tipo de dioses vamos a ser”.

7 Si bien, por desgracia, como anotaciones más bien marginales y no del todo integradas en el cuerpo principal de su reflexión. Véase por ejemplo la siguiente nota a pie de página en el libro tercero del *Capital*: “Todo el espíritu de la producción capitalista, orientada hacia la ganancia monetaria inmediata, se halla en contradicción con la agricultura, que ha de tener en cuenta el conjunto permanente de las condiciones de vida de las sucesivas generaciones humanas que se van encadenando. Un ejemplo llamativo lo constituyen los bosques, cuya administración no logra compaginarse en cierto modo con el interés general más que cuando están sometidos a la administración del Estado y no a la propiedad privada.” (Marx, 1973: 631; la traducción es mía).

Sobre el tratamiento de las cuestiones que hoy llamamos ecológicas por Marx, véase Manuel Sacristán, (1983b y 1987); y también Michael Löwy (en Harribey y Löwy, 2003). También yo mismo abordé la cuestión en “La ecología de Marx (y Engels)” (Riechmann, 2012).

siguiente), y que he tratado con cierto detenimiento en mi ensayo “Tiempo para la vida” (Riechmann, 2004; capítulo 9).

### EL ANÁLISIS DE UN ECÓLOGO

El grado total de explotación del ecosistema del planeta tiene cierto límite superior que refleja la limitación intrínseca de la velocidad de rotación del ecosistema. Si se supera esta velocidad, el sistema acabará derrumbándose en definitiva. Esto ha sido firmemente comprobado por todo lo que sabemos acerca de los ecosistemas. De aquí se desprende que existe un límite superior al grado de explotación del capital biológico del que depende todo sistema de producción. Como el grado de empleo de este capital biológico no puede superarse sin destruirlo, es lógico que el grado real de empleo del capital (es decir, el capital biológico más el capital convencional) sea también limitado. Así pues, tiene que existir algún límite al crecimiento del capital total, y el sistema productor *debe* llegar en definitiva a una condición de ‘no crecimiento’, al menos con respecto a la acumulación de bienes de capital encaminados a explotar el ecosistema, y de los productos obtenidos gracias a ellos.

En un sistema de empresa privada, la condición de no crecimiento significa que no hay que acumular más capital. Si, como parece ser, la acumulación de capital a través de la ganancia es la fuerza impulsora básica del sistema, resulta difícil comprender cómo puede éste seguir funcionando en condiciones de no crecimiento.

(...) El ecosistema plantea otro problema al sistema de empresa privada. Los diferentes ciclos ecológicos varían considerablemente en su ritmo natural intrínseco, que no debe superarse si se quiere evitar un rompimiento. Así, el grado natural de rotación del sistema del suelo es considerablemente más bajo que el grado intrínseco de un sistema acuático (por ejemplo, una pesquería). De ello se desprende que, si estos diferentes ecosistemas tienen que ser explotados simultáneamente por el sistema de empresa privada, sin provocar rompimientos ecológicos, tienen que funcionar a diferentes ritmos de rendimiento económico. Sin embargo, el libre manejo del sistema de empresa privada tiende a elevar al máximo el ritmo de rendimiento de las diferentes empresas. (...) Las empresas ‘marginales’, es decir, operaciones que rinden un beneficio sensiblemente inferior al que puede conseguirse en otros sectores del sistema económico, serán en definitiva abandonadas. No obstante, en términos ecológicos, la empresa que se basa en un ecosistema con un ritmo de rotación relativamente lento tiene que ser, *por fuerza*, económicamente ‘marginal’, si tiene que operar sin degradar el medio ambiente. (...) Un procedimiento enmendador es el de las subvenciones; pero, en algunos casos, éstas deberían ser tan importantes que equivaldrían a una nacionalización, cosa que estaría en contradicción con la empresa privada.

Fuente: *Commoner* (1973: 228-229)

Así pues, hay que concluir que el funcionamiento normal del capitalismo tiende a generar problemas de “mal diseño” de la tecnosfera y dificulta la aplicación de principios biomiméticos (asunto tratado con más profundidad en Riechmann, 2006). ¿Y qué sucede en cuanto al segundo de los problemas, el problema de escala –los daños ecológicos creados por sistemas humanos que crecen demasiado? Ahí, el comportamiento del capitalismo es todavía peor.

## 2.1. Subordinación de la naturaleza a la valorización del capital

En las formas precapitalistas (y postcapitalistas) de producción, el fin de la actividad productiva es *crear valores de uso*, es decir, bienes o servicios capaces de satisfacer necesidades humanas. Frente a ello, lo característico del capitalismo –como puso Marx de manifiesto en el libro primero de *El capital*– es la *producción para la valorización del capital*. La producción no se organiza en función de los valores de uso, sino de los valores de cambio. El que la circulación mercantil no sea posible sin que las mercancías tengan también valor de uso –esto es, sirvan para satisfacer necesidades humanas– es secundario desde el punto de vista del capitalista. Para él, lo principal es la propia circulación mercantil productora de un beneficio, y –como la aspiración de beneficio– esencialmente carente de término y medida. *Esta última constatación no ha revelado su verdadera importancia sino en la era del “mundo lleno” y la crisis ecológica global.*

La circulación del dinero como capital es (...) un fin en sí, pues la *valorización del valor* existe únicamente en el marco de este movimiento renovado sin cesar. El movimiento del capital, por ende, es carente de medida. (...) Nunca, pues, debe considerarse el *valor de uso* como fin directo del capitalista. Tampoco la ganancia aislada, sino el movimiento infatigable de la producción de ganancias. (Marx, 1984: 186-187)

Aquí aparece una diferencia radical. *Mientras que la producción precapitalista o postcapitalista tiene límites en la satisfacción de las necesidades, la producción capitalista de mercancías para incrementar la ganancia no tiene límite alguno.*

En los *Grundrisse* se dice que lo esencial de la nueva sociedad es que ha transformado materialmente a su poseedor en otro sujeto y la base de esa transformación, ya más analíticamente, más científicamente, es la idea de que una sociedad en la que lo que predomine no sea el valor de cambio sino el valor de uso, las necesidades no pueden expandirse indefinidamente. Que uno puede tener *indefinida* necesidad del dinero, por ejemplo, o en general de valores de cambio, de ser rico, de poder más, pero no puede tener *indefinidamente* necesidad de objetos de uso, de valores de uso. (Sacristán, 1983a)

Así, la compulsión a la creación continua de nuevos deseos de consumo –para que no se detenga la rueda de la circulación mercantil– es intrínseca al capitalismo.

En el capitalismo histórico, esto ha conducido a depredar los recursos naturales a un ritmo como nunca se había conocido antes en la historia de la humanidad, dañar a gran escala la biosfera y cosificar a los seres humanos y al resto de los seres vivos.<sup>8</sup>

Pues el sistema capitalista tiene una serie de características básicas; también promueve rasgos humanos y relaciones sociales específicas. He aquí diez aspectos clave del capitalismo, tal y como los sintetiza Fred Magdoff:

### **DIEZ RASGOS CLAVE DEL CAPITALISMO**

- El capitalismo tiene que crecer (o entra en crisis) y su auténtica lógica y fuerza motivadora impele al crecimiento.
- No tiene otra fuerza motriz que la acumulación de cantidades cada vez mayores de capital.
- Mediante la creación de las así llamadas “externalidades” (o efectos externos) inflige daños tanto a los humanos como a la biosfera y a los sistemas de soporte vital necesarios para la humanidad y otras especies. En palabras de Paul Sweezy: “Por lo que se refiere al medio ambiente natural, el capitalismo no lo percibe como algo que tiene que ser amado y disfrutado sino como un medio para los fines primordiales de conseguir beneficios y una aún mayor acumulación de capital”
- Promueve el uso de recursos no renovables sin tener en cuenta las necesidades de las generaciones futuras, como si no tuviesen fin, y abusa incluso de recursos renovables como los pesqueros y los forestales.
- Crea una gran desigualdad de ingresos, riqueza y poder tanto dentro como entre países. No solo la clase, sino la raza, el género y otras desigualdades constituyen sus leyes de movimiento.
- Requiere y produce un ejército laboral de reserva —personas conectadas precariamente a la economía, la mayor parte en la pobreza o casi pobreza— de forma que haya trabajadores disponibles durante las fases de crecimiento económico y puedan ser fácilmente despedidos cuando no son necesarios en los negocios.

---

<sup>8</sup> También los economistas contemporáneos han insistido en que capitalismo y crecimiento económico van de consuno: “Existen bastantes razones para pensar que economía capitalista y crecimiento económico van cogidas de la mano. No por casualidad para diferentes analistas teóricos de la economía (Marx, Kalecki, Von Neumann, Boulding) el beneficio privado se ha asociado a la acumulación. El crecimiento económico es un buen ambiente favorable, pues garantiza nuevas oportunidades de beneficio (y si este es una fracción del valor del producto, cuanto más se venda más se gana) y, dada la tendencia empresarial a sobredimensionar las instalaciones, ofrece la posibilidad de un uso más intensivo de la capacidad instalada. Es también un importante elemento de legitimación social del sistema en un doble aspecto: a) revaloriza el papel social de los empresarios, puesto que ellos son los principales actores de un crecimiento que se supone útil para todos b) permite desplazar los conflictos sociales en la medida que incrementa las rentas de una parte de la población y promete mejoras en el futuro para el resto” (Recio, 2004).

- Promueve la competición económica y política entre países y el imperialismo, lo que conduce a guerras por el dominio y el acceso a los recursos.
- Patrocina y recompensa aquellas características humanas particulares que son útiles para prosperar o simplemente para existir en una sociedad tan posesiva e individualista —egoísmo, individualismo, competición, avaricia, explotación de otros, consumismo— mientras no permite la plena expresión de aquellas características humanas necesarias para una sociedad armoniosa (la cooperación, el compartir, la empatía y el altruismo).
- Conduce al colapso de la salud humana dado que la población opera en una sociedad jerárquica, en la que muchos trabajan bajo condiciones peligrosas y físicamente debilitantes o en trabajos que son repetitivos y aburridos; y a la vez están sometidos a la pérdida de empleo o al miedo a perder su empleo (hay muchos efectos sanitarios adversos a largo plazo que siguen a la pérdida de empleo).
- Conduce al colapso de comunidades sanas porque la gente se vuelve más solitaria en sus perspectivas y conducta y la cultura indígena es reemplazada por la cultura y perspectiva capitalista nacional o internacional dominante. La gente se dedica a conseguir más para ellos mismos y sus familias y depender menos de las relaciones recíprocas con otros

*Fuente: Magdoff (2012)*

## 2.2. Un sistema intrínsecamente expansivo

En resumidas cuentas, un rasgo básico del capitalismo es la necesidad imperiosa de expansión (tanto en términos de producción total como en términos geográficos, hasta ocupar la totalidad del planeta) para mantener la incesante acumulación de capital. A este rasgo se suma otro de gran importancia a la hora de valorar las perspectivas de un “capitalismo sostenible” o verde: como ha subrayado Immanuel Wallerstein, “para los capitalistas, sobre todo para los grandes capitalistas, un elemento esencial en la acumulación de capital es dejar sin pagar sus cuentas. Esto es lo que yo llamo *los trapos sucios* del capitalismo” (Wallerstein, 1998: 56). Una parte de estos “trapos sucios” han sido identificados por la teoría económica desde hace decenios bajo la forma de las *externalidades* (costes sociales y ecológicos “externos”: Kapp 1966, Mishan 1971).

De esta forma, la expansión del sistema capitalista mundial (buscando la máxima rentabilidad por varias vías, entre ellas la generación de “externalidades” que no se quiere “internalizar”) choca contra la estabilidad de los ecosistemas y los equilibrios ecológicos. *Sin poner trabas a la acumulación no puede atajarse esta dinámica: pero poner trabas a la acumulación quiere decir cuestionar los fundamentos mismos del sistema.*

El capitalismo, como sistema basado en la búsqueda del beneficio reiterado —con la jerarquía, la opresión y la desigualdad como supuestos necesarios—, es intrínsecamente expansivo. Ahora bien: si “capitalismo no expansivo” es una

contradicción en los términos –y lo es-, entonces “capitalismo sostenible” es una expresión infinitamente problemática, ya que el estado estacionario (en términos biofísicos) es una condición necesaria de sustentabilidad ecológica.

La naturaleza intrínsecamente expansiva del capitalismo choca contra los límites de una biosfera finita. El capitalismo, con su sueño de crecimiento indefinido de los beneficios (que exige el crecimiento indefinido de la producción y el consumo), es *una revuelta contra el principio de realidad*. Si crece, devasta (lo ecológico); si no crece, devasta (lo social). Es una máquina infernal. Nos ha situado ya a un paso del colapso civilizatorio. No podemos seguir tolerando esta demencial manera de organizar los asuntos humanos. No se trata de poner en marcha cambios de pequeña envergadura (ahí, de hecho, hay que reconocer el fracaso de los infructuosos esfuerzos políticos realizados durante los decenios últimos<sup>9</sup>): la “cuestión del sistema” está sobre la mesa.

### 2.3. Excurso: idea de la producción ecosocialista

Cabe apuntar, al hilo de lo anterior, que construir un modo de producción ecosocialista implicaría pasar de la actividad económica entendida como producción y consumo de bienes y servicios en un contexto de expansión mercantil, a la actividad económica entendida como la *satisfacción de las necesidades humanas con el mínimo de trabajo social necesario y en un marco de sustentabilidad ecológica*.<sup>10</sup>

...la idea de que en una sociedad en la que predomine el valor de uso de los productos y no el valor de cambio, no hay ninguna necesidad dinámico-estructural, ninguna necesidad interna para que se produzca una necesidad ilimitada de plustrabajo. Marx quería decir con eso lo siguiente. Él no está negando la conveniencia y la positividad del aumento de las necesidades del individuo. Tanto él como uno de sus yernos, Lafargue, precisamente consideraban que las necesidades que siente un individuo son un índice de su maduración, de su progreso, de su desarrollo, pero Marx piensa que necesidades las hay de dos tipos: elementales y lo que con una palabra alemana (*geistig*) entre espiritual e intelectual, podríamos llamar superiores. Y es claro que Marx está refiriéndose a una expansión de las necesidades *superiores* y respecto de las elementales piensa que su multiplicación o, como a veces se dice, su producción a puño, es fruto no de una expansividad ilimitada natural de estas necesidades sino de la *necesidad* de conseguir constantemente plustrabajo. Es decir, no debida

---

<sup>9</sup> Buscando y rebuscando entre los noventa compromisos internacionales más importantes acordados por los gobiernos, los investigadores de NN.UU. sólo lograron detectar avances significativos en cuatro de ellos (incluyendo el freno al deterioro de la capa de ozono estratosférico y la mejora del acceso al agua potable). UNEP, “World remains on unsustainable track despite of hundreds of internationally agreed goals and objectives”, GEO5, nota de prensa (Río de Janeiro, 6 de junio de 2012).

<sup>10</sup> Me atreví a proponer un “Esbozo de una sociedad ecosocialista” (Ver Fernández Buey y Riechmann, 1996).

a un aumento de la necesidad de productos cuanto a un aumento de la necesidad económica de producir. (Sacristán, 1983b)

Privilegiar la producción ecosocialista de valores de uso, para satisfacer directamente necesidades humanas básicas, frente a la producción capitalista de valores de cambio (para obtener beneficios crematísticos), no es un arreglo cosmético: se trata de un cambio de modelo, un cambio sistémico. Son palabras mayores. Como ha subrayado Immanuel Wallerstein, los problemas principales son que los capitalistas “dejan de pagar sus cuentas” en primer lugar, y que la incesante acumulación de capital es un objetivo sustantivamente irracional, en segundo lugar. Como escriben desde América Latina el economista chileno Max-Neef y sus colaboradores, “un Desarrollo a Escala Humana, orientado en gran medida hacia la satisfacción de las necesidades humanas, exige un nuevo modo de interpretar la realidad. Nos obliga a ver y evaluar el mundo, las personas y sus procesos de una manera distinta a la convencional” (Max-Neef, 1993: 38).

Estamos hablando entonces en términos de *revolución* -transformación radical de las formas de producción y consumo, y revolución cultural en el ámbito de los valores y los deseos.

### **3. Problemas de compatibilidad entre capitalismo y economías sostenibles en el plano “micro”**

Las consideraciones anteriores se situaban en el plano “macro”. Pero, ya en el terreno de la microeconomía, topamos con el problema de que *sustentabilidad implica cambios estructurales*, lo cual choca contra fuertes inercias de los agentes económicos. Albert Recio ha señalado que las empresas topan con dificultades para transformar su campo de actividad, lo que les lleva a adoptar como principal línea de actuación la organización de campañas y presiones para boicotear o posponer los ajustes hacia la sostenibilidad (logrando, a veces, el apoyo de una parte de los trabajadores para sus estrategias retardatarias).

La especialización de las empresas no es un mero producto del capricho: en general tener éxito exige un proceso de aprendizaje en un campo concreto de actividad, y a menudo el empleo de bienes de producción especializados. De hecho ello viene a menudo reforzado por las propias estrategias de supervivencia empresarial, tendentes a encontrar un ‘nicho de mercado’ poco expuesto a la competencia. (...) La historia empresarial reciente esta repleta de fracasos en las políticas de diversificación de grandes grupos (desde la fallida entrada del sector petrolífero en la minería metálica a finales de los setenta hasta el espectacular desastre del grupo Vivendi Universal al tratar de pasar de las prestaciones de servicios públicos a los medios de comunicación). Es por ello bastante lógico que dado el peligro que las grandes empresas perciben

en cualquier política de racionalización ambiental dediquen todo tipo de esfuerzos a boicotearlo, posponerlo, frenarlo etc. (Recio, 2004)<sup>11</sup>

Por otra parte, y ya en el ámbito de la psicología social, hay que señalar que en las modernas sociedades capitalistas, el consumo de mercancías, además de sus funciones puramente económicas, desempeña un importantísimo papel en la formación de identidades y la reproducción de la jerarquía social. El mecanismo de emulación en el consumo *-keeping up with the Joneses*, que cabría traducir: “no ser menos que los Martínez”-, bien recogido en el eslogan “no te conformes con menos”, dificulta extraordinariamente la implantación de valores ecológicos. Lo mismo cabe decir de la búsqueda de satisfacciones compensatorias en el consumo, para evadirse de una vida pobre y horra de sentido.

La expansión del consumo de masas en todas sus variedades ha generado hábitos de comportamiento no solo difíciles de cambiar a causa del comportamiento inercial que preside nuestras acciones (las costumbres, los valores inconscientes, etc), sino también por otras razones. En gran medida los hábitos de consumo son en parte impuestos por determinantes estructurales que quedan fuera de la posibilidad de elección personal. (...) Una gran parte de nuestros comportamientos están influidos por nuestro entorno, por cómo nos ven los demás, como nos clasifican, etc. Y nuestros hábitos de consumo forman parte de este mecanismo relacional. En parte nos viene promovido por nuestra posición social y en parte por los intentos de asimilarnos a nuestros superiores. Al fin y al cabo la emulación forma uno de los más poderosos mecanismos de aprendizaje desde nuestro nacimiento. Y en parte la expansión del consumismo debe ser considerada una respuesta igualitaria de una parte creciente de la sociedad que exige tener los mismos derechos, no sólo políticos, que las clases privilegiadas. Y el problema, en términos ecológicos, es que los privilegios no se pueden universalizar (a menudo ni siquiera generalizar a una parte de la población). (...) Difundido por los medios de comunicación, se genera un --al menos en apariencia-- imparable movimiento social en pro de la ampliación sostenida del consumo a escala planetaria. Sin duda que desactivar esta bomba acumulativa requiere muchas y variadas políticas; mi sugerencia es que una de ellas debe partir de la reconsideración de las formas de organización del trabajo y de la reducción de estructuras jerárquicas en nuestra sociedad. (Recio, 2004)

### 3.1. No identificar capitalismo con “economía de mercado”

Así pues, cuando se excava un poco hacia las raíces de la crisis ecológica global, aparece el gordo raigón negro del capitalismo industrial: su consustancial dinámica

---

<sup>11</sup> La cita continúa: “Y para ello no sólo utilizan armas tan sucias como la corrupción y la propaganda, sino que a menudo son capaces de generar una verdadera base social que apoya sus demandas bajo el miedo de la pérdida de empleos, la crisis de la economía local o el temor al cambio de hábitos. De aquí que en muchos países los mismos sindicatos formen parte del bloque antiecológico. En gran medida porque perciben que los ajustes que se van a producir van a traducirse en desempleo y miseria para sus afiliados. Una economía ecológica difícilmente puede ser viable en el actual marco de predominio de la empresa privada.”

expansiva; la dirección y el ritmo que impone al desarrollo tecnocientífico la búsqueda del beneficio privado a corto plazo; el control privado sobre las decisiones de inversión y de producción; la tendencia a “dejar las cuentas sin pagar”.

No debemos dejar de señalar que hay un sesgo ideológico importante en la identificación de “capitalismo” con “economía de mercado” (al menos en el sentido de que son posibles economías industriales no capitalistas en las que los mercados desempeñan un importante papel: Oskar Lange, entre otros, andaba escribiendo sobre socialismo de mercado ya en los años veinte de nuestro siglo). El modo de producción capitalista incluye al menos: a) la propiedad privada de los medios de producción más importantes, b) la acumulación de capital como principio motor del sistema, c) decisiones privadas sobre la inversión y la producción, guiadas por la lógica del beneficio a corto plazo, d) el encauzamiento de la fuerza de trabajo por las vías del tráfico mercantil, como caso central del más amplio fenómeno de mercantilización progresiva de todas las esferas de la existencia humana, y e) mercados más o menos competitivos.

*De este modelo se deriva una irrefrenable tendencia a la expansión económica, de donde se sigue a su vez la compulsión a generar continuamente nuevas necesidades al menos entre los seres humanos con demanda solvente (mientras que al resto, o sea la mayoría de la humanidad, tendencialmente se le excluye de la condición de “ser humano”: un observador con perspectiva marciana seguramente consideraría que lo que llamamos “humanidad” consta en realidad de dos especies animales diferentes, los “humanos” del Norte y los del Sur).*

Ahora bien: nunca se repetirá lo suficiente que *no es posible la expansión económica indefinida dentro de una biosfera finita*. El capitalismo, movido por el acicate de la búsqueda competitiva de la máxima ganancia, depreda la biosfera y agota los recursos naturales. Su cultura expansiva -“más es mejor”- se opone frontalmente a la cultura de la suficiencia -“suficiente es mejor”-, de la medida, de la sobriedad, del autodomínio, que caracterizaría a una sociedad ecologizada. Cualquier tipo de desarrollo sostenible, cualquier clase de modo de producción ecológicamente compatible, exigiría tantas limitaciones de los rasgos a), b), c) y d) que por muchos mercados más o menos competitivos e) que tuviese (y algunos tendría, desde luego), no veo mucho sentido a seguir llamándolo “capitalismo”<sup>12</sup>.

### 3.2. Mecanismos de coordinación: planes y mercados

Por lo demás, vale la pena dedicar un instante adicional de reflexión a la cuestión de los mercados. Uno de los grandes problemas de la política y la economía es el de

---

<sup>12</sup> El ecologismo es a mi juicio una de las componentes principales de una consciencia anticapitalista contemporánea, pero al mismo tiempo obliga a una profundísima revisión del anticapitalismo tradicional socialista y comunista. A quien quisiere ahondar un poco en esta cuestión le recomiendo Sacristán (1987).

lograr la coordinación, el acuerdo en las tareas comunes, de manera que los seres humanos –animales sociales por excelencia— podamos juntos convivir, satisfacer nuestras necesidades y mejorar nuestra vida. En las sociedades que solemos llamar “postradicionales”, esos mecanismos de coordinación no vienen impuestos por la fuerza de tradiciones y costumbres, sino que se tornan objeto de deliberación y elección explícita.

Planes y mercados son los principales mecanismos de coordinación en las sociedades modernas. Hay que insistir en que *ninguna sociedad industrial puede prescindir de emplear ambos tipos de herramientas*: ni siquiera el capitalismo neoliberal, pese a toda su ideología enemiga de la planificación y exaltadora del libre mercado, puede prescindir de planes y programas (empezando por la enorme cantidad de planificación interna a las grandes empresas).

Ahora bien, los mercados son buenos para algunas cosas. Son buenos para procesar grandes cantidades de información a través de los precios y para coordinar decisiones económicas descentralizadamente; y (en ciertas condiciones, dentro de ciertos límites) también sirven para asignar recursos con eficiencia. Pero también son malos para algunas cosas. Plantean problemas -enormes problemas- como los que resumo en el cuadro siguiente:

### LOS PROBLEMAS DE LOS MERCADOS

#### A) TENDENCIA DE LOS MERCADOS A SOCAVAR SUS PROPIOS FUNDAMENTOS

1. La competencia tiende a eliminarse a sí misma; los mercados competitivos tienden a degenerar en mercados oligopólicos.
2. El egoísmo y el individualismo del *homo economicus* corroen la “sustancia moral” de la sociedad, los valores morales comunitarios sin los cuales el propio mercado tampoco funciona.
3. Los mercados no pueden proveer los bienes públicos que las sociedades precisan para subsistir.
4. Los mercados generan costes externos o “externalidades” (tanto localizadas como generalizadas) de tipo social y ecológico, como la contaminación, el agotamiento de recursos y la degradación de los suelos fértiles. Típicamente, las economías de mercado actúan socializando costes y privatizando beneficios.
5. La acción irrestricta de los mercados provoca ciclos de auge y recesión, y de vez en cuando grandes crisis económicas.

#### B) PROBLEMAS DE JUSTICIA

6. Ni las generaciones futuras, ni los humanos actuales sin demanda solvente, ni el resto de los seres vivos con quienes compartimos la biosfera pueden hacer que los mercados tomen en cuenta sus intereses.
7. A través de prácticas como el “descuento del futuro”, los mercados privilegian el presente y el corto plazo frente al futuro y el largo plazo.
8. La asignación eficiente (si se da) no implica una distribución justa. Las economías de mercado actúan socializando costes y privatizando beneficios.
9. La acción irrestricta de los mercados agrava las desigualdades entre las personas, y también las desigualdades interregionales e internacionales.
10. El dinamismo irrestricto de los mercados crea desequilibrios macroeconómicos que resultan en graves problemas como el paro, la inflación y la deuda externa.

#### C) PROBLEMAS DE ESCALA (SUSTENTABILIDAD)

11. El dinamismo irrestricto de los mercados, impulsado por la búsqueda de beneficios, empuja a las empresas y al conjunto de la economía al crecimiento --chocando contra los límites biofísicos de los ecosistemas.
12. La asignación eficiente (si se da) no implica una escala óptima de la economía en relación con la capacidad de sustentación de la biosfera.

Pensemos en un problema de fondo, como el que aparece con el número 6 en mi recuadro: los mercados sólo resultarían un mecanismo de coordinación razonable

*si todos los intereses en juego se expresasen como demanda solvente.* Pero evidentemente esto es imposible: los intereses de los animales no humanos, de las generaciones por venir, o de los pobres que carecen de dinero para hacer oír su voz en los mercados, están excluidos de entrada del mecanismo de coordinación.

Doy por sentado que *el socialismo no tiene esencialmente que ver ni con la estatalización de los medios de producción ni con la planificación estatal* (espejismo histórico alimentado por el modelo estaliniano de economías con planificación central imperativa). Lo esencial del socialismo, en lo que a economía se refiere, tiene más bien que ver con el control consciente de la vida económica por parte de los trabajadores y las trabajadoras; y por consiguiente se asocia más con la *democracia económica* que con los planes quinquenales. Hay que convenir con Enric Tello en que:

...tras el derrumbe de la Unión Soviética el debate sobre modelos económico-sociales alternativos parece retomar el hilo perdido en el debate de los años veinte y treinta del siglo pasado, superando las viejas confusiones entre socialismo y estatalización, o entre capitalismo y mercado. La mayor parte de las nuevas propuestas de *socialismo factible* se vuelven a concebir como un proceso de democratización económica que conduce a un socialismo o cooperativismo *con* mercados. (Tello, 2005: 92)

### **3.3. El trabajo y la naturaleza no deben ser mercancías**

Desde la Antigüedad han existido mercados de bienes; pero bajo el capitalismo los mercados han adquirido cada vez más importancia. El proceso de mercantilización amenaza hoy con extenderse a todos los factores de la vida social y económica, con gravísimas consecuencias. Pues el movimiento obrero sabe que la fuerza de trabajo -indisociable de su soporte físico, el trabajador- no puede ser una mercancía como las demás sin poner en peligro la vida y la salud de los trabajadores. Ahora bien: de la misma forma, *la naturaleza no puede ser una mercancía como las demás* sin poner en peligro la integridad y la salud de la biosfera, la vida de la vida, de la cual nosotros (y las demás especies que habitan nuestro planeta) dependemos absolutamente.

Ni el trabajo ni la naturaleza pueden mercantilizarse sin perjuicio de los seres humanos y de la biosfera, para cuya supervivencia y bienestar han de darse ciertas condiciones independientes de la economía. Pero precisamente el capitalismo se caracteriza por mercantilizar los factores de producción trabajo, naturaleza y capital.

## UNA CUÑA CONTRA LA DINÁMICA EXPANSIVA DE LA MERCANTILIZACIÓN DEL MUNDO

En la primera edición del Foro Cultural Mundial que se inauguró el 30 de junio de 2004 en Sao Paulo, los ministros de cultura de varios países –Gilberto Gil por Brasil, y Carmen Calvo por España, entre otros— han aprobado una importante *Carta de Sao Paulo*, que se propone sentar las bases para una nueva política cultural mundial. Uno de los puntos más sustantivos es que piden la “exclusión de los bienes y servicios culturales” de las férreas garras del mercado. Literalmente, se comprometen a “defender la exclusión de los bienes y servicios de la cultura de la liberalización comercial en curso en la OMC (Organización Mundial del Comercio)”, y es la primera vez que se oye semejante reivindicación en un documento de los ministros de cultura, y no en boca del movimiento “alterglobalizador”.

La ministra española dijo: “no es lo mismo vender música que vender camisas”. ¡Bravo por la iniciativa! La cultura no es una mercancía como las demás mercancías. Pero no nos quedemos ahí, porque a poco que agucemos nuestro sentido crítico nos daremos cuenta que la fuerza de trabajo no es tampoco una mercancía como las otras, ni lo es la naturaleza, ni lo es el capital (esto es, los *factores de producción* no son mercancías como las demás mercancías producidas). Y tampoco los alimentos, el agua potable, las medicinas o el suelo edificable son mercancías como las demás (es decir, los *satisfactores de necesidades humanas básicas* no pueden recibir en los mercados tratamiento de mercancías cualesquiera). Con esto ya tenemos tres amplísimas categorías de bienes que deberían situarse fuera de la OMC, y someterse a regulaciones especiales atentas al bien común antes que al provecho del aprovechado: *factores de producción, satisfactores de necesidades básicas, y bienes y servicios culturales*.

En definitiva: la “excepción cultural” no debería ser una excepción que confirme la regla, sino más bien la ocasión para repensar a fondo a qué ámbitos deben extenderse los mercados y qué líneas no deberían traspasar nunca. Una excepción, por tanto, que abra camino a otras necesarias excepciones: una cuña contra la dinámica expansiva de la mercantilización del mundo.

*Fuente: Riechmann (2008)*

El fin de la economía no puede ser la eficiencia productiva en abstracto (definida en función de los valores de cambio y la maximización del beneficio privado), sino el bienestar de los seres humanos (que incluye en primerísimo lugar la preservación de una biosfera habitable). Una economía que en nombre de la eficiencia productiva dañe irreversiblemente a los seres humanos y la biosfera constituye una perversión absoluta.

Por ello *las condiciones de sustentabilidad ecológica y las exigencias sociales de justicia tienen que operar como límites externos para los mercados*, independientes de los mercados.

En general, la existencia de límites ecológicos ha de traducirse en medidas de regulación y control. Lo que estos límites vienen a decir es: hay cosas -muchas cosas- que no deben hacerse, aunque parezca exigir las la miope “eficiencia económica” que supuestamente resultaría del “libre juego de las fuerzas del mercado”.

Dicho de otra forma: ecologizar la economía exige poner trabas al librecambio y la operación de los mercados, al poder del capital, a la mercantilización del trabajo y de la naturaleza. Fernando de los Ríos dijo en cierta ocasión: “si queremos hacer al hombre libre tenemos que hacer a la economía esclava”. Hoy podemos añadir: si queremos conservar el mundo, si queremos detener la destrucción de la biosfera y los seres que la habitan, tenemos que hacer a la economía esclava. Expresado en forma muy general, una economía ecológica ha de *superar el déficit de regulación en el metabolismo entre sociedades industriales y biosfera* que padecemos en la actualidad.

### **3.4. Superar el déficit de regulación en el metabolismo sociedad-naturaleza**

En el capitalismo, es la combinación entre *déficit de planificación, mal diseño de la tecnosfera y constricción al crecimiento* lo que produce efectos ecológicos fatales. Los supuestos “óptimos” económicos definidos por el “libre juego de las fuerzas del mercado” no coinciden con óptimos sociales... pero tampoco coinciden necesariamente --y esto es lo que aquí nos interesa más-- ni siquiera con *mínimos* ecológicos (los límites de sustentabilidad que es necesario respetar).

En efecto: si algo ha mostrado con claridad la historia del siglo XX es que *ni el capitalismo puede superar su tendencia intrínseca a la autodestrucción sin planificación, ni resulta imaginable la construcción de algún tipo de socialismo sin mercados*. Los gobiernos capitalistas planifican para controlar la inflación o -en otros tiempos- planificaban para lograr el pleno empleo; las multinacionales planifican para desbancar a la competencia, abrir nuevos mercados y rebajar el precio de la mercancía fuerza de trabajo en el mercado mundial; así las cosas, ¿por qué no habrían de planificar democráticamente los ciudadanos para preservar la insustituible biosfera que habitan?

Precisamos, por tanto, planificar democráticamente en varias formas y niveles, más descentralizadamente en unos que en otros, de forma indicativa (y no imperativa) las más de las veces. Lo que interesa controlar son los *efectos macroeconómicos* de la actividad económica, y no tanto los *métodos microeconómicos* concretos, donde hay que dejar margen suficiente de libertad a los agentes económicos.

## SISTEMAS SOCIOECONÓMICOS A LA VEZ COMPLEJOS E IGUALITARIOS

¿Qué futuros alternativos son más deseables? El hecho es que el sistema educativo moderno en todo el mundo predica en su superficie los valores de un mundo democrático e igualitario. Casi parece gratuito defender sus virtudes. Y, sin embargo, esta prédica se lleva a cabo con tan obvia sonrisita hipócrita que, de hecho, cuando se tercia es menester hablar de estos principios morales tan básicos.

Los argumentos a favor de la inevitabilidad de la jerarquía social se derivan de la irreductibilidad de los diferenciales humanos (siempre hay personas más inteligentes o competentes que otras) y/o de la necesidad de coordinación que tienen todos los procesos complejos, coordinación que, a su vez, precisaría de la jerarquía. Me parece que la argumentación es débil en ambos casos. (...)

Hemos estado inventando estructuras institucionales por lo menos diez mil años y las posteriores nunca fueron previstas en los estadios anteriores. La sociabilidad humana es demasiado joven como fenómeno biológico como para que podamos anunciar pomposamente que la complejidad sólo puede coordinarse mediante la jerarquía. Sabemos, a pequeña escala, que eso no es necesariamente así. Encima, las dificultades técnicas de reunir, archivar recuperar información compleja están simplificándose enormemente en nuestros días. Aquí hago una llamada a nuestro conocimiento de la adaptación biológica para afirmar que es imposible excluir que podamos crear un sistema histórico que sea a la vez complejo e igualitario

*Fuente: Wallerstein (1997: 36-37)*

### 4. La propuesta del “capitalismo natural”

En la segunda mitad de los años noventa, algunos investigadores estadounidenses vinculados con el ecologismo intentaron hacer la idea de sustentabilidad más digerible para el mundo de los negocios, “vendéndola” con el tipo de lenguaje que economistas y ejecutivos de las grandes empresas entienden. Realizaron, de entrada, una crítica del “capitalismo convencional” cuyos elementos básicos pueden compartir muchos anticapitalistas. Así, para ellos:

...el capitalismo, tal como se practica, es una aberración insostenible, aunque económicamente lucrativa, en el desarrollo humano. Lo que se podría llamar ‘capitalismo industrial’ no se ajusta del todo a sus propios principios de contabilidad. En realidad, liquida su capital y lo llama ingreso. No tiene el cuidado de asignar valor alguno a las más grandes reservas de capital que utiliza -los recursos naturales y los sistemas vivos-, ni tampoco a los sistemas sociales y culturales que son la base del capital humano. (Hawken, Lovins y Lovins, 1999: 5)

Hawken y los esposos Lovins señalan que estas insuficiencias no se pueden corregir con la simple asignación de valores monetarios al capital natural, por tres razones:

- Primera, para muchos de los servicios que recibimos de sistemas vivos no existen sustitutos conocidos a ningún precio; por ejemplo, la producción de oxígeno por las plantas verdes.
- Segunda, la valoración del capital natural es un ejercicio difícil e impreciso en el mejor de los casos<sup>13</sup>.
- Tercera, igual que la tecnología no puede reemplazar los sistemas vivos del planeta que son el soporte de la vida, tampoco las máquinas son capaces de proveer un sustituto para la inteligencia, el conocimiento, la prudencia, las habilidades de organización y la cultura del ser humano.<sup>14</sup>

A continuación, en su libro, desarrollaron una interesante argumentación a favor de un *capitalismo natural* basado en cuatro principios esenciales: a) *incremento radical de la productividad de los recursos naturales*, b) *biomímesis*, c) *vender servicios en lugar de productos*, y d) *invertir en capital natural* (Hawken, Lovins y Lovins, 1999: 10-11). Veámoslo con detalle en el recuadro siguiente.

---

13 Los tres autores recuerdan que en varios intentos recientes se ha estimado que los servicios biológicos que las reservas de capital natural aportan directamente a la sociedad tienen un valor anual de por lo menos 36 billones de dólares. Esa cifra se acerca al producto mundial bruto anual, que es de unos 39 billones (una asombrosa medida de cuánto vale el capital natural para la economía). Si a las reservas de capital natural se les asignara un valor monetario, suponiendo que esos activos produjeran un “interés” de 36 billones de dólares al año, el capital natural del mundo se podría valorar entre 400 y 500 billones, es decir, decenas de miles de dólares por cada persona del planeta. Esa es sin duda una cifra conservadora, considerando el hecho de que todo aquello sin lo cual no es factible nuestra vida y que no es posible reemplazar a ningún precio, se puede considerar como un bien de valor infinito.

14 De nuevo, los tres autores recuerdan que el Índice de la riqueza publicado por el Banco Mundial en 1995 reveló que el valor total del capital humano era tres veces mayor que todo el capital financiero y manufacturado que se refleja en las hojas de balance mundial. También esta estimación parece algo conservadora, ya que sólo toma en cuenta el valor de mercado del empleo humano, pero no el trabajo no remunerado ni los recursos culturales.

## LOS CUATRO PRINCIPIOS DEL CAPITALISMO NATURAL

*El primer principio, incrementar sustancialmente la productividad de los recursos*, restablece la lógica capitalista básica de economizar recursos escasos, pero considera las nuevas escaseces relativas. Cuadruplicar la productividad de los recursos es actualmente la base de la política de desarrollo económico para un número cada vez mayor de países. Ahora bien, tal eco-eficiencia es sólo la primera etapa. Aumentar la eficiencia también incluye el desarrollo de modelos de negocio innovadores que se centren en satisfacer las necesidades de los consumidores, de modo que se necesiten menos productos manufacturados y se recompense a las empresas por reducir su impacto medioambiental.

(...) *El segundo principio, el biomimetismo*, describe un sistema para la industria basado en la sabiduría de la naturaleza. Este sistema utiliza los 3.800 millones de años de experiencia en diseño de los seres vivos para guiar a la innovación industrial, eliminar residuos mediante un mejor diseño y evitar el uso de materiales tóxicos. Se centra en la creación de sistemas de ciclo cerrado (como los de la naturaleza) de modo que se eliminen los residuos y las toxinas de los procesos empresariales. En los negocios, el biomimetismo reclama un cambio desde los métodos de fabricación convencionales de ‘calentar, golpear y tratar’, que requieren enormes cantidades de energía y que con frecuencia crean subproductos tóxicos. En su lugar, enfatiza la producción basada en modelos derivados de los procesos productivos naturales, generalmente más benignos, de los seres vivos.

(...) *El tercer principio es transformar la industria desde el modelo de negocio de fabricar y vender productos a otro basado en satisfacer los deseos de bienes y servicios de los consumidores, de modo que proporcione el flujo de servicios y valor que realmente quieren los clientes*, no necesariamente vendiendo más productos. (...) Por ejemplo, en Europa y Asia, la empresa Schindler arrienda servicios de transporte vertical en lugar de vender ascensores, porque cree que sus ascensores utilizan menos energía y mantenimiento que otros. Al ser propietario de los ascensores y pagar sus costes de funcionamiento, Schindler puede proporcionar a sus clientes, con un beneficio mayor y un coste menor, lo que realmente quieren, que no es un ascensor sino un servicio de subida y bajada. Análogamente, Electrolux de Suecia arrienda el funcionamiento de equipos de limpieza profesional de suelos y servicios comerciales de alimentación en vez del equipo mismo, y está experimentando con el alquiler de ‘servicios de lavandería’ domésticos cobrados según el peso de la ropa lavada, del mismo modo que muchos servicios de fotocopias se cobran por página. Dow alquila servicios de disolución en vez de vender disolventes; de hecho, toda la industria química americana tiene ahora un grupo de trabajo explorando este modelo de negocio. La mayoría de los edificios comerciales franceses los calientan *chauffagistes*, ‘contratistas de calefacción’ que ofrecen el servicio de confort térmico. En todos estos casos, tanto el cliente como el proveedor se benefician de minimizar el flujo de energía y de materiales.

*Y finalmente: ninguna pérdida neta de capital natural o humano.* Este principio anima a las empresas a comportarse de modo que restauren la capacidad de la tierra y de la sociedad para mantener la vida, invirtiendo en capital humano y natural. Invertir en el medio ambiente y en la comunidad asegura que estos recursos prosperarán y estarán accesibles para proporcionar los aportes necesarios para las empresas del futuro. Las empresas que quieran prosperar en las próximas décadas tendrán que comportarse de modo que restauren la capacidad de la tierra para mantener la vida incrementando el capital natural (siempre y cuando ellas, y no los competidores independientes, puedan captar la mayoría de los beneficios que tales inversiones generen). Los balances, en su forma actual, no captan con exactitud el valor económico real del capital natural y social. Sin embargo, éstos son componentes vitales de nuestra infraestructura. Para conseguir una genuina prosperidad y una economía sostenible, es esencial asegurar que ni el capital natural ni el social disminuyan.

Por ejemplo, la Asociación de la Industria del Arroz de California se asoció con grupos ecologistas para cambiar de quemar la paja del arroz a inundar los arrozales después de la recolección. Ahora inundan el 30% de los arrozales de California, recogiendo una combinación mucho más rentable de aves de caza, cultivo y fertilización gratuitos por millones de patos y ocas salvajes, licencias de caza lucrativas, paja de alto contenido en sílice, recarga de aguas subterráneas y otros beneficios, con el arroz como subproducto.

*Fuente: Hudon, Lovins y Lovins (2004: 24-25)*

Ahora bien: aunque se trata de cuatro principios muy razonables en *cualquier* estrategia de avance hacia la sustentabilidad, *lo que resulta más dudoso es que su aplicación conjunta* –si realmente se impulsase con vigor– *vaya a desembocar en un modelo de capitalismo sustentable.* Veámoslo.

#### **4.1. Vender servicios en lugar de productos**

Para escapar del atolladero ecológico que causa la dinámica intrínsecamente expansiva del capitalismo al operar dentro de una biosfera finita, la vía de salida más plausible que el defensor de un “ecocapitalismo” puede señalar es la idea de *vender servicios en lugar de productos*, “desmaterializando” así los ciclos de producción y consumo. Esto se puede ilustrar bien con el ejemplo de la “silla de oficina eterna” que traen a colación los autores de *Factor 4* (Weiszäcker, Lovins y Lovins, 1997: 125). Si los elementos estructurales de la silla (el “pie”, la “pata”, la mecánica del asiento...) se optimizan en cuanto a su calidad ergonómica, comodidad, robustez y fácil reparación, y son diseñados para separarse con facilidad de los elementos más visibles y perecederos (el tapizado) con el fin de poder cambiar estos últimos de cuando en cuando, entonces obtenemos una silla de oficina casi eterna. La objeción es inmediata: ¿qué fabricante estaría interesado en vender sillas así? Una

vez cubierta la demanda, ¡adiós negocio para toda la eternidad! La respuesta es interesante: *vender* sillas de oficina eternas puede ser efectivamente un mal negocio, pero *alquilarlas* sería un negocio fabuloso.

¿Existe una fórmula para interesar tanto a los fabricantes como a los comerciantes en este concepto de la longevidad? La respuesta está en el *leasing*. De este modo, la solidez del producto se convierte en algo que tiene un interés comercial directo. El paso de la venta al *leasing*, que optimiza el rendimiento puede tener amplias consecuencias para la sociedad industrial. Puede ser la señal de partida para encaminarse hacia una sociedad de servicios que prime el rendimiento y la solidez de los productos. (Weiszäcker, Lovins y Lovins, 1997: 126)

Este paso de la venta de productos a la venta de servicios –una especie de *eco-leasing generalizado*– es concebible, ciertamente, dentro de la lógica del sistema. Pero, si se generalizase tal estrategia, *toparíamos de inmediato con otro factor limitante: ya no el “espacio” ecológico finito, sino el limitado tiempo vital de cada uno y cada una*. Los productos materiales pueden acapararse, atesorarse y acumularse sin usarlos (dentro de ciertos límites), y el dinero puede acumularse sin límites: en cambio, *el consumo de servicios no puede dilatarse en el tiempo, sino que sucede “en tiempo real”, y el día tiene 24 horas para todos y todas*. El problema puede visualizarse bien si piensa en la diferencia entre comprar libros o cintas de vídeo, y acumularlos aun sin leerlos o visionarlas (porque nos engañamos pensando que “algún día tendremos tiempo para hacerlo”...), frente a sacar libros prestados de la biblioteca o ver películas transmitidas por cable mediante un sistema de *pay per view*: en el segundo caso, acumular no es posible y la realización del beneficio capitalista topa con el límite infranqueable de las 24 horas que tiene el día.

Además, la estrategia de “vender servicios en lugar de productos” topa con otro límite importante en *el tipo concreto de capitalismo que ha emergido de la reestructuración de los años setenta-ochenta*, con una enorme y creciente cantidad de poder político-económico concentrado en un puñado de grandes empresas transnacionales. En efecto: el “ecocapitalismo utópico” de las “sillas de oficina eternas” exigiría una redistribución de poder en beneficio de las comunidades locales y de los trabajadores, y en detrimento del gran capital. Lo ha explicado con claridad meridiana el ex-director de la Agencia Europea de Medio Ambiente, Domingo Jiménez Beltrán:

Todo esto {vender servicios en lugar de productos} *no interesa al sistema productivo*, a la oferta, sobre todo a la gran empresa, al consorcio internacional, cuya movilidad y capacidad de maniobra y respuesta ante presiones locales o sindicales está mejor servida por el suministro de productos (que se pueden almacenar y transportar) y con más energía y materias primas (con movilidad en aprovisionamientos --debido a los bajísimos costes del transporte, por no internalizar los costes ambientales-- lo que crea mercados a precios cada vez

más bajos, deseconomías en los países en desarrollo y explotaciones abusivas de recursos naturales e impactantes ambientalmente) que por el de servicios (intensos en mano de obra, menos movibles y especuladores).” (Jiménez Beltrán, 1997: 12)

Las economías de un “ecocapitalismo utópico” como el arriba esbozado tenderían a ser economías más autocentradas, con mercados locales y en cierta medida cautivos, con menos libertades para el gran capital. Por eso, si bien un “ecocapitalismo” que apuesta por vender servicios en lugar de productos es concebible, su materialización contraría los intereses de los mayores poderes del mundo en el que vivimos: las grandes corporaciones transnacionales.

#### 4.2. Invertir en capital natural

Como mencioné antes, el cuarto principio del “capitalismo natural” anima a las empresas a invertir en capital humano y natural, de manera que se contrarreste la fuerte tendencia del capitalismo a socavar la capacidad de la tierra y de la sociedad para mantener la vida (analizada magistralmente por Karl Polanyi, 1989). Ahora bien, invertir en el medio ambiente y en la comunidad sin duda es deseable, y necesario si se desea evitar un colapso catastrófico del sistema: pero el problema es que *cada capitalista individual tiene todo el interés en que alguien efectúe esas inversiones para proteger o restaurar los bienes públicos, cualquiera, excepto él mismo*. La falta de inversión privada en bienes públicos es precisamente uno de los problemas *estructurales* del capitalismo que torna necesaria la intervención pública en la vida económica de cualquier sociedad industrial: no se solucionará con apelaciones bienintencionadas a la ética de los empresarios.

Éste es probablemente el momento adecuado para evocar la notable reflexión de James O’Connor sobre la “segunda contradicción” del capitalismo. A la contradicción entre fuerzas productivas y relaciones de producción que identificó la teoría marxista clásica, según el politólogo estadounidense, se añade una *segunda contradicción entre las fuerzas y relaciones de producción capitalistas, y las condiciones (ecológicas y sociales) de esa producción* (O’ Connor, 1990).

La categoría clave en este análisis “marxista-polanyista” es la de *condiciones de producción*, y estas son de tres tipos: la fuerza de trabajo, las condiciones comunitarias (espacio urbano, comunicaciones, infraestructura de transportes, etc.), y las condiciones naturales (espacio físico, recursos naturales, sumideros para los residuos, etc). En los estados industriales modernos, las primeras remiten hoy a los servicios educativos y sanitarios; las segundas a infraestructuras, sistemas de comunicación, etc; y las terceras al estado de los ecosistemas.

*Las condiciones de producción se caracterizan por no poder ser producidas como mercancías, aunque –en un sistema capitalista– pueden ser tratadas como tales.*

Ello requiere la intervención del Estado: según O'Connor, todas las actividades del Estado democrático liberal que no tienen que ver con la administración, el orden público o las fuerzas armadas pueden situarse bajo la rúbrica *regulación y suministro de las condiciones de producción*.

Ahora bien: *el suministro de condiciones de producción es altamente conflictivo, porque el capitalismo socava los fundamentos de ese suministro y así da lugar a que los costes de su reproducción sean crecientes*.

La causa fundamental de la segunda contradicción es la apropiación y la utilización autodestructivas de la fuerza de trabajo, el espacio, la naturaleza o el medio ambiente exterior. Las crisis actuales de la salud, de la educación, de la familia, la crisis urbana y la crisis ecológica son ejemplos de esa autodestrucción. (O'Connor, 2003)

La política del capital, a nivel individual, estriba en intentar reducir al máximo los costes productivos; pero ello daña las condiciones de producción y así aumentan los costes para el capital en su conjunto (salud, educación, protección social, transportes, extracción de recursos naturales, servicios de los ecosistemas...). Al aumentar los costes productivos a causa de la segunda contradicción, se agrava la crisis fiscal del Estado, y ello también actúa como freno a la acumulación de capital. O'Connor subraya que Marx nunca consideró la posibilidad de que el capitalismo dañase o destruyese sus propias condiciones de producción (una buena compilación de textos en O'Connor, 1998).

Volviendo al cuarto principio del “capitalismo natural”: invertir en capital humano y natural es urgentemente necesario, pero no se trata de una tarea para empresas privadas capitalistas (más allá de medidas cosméticas), sino para el Estado y las organizaciones de la sociedad civil. Es un principio coherente con una estrategia ecosocialista y contraría el funcionamiento normal del capitalismo.

### **4.3. Escasa verosimilitud de un “capitalismo sustentable”**

Recapitemos. Según el análisis de Barry Commoner que comparto, la causa de la crisis ecológica global hemos de buscarla en una tecnosfera en guerra contra la biosfera; por ello “el tema de nuestro tiempo” es ¿cómo rediseñar la tecnosfera, o las tecnosferas, de manera que encajen armoniosamente dentro de la biosfera? En realidad aparecen dos dimensiones del problema: una de *escala*, y otra de *estructura (o diseño)*. Padecemos sistemas socioeconómicos humanos *demasiado grandes* en relación con la biosfera que los contiene (para lo cual “recetamos” autocontención en forma de *gestión generalizada de la demanda*), por una parte; y sistemas *mal adaptados*, sistemas humanos que encajan mal en los ecosistemas naturales (para lo cual “recetamos” biomímesis). Ahora bien, ha llegado el momento de preguntarse por

la compatibilidad de estas dos “recetas” con el sistema socioeconómico capitalista dentro del cual vivimos: y la respuesta ha de apuntar hacia su *compatibilidad escasa*.

En efecto, mientras que el principio de ecoeficiencia casa razonablemente bien con los valores y las prácticas del capitalismo, *autocontención y biomímesis encajan mal* con los mismos. Puesto que el carácter intrínsecamente expansivo del capitalismo choca con la autocontención, y la prerrogativa del inversor privado sobre sus decisiones de inversión —uno de los puntales del sistema: si se pone en cuestión, se está cuestionando de hecho el capitalismo— choca contra la biomímesis.

Habrá quien afirme con mayor rotundidad: “capitalismo verde” es un oxímoron (Husson, 2013: 182; véase también Tanuro, 2011).

#### 4.4. ¿Y qué sucede con las empresas que practican la producción limpia?

Pero, se podrá argüir, ¿acaso no existen ejemplos de incipientes transformaciones hacia el ecocapitalismo? Casos como el de Röhner Textil, la pequeña empresa suiza de Heerbrug (valle del Rin, cerca del lago Constanza), indican un camino interesantísimo<sup>15</sup>. Es uno de los ejemplos logrados, junto con el “ecosistema industrial” de Kalundborg en Dinamarca y algunos otros —muy publicitados, precisamente porque no hay tantos— de transformación hacia la *producción limpia* (algunos otros ejemplos estimulantes en Blount, Riechmann y otros 2003).

Estos casos de producción limpia desbordan el marco de ecoeficiencia dentro del que tiende a quedar restringido el “capitalismo verde” y desarrollan reformas que incorporan también el principio de biomímesis, y el principio de precaución.

Ahora bien, ¿podemos pensar en producción limpia de forma generalizada bajo el capitalismo? En mi opinión no: como ya indiqué antes, haría falta un grado tal de coordinación social (no sólo mediante mercado sino también mediante planificación), de vigencia de valores alternativos y de sometimiento de las decisiones de inversión a criterios ajenos a la rentabilidad de los capitales privados, que nos sitúan en otro marco socioeconómico.

Así que hay que insistir en la cuestión del “cambio de modelo”: la sostenibilidad de un sistema (en particular, de la economía española, por ejemplo) no tiene demasiado que ver con las mejoras marginales en su eficiencia (lo cual no quiere decir que no tengamos que perseguir con tesón la ecoeficiencia, por las razones que apunté anteriormente): tiene que ver más bien con su *metabolismo* básico, con las pautas de

---

<sup>15</sup> Quien no conozca la experiencia puede consultar un buen texto reciente coordinado por el Instituto Wuppertal: Seiler-Hausmann, Liedtke y von Weizsäcker, 2004: 130-145, o la página web de William McDonough y Michael Braungart (socios en una consultoría de diseño industrial): [www.mbdc.com](http://www.mbdc.com).

intercambio de materia y energía entre el sistema y su entorno. Los ejemplos de Röhner Textil o Kalundborg son esperanzadores porque inciden precisamente en eso: el metabolismo industrial.

Si los análisis anteriores son correctos, por tanto, las posibilidades de que se desarrolle un “capitalismo ecológico” resultan harto escasas. Una estrategia ecocapitalista intentará apoyarse sobre los principios de ecoeficiencia y biomímesis –enlazando este último con la idea de “vender servicios en lugar de productos”–, pero topará con importantes dificultades a la hora de ponerlos en práctica por las razones anteriormente expuestas; y no sabrá qué hacer con las ideas de autocontención.

De manera que la idea de un “ecocapitalismo” sigue sin resultar demasiado convincente. En cualquier caso –y sea cual fuere la respuesta que uno aventure en aquel debate inconcluso y no poco abstracto–, de lo que no puede haber ninguna duda, tanto a ecocapitalistas como a ecosocialistas, es que *la continuación de la dinámica expansiva puede anular todos los beneficios de la “revolución de la eficiencia”* (como indican repetidamente los mismos autores de *Factor 4*). Supongamos que la revolución tecnológico-económica del “factor 4” tenga éxito en el próximo medio siglo. Pues bien, si hacia el 2050 la población del planeta se estabiliza en 10.000 millones de habitantes (una previsión razonable) y la eficiencia con que empleamos la energía y los materiales se ha multiplicado por cuatro, pero durante este período el consumo mundial per capita ha ido creciendo a un modesto 1’5% anual (y pensemos que desde 1978 el crecimiento anual de China ha sido superior al 9% en promedio), entonces el consumo per capita se habrá duplicado en el 2050, con lo que el aumento de la población y el consumo absorberán todos los beneficios del *factor 4*, sin que disminuya en absoluto el impacto sobre los ecosistemas.

Podemos *hacer más con menos*, pero también tendremos en muchos casos que *hacer menos* (lo cual no quiere decir necesariamente vivir peor, sino *vivir de otra manera*: pero aquí la discusión sobre los cambios materiales desemboca en la de los cambios culturales... y en el cuestionamiento de las estructuras de poder y propiedad). De poco (o nada) servirán las reformas para “ecologizar” la producción, y muy particularmente las mejoras en eficiencia, si no se frena el crecimiento material de nuestras sociedades sobredesarrolladas.

#### 4.5. De nuevo la “cuestión del sistema”

El investigador belga Daniel Tanuro, desde su análisis ecosocialista de la crisis climática (Tanuro, 2011), insiste en que *constituye un error mayúsculo ajustar las respuestas al calentamiento climático* –tanto si hablamos de *mitigación* como de *adaptación*, por emplear las expresiones consagradas— *a lo que resulta políticamente factible dentro del capitalismo*, aceptado como un marco irrebutable. En la gran mayoría de los casos, ni siquiera las más tibias medidas de “internalización de externalidades” han

resultado posibles en los últimos decenios, al chocar contra la resistencia organizada de los capitales privados. Respetando las exigencias de rentabilidad de los capitales privados, no resulta viable estabilizar el clima del planeta, ni siquiera evitar lo peor del calentamiento global. El calentamiento climático —y más en general la crisis ecológico-social— pone inevitablemente sobre la mesa, en efecto, *la cuestión del sistema socioeconómico*. Pues, en efecto, no se trata de disfunciones parciales sino de una *crisis sistémica*.<sup>16</sup> Como se reconoce incluso desde *think tanks* más bien inclinados hacia el eco-liberalismo como el *Worldwatch Institute*,

...hacer las cosas un poco ‘mejor’ ambientalmente no detendrá el deterioro de las relaciones ecológicas de las que dependen nuestra alimentación y nuestra salud. Mejorar nuestra actuación no estabilizará el clima. No ralentizará el agotamiento de los acuíferos ni la subida del nivel del mar. Tampoco devolverá uno de los rasgos naturales de la Tierra más visibles desde el espacio, los hielos árticos, a su extensión preindustrial. Para modificar estas tendencias son necesarios cambios infinitamente mayores que los realizados hasta la fecha... (Engelman, 2013: 29)

Si se parte del enorme asunto del calentamiento climático, hay que reconocer que, se tome como se tome, tratar de resolverlo, aunque sea con herramientas económicas liberales de tipo *cap and trade*, exige una regulación global de la economía. Más en general, *adaptar la economía mundial a los límites biofísicos del planeta* (asunto ineludible si la especie humana desea tener un futuro más allá de las crisis del siglo XXI, el Siglo de la Gran Prueba) exige una regulación global de esa economía. Reducir las emisiones de dióxido de carbono en las magnitudes y plazos necesarios, no ya para estabilizar el clima del planeta, sino para frenar lo peor del calentamiento (reducir al menos un 5% anual durante casi cuatro decenios, de 2013 a 2050, de manera que en 2050 supusieran aproximadamente una décima parte de las emisiones de 2011), no es compatible con mantener la rentabilidad que exigen los capitales privados en el sistema de producción capitalista...

---

<sup>16</sup> Sobre las diferencias entre las tres clases de crisis que suceden en el capitalismo (las crisis periódicas “normales”, las crisis de regulación como la que llevó del capitalismo fordista y keynesiano al capitalismo neoliberal, y por último las crisis sistémicas (véase Husson, 2013: 217 y ss).

### ¿FRENAR EL CALENTAMIENTO GLOBAL?

El recalentamiento de la atmósfera que implica un aumento de la temperatura superior a 1,5° C en relación a la época preindustrial acarreará catástrofes ecológicas y sociales irreversibles. Los desastres ya están en marcha y el ejemplo más visible lo constituyen los fenómenos meteorológicos extremos. Pero aún estamos a tiempo de evitar lo peor; sobre todo, el incremento de tres metros en el nivel de los océanos que obligaría a emigrar en un plazo breve a cientos de millones de personas. Ahora bien, para contar con el cincuenta por cien de probabilidades de que la subida de la temperatura no supere los 2,4°C, los requisitos a cumplir son draconianos: si se quiere lograr alcanzar el nivel de cero emisiones antes del año 2100 (en realidad, ese año las emisiones deberían de ser negativas, lo que significa que el ecosistema Tierra debería absorber más de dióxido de carbono del que emite) es necesario que los países desarrollados dejen de utilizar los combustibles fósiles de aquí al año 2050 y que las emisiones mundiales de gas de efecto invernadero disminuyan entre el 50 y el 85% en ese mismo período. Las energías renovables pueden tomar el relevo. Su potencial técnico es más que suficiente. Pero la transición es extremadamente complicada, porque se trata de reemplazar, en un plazo muy corto, el sistema energético existente por otro completamente diferente y mucho más caro. Los elementos a tomar en cuenta son los siguientes:

- Si se rechaza la tecnología nuclear -y es necesario rechazarla por muchas razones que no desarrollaremos aquí- y si se respeta el principio de responsabilidades compartidas pero diferentes de los distintos países -que es necesario respetar por razones de justicia Norte/Sur evidentes-, de ahí se desprende que el éxito de la transición hacia las energías renovables exige reducir la demanda final de energía en torno a la mitad en la Unión Europea y a las tres cuartas partes en los Estados Unidos.
- Una reducción de tal envergadura no se puede realizar sólo a través de medidas orientadas a ahorrar energía. Junto a ello, es indispensable disminuir la producción material y el transporte. Por lo tanto, no basta con equilibrar la supresión de producciones inútiles o perniciosas con el incremento de producciones ecológicas; es preciso que el balance final sea negativo.
- En términos de emisiones, esto significa que alrededor del 80% de las reservas actuales (de las que se tiene conocimiento) de carbón, petróleo y gas natural no deben ser explotadas. Ahora bien, estas reservas pertenecen a empresas capitalistas y a Estados capitalistas que las contabilizan como activos en sus balances. Su no-explotación equivaldría a la destrucción de ese capital: algo inaceptable para los accionistas. No hay duda.
- Salvo excepciones, las energías renovables son más caras que las energías fósiles y, *grosso modo*, lo seguirán siendo durante las dos próximas décadas. En la práctica, el efecto principal del alza de los precios del petróleo es hacer que la explotación de las arenas bituminosas, del gas de pizarra, de los aceites pesados y de las aguas profundas resulten rentables; lo que les hace rentables desde el punto de vista capitalistas pero totalmente destructivas desde el punto de vista medioambiental, a lo que se añade que, a veces, su tasa de retorno energético (la relación entre el input y el output energético) sea muy pequeña.

Globalmente, la transición hacia las renovables no existe. Es la ONU quien lo constata: 'La modificación de la tecnología energética se ha ralentizado considerablemente al nivel de mix energético global [la relación entre el uso de diferentes fuentes energéticas] desde los años 1970; no existe ningún dato empírico que demuestre la idea ampliamente extendida de que la modificación de las tecnologías energéticas esté progresando. (...) A pesar del enorme incremento en la difusión de las tecnologías energéticas renovables desde los años 2000, está claro que la trayectoria actual no va, ni mucho menos, hacia una descarbonización total del sistema energético global para el año 2050.' (UN, *World Economic and Social Outlook 2011*, pp. 49-50).

Una de las razones de esta situación -que contrasta con la imagen difundida por los media- es que la utilización totalmente racional de las renovables precisa de la puesta en pie de un sistema energético alternativo, completamente nuevo, descentralizado, ahorrador y provisto de dispositivos de almacenamiento. En el marco actual de un sistema centralizado y derrochador, 1GW de capacidad eólica intermitente necesita el refuerzo de 0,9 GW fósil; es decir, no se hace más que añadir las energías renovables a las tradicionales. Evitar este solapamiento implica construir en diez años una red 'inteligente', lo que constituye un proyecto 'gigantesco, que precisa de un progreso tecnológico, una cooperación internacional y transferencias sin precedentes' (*Ibid.*, pag. 52).

Las implicaciones económicas y, por tanto, políticas y sociales, del cambio de sistema energético están bien resumidas en este mismo informe de Naciones Unidas: 'Globalmente, el costo de la sustitución de la infraestructura fósil y nuclear actual es de al menos de 15 a 20.000 millones de dólares [de un cuarto a un tercio del PIB mundial-DT]. Entre 2000 y 2008, China, ella sola, incrementó su capacidad eléctrica basada en el carbón en más de 300GW, con una inversión de más de 300 millones de dólares. Inversión que comenzará a ser rentable a partir de 2030-2040 y que puede ser que funcione hasta el 2050-2060. De hecho, en las economías emergentes, no es sino recientemente que se han desplegado las infraestructuras energéticas, que son totalmente nuevas y de una durabilidad prevista de al menos 40 a 60 años. Está claro, que es bastante improbable que el mundo (sic) decida eliminar de la noche a la mañana entre 15 y 20.000 millones de dólares de infraestructuras y reemplazarlos por un sistema energético renovable cuyo precio es más elevado' (UN, *World Economic and Social Outlook 2011*, p. 53).

Si 'el mundo' fuera correctamente informado y consultado sobre los desafíos actuales, 'el mundo' decidiría, sin ninguna duda, reemplazar el sistema fósil por un sistema renovable. Pero los Estados capitalistas, aunque disponen de esa información, no tomarán esta decisión. A nivel global, son totalmente incapaces de encontrar una solución humanamente aceptable a la acumulación de las dificultades señaladas más arriba. La ley del beneficio se lo impide. Ni el impuesto sobre los combustibles fósiles, ni el mercado sobre los derechos de emisión aportarán la solución. Para que esas medidas resulten mínimamente eficaces, los impuestos o los derechos de emisión deberían situarse, en sectores como el transporte, en 600 o 700 dólares/tm de CO<sub>2</sub>, lo que es totalmente impensable. Todos los sectores claves de la economía (automóvil, aeronáutica, construcción naval, química, petroquímica, producción eléctrica, siderurgia, cemento, agroalimentación, etc.) se verían muy penalizadas. Creer que los patronos de las empresas afectadas aceptarán que se toquen sus márgenes de beneficios, creer que los Estados rivales que representan a esos patronos se pondrán de acuerdo para atacar simultáneamente los beneficios de todos los patronos de todos los países, es creer en Papá Noel. Es lo testifica abundantemente el fracaso de las cumbres medioambientales sobre el clima desde hace 20 años (veinte años!). ¡Y esta situación no va a cambiar en el contexto de la competencia exacerbada que causa estragos desde 2008!

Fuente: Tanuro (2013)

Como resume Michel Husson su concienzudo análisis, “los objetivos de reducción de emisiones de dióxido de carbono son inalcanzables dentro de un marco capitalista, a causa de una limitación doble. La internalización de los costes ligados a las emisiones queda limitada por la exigencia de rentabilidad, y la disminución del crecimiento [material que sería necesaria] chocaría con la lógica de la competencia y la acumulación sin fin” (Husson, 2013, 182).

Nunca la necesidad objetiva de ecosocialismo fue tan grande como hoy, cuando nos asomamos al abismo de un colapso civilizatorio... Pero, al mismo tiempo, a escala mundial parecen lejísimos de madurar las condiciones subjetivas para avanzar hacia una sociedad así, después de más de tres decenios de neoliberalismo/neoconservadurismo y del fracaso del experimento pseudosocialista de la URSS y sus países satélites. Tal es la tragedia que caracteriza a nuestro tiempo.

## 5. Para avanzar hacia políticas ecosocialistas

La ecología política, ese *saber de los límites impuestos al desarrollo humano por las constricciones naturales*, no es “un tema más” para el que tenga que ofrecer su cataloguito de soluciones la política de izquierda (o cualquier otra política). *Tomarnos en serio la ecología implica la necesidad de transformar la política entera (y por tanto también la política socialista, comunista o anarquista)*: redefinir las categorías con que interpretamos la realidad, cambiar las prácticas con que intentamos transformarla.

Manuel Sacristán (1925-1985), el pensador comunista que mejor trabajo en este sentido, escribía en 1983: “Un programa socialista no requiere hoy -quizá no lo requirió nunca- primordialmente desarrollar las fuerzas productivo-destructivas, sino controlarlas, desarrollarlas o frenarlas selectivamente”. Con ello queda establecida la primera corrección decisiva a la política comunista tradicional: revisar su adhesión acrítica al tradicional concepto burgués de progreso, y a la cultura productivista generada por el capitalismo (en su doble vertiente material e ideal). Como se ha señalado, ello entraña una verdadera *revolución cultural dentro del movimiento obrero*, y de las clases trabajadoras en general.

## LA TEMPRANA LUCIDEZ DE MANUEL SACRISTÁN

[Para Manuel Sacristán en 1972] los ‘problemas nuevos, post-leninianos’ son las nuevas formas de colonialismo (en un marco general en que los habitantes de los territorios colonizados habían accedido a la independencia política), el uso del armamentismo como elemento motor del sistema económico capitalista y la utilización como multiplicadores económicos de industrias ecológicamente insostenibles. Sacristán señala la dificultad de formular objetivos últimos del partido que incluyeran la solución de estos problemas. E ilustra esta dificultad con una consideración acerca de los modelos de desarrollo de los países llamados ‘socialistas’: su construcción ‘sigue en gran parte en su planificación el camino que en las sociedades capitalistas adelantadas está llevando a un callejón sin salida no sólo ya desde el punto de vista económico, sino también en los terrenos de la civilización o modos de vida y en el de la ecología, o asentamiento de la especie humana en la Tierra’.

Aunque la temática ecológica ya ha aparecido incidentalmente en la obra de Sacristán, ésta parece ser su primera formulación fuerte en un contexto directamente político. (...) El filósofo político y de la ciencia que es Sacristán ha percibido la esencial radicalidad de la temática medioambiental a través del estudio de la nueva ciencia ecológica. Y comprende que las empresas capitalistas seguirán depredando el medio ambiente, al igual que explotan a la fuerza de trabajo, en virtud de la lógica del beneficio que dirige su funcionamiento. Ésta era entonces una percepción claramente innovadora. No se encuentra nada parecido en la reflexión de la izquierda europea de la época.

*Fuente: Capella (2005: 165)17*

Ecosocialismo (reflexión ecosocialista, proyectos ecosocialistas) es socialismo que: a) toma nota del fracaso del “socialismo realmente existente” y del fracaso de las socialdemocracias europeas, b) sigue manteniendo el “núcleo duro” de la identidad socialista (los valores de igualdad, libertad, comunidad y autorrealización, y la tesis de que el cumplimiento de esos valores resulta incompatible con el capitalismo; véase al respecto Ovejero, 2005, capítulos 1 y 2), y c) asume hasta el fondo la falsedad de la tesis de la abundancia, central para los modelos clásicos de socialismo.

*Por tanto: asumir los fracasos revolucionarios –y reformistas— del terrible siglo XX, no desnaturalizarse –no renunciar a la identidad socialista ni al anticapitalismo— y conceder a la cuestión de los límites ecológicos la importancia que le es propia.*

---

17 Capella está comentando un comentario –inédito— de Sacristán al “proyecto de introducción” que preparó en 1972 la dirección del PSUC para actualizar el programa del partido (entonces ilegal).

## 5.1. Necesidad de una revolución cultural

¿En qué sentido debería orientarse la *revolución cultural dentro del movimiento obrero* antes evocada? El ensayista francés Alain Bihr ha señalado la necesidad de revisar tanto *el sentido de las luchas de clases* como *las orientaciones estratégicas del movimiento*. En cuanto a lo primero, no se puede seguir abandonando la dirección del proceso productivo a la clase dominante, disputando sólo por la porción del “pastel económico” que se recibe, como imponía el compromiso social imperante en el período “fordista” del capitalismo. Las luchas de clases no han de cuestionar sólo el reparto del producto social global, si siquiera sólo el control de los medios de producción, sino que tienen que poder *incidir en las orientaciones del proceso social de producción*, liberando a las fuerzas productivas no de las “barreras capitalistas” a su crecimiento ilimitado sino precisamente de su sometimiento al imperativo de crecimiento ilimitado; es decir, el movimiento obrero tendría que poder elaborar e imponer mediante sus luchas *una lógica alternativa de desarrollo*, cualitativamente diferente de la lógica productivista del capital.

En cuanto a lo segundo, las orientaciones estratégicas: para incidir en los fines de la producción y la lógica del desarrollo económico, lo más fundamental no es la conquista del poder estatal (lo cual no significa que esta tenga que desaparecer del horizonte estratégico de los movimientos emancipatorios). Por el contrario, las luchas obreras y ciudadanas tendrían que proponerse imponer a los capitalistas y al estado a la vez: a) *contrapoderes capaces de controlar democráticamente el desarrollo industrial y tecnocientífico*, (b) *proyectos y planes alternativos de producción* (asignando un valor especial a la conversión de la industria militar), y c) *el desarrollo de una economía alternativa* (una “economía moral” orientada no por la compulsión a la reproducción ampliada del capital, sino según criterios de compatibilidad ecológica, utilidad social y autogestión) cuyas fuentes coinciden en parte con las del mismo movimiento obrero (cooperativismo y mutualismo).

El economista y dirigente vecinal Albert Recio ofrece otro conjunto de sensatas sugerencias que nos importa toma en consideración, y que cabe resumir en cinco propuestas: 1) partir de las necesidades humanas, 2) defender los valores igualitarios, 3) crear un marco institucional que favorezca los cambios y adaptaciones, 4) reforzar la democracia (sobre todo en los ámbitos de la empresa privada y los medios masivos), y 5) estimular el cambio cultural basado en valores alternativos.

## CINCO EJES PARA AVANZAR HACIA UNA POLÍTICA ECOSOCIALISTA, SEGÚN ALBERT RECIO

1. *Tomar las necesidades humanas como punto de partida.* “Una política económica de izquierdas debe empezar por plantear la actividad económica desde la óptica de las necesidades. (...) Plantear la organización económica desde el punto de vista de las necesidades supone empezar por discutir cuáles son los niveles de vida que deben garantizarse universalmente, en el sentido propuesto por Doyal y Gough (1987) de permitir a todos los ciudadanos participar normalmente de la vida social. Este enfoque permite también abrir un debate social sobre lo que es básico, lo que es secundario, lo que es un lujo y lo que resulta totalmente inaceptable por los efectos negativos, sociales y ambientales, que provoca en la sociedad. Permite también discutir entre formas alternativas de satisfacer necesidades básicas y romper el determinismo tecno-productivo con el que se defiende la continuidad de las formas actuales de vida. Un enfoque de necesidades conduce a la priorización de actividades sociales y a la penalización (incluida la prohibición) de aquellas que generan un reconocido mal social.<sup>1</sup> (...) Un enfoque de necesidades supone también considerar que la actividad laboral mercantil (o realizada para instituciones públicas) debe permitir el desarrollo de la vida personal y unas buenas condiciones de trabajo. Los problemas de encaje entre la actividad laboral mercantil, el trabajo doméstico y la vida social no tienen solución mientras la actividad mercantil siga hegemonizando la organización del tiempo vital. Plantear el trabajo desde este enfoque conduce sin duda a favorecer modelos de organización más cooperativos (y cualificadores). En parte la nueva propuesta de la OIT a favor del *trabajo decente*, tratando de fijar condiciones mínimas en diversos campos (duración, paga, derechos sociales...) va en este mismo sentido. Supone entre otras cuestiones una lucha contra el subempleo y a favor de condiciones laborales básicamente igualitarias. De hecho, la cantidad total de empleo debería ser ajustable a través de cambios en la jornada laboral, cuya fijación debería obedecer a los cambios en la cantidad de trabajo necesaria para cubrirlas. Y un enfoque de necesidades supone además reconocer que a través del mercado solo se satisfacen una parte de las necesidades sociales. La actividad doméstica y social juega también un papel básico. Por esto la organización de los tiempos debe considerar prioritariamente las lógicas temporales que emanan de las necesidades de reproducción social, cuestionando la actual primacía de la empresa privada en la organización del tiempo de vida.

2. *Defender el valor de la igualdad.* “En los últimos años la única ideología antiigualitaria que ha sido socialmente cuestionada (y que ha conseguido influir en la elaboración de las políticas públicas) es la que se basa en criterios de género, debido a la incesante lucha de las mujeres por romper las ideologías patriarcales. El problema estriba en que los avances que puedan producirse en este terreno pueden quedar neutralizados por el hecho que muchas desigualdades de género se combinan con desigualdades de otro tipo, que al no ser cuestionadas mantienen a muchas mujeres en situaciones

indeseables. (...) Una apuesta por el igualitarismo es, en primer lugar un componente básico de lucha contra la subocupación y la precariedad, puesto que esta viene en gran medida legitimada por la baja ‘cualificación’ de estos empleos. Es también una apuesta por el desarrollo de formas de producción más cooperativas y formativas. Pero es también una necesidad para cualquier desarrollo ecológico serio. En primer lugar porque la única forma de evaluar la sostenibilidad de un modelo productivo es ver si es factible aplicarlo al 100% de la población. De hecho allí donde este criterio no se cumple se puede argumentar que es falaz la idea de igualdad de oportunidades, porque con independencia de los méritos que cada uno cumpla, alguien quedará forzosamente excluido. Pero el igualitarismo es también la única vía por la que pueden eludirse los impactos negativos que generan los consumos posicionales y las pautas de emulación de los ricos.”

3. *Crear un marco institucional que facilite los cambios y adaptaciones.* “La reconversión ecológica exige importantes ajustes en la estructura productiva de la sociedad, reduciendo o eliminando importantes áreas de actividad y favoreciendo el desarrollo de otros. Los ajustes son socialmente costosos para todo el mundo. Evidente para las personas asalariadas para quienes la pérdida del empleo constituye no sólo un descalabro financiero. En muchos casos significa la pérdida de su reconocimiento profesional. Pero, como ya se ha indicado, también para las empresas privadas el ajuste es difícil y por ello invierten tantos recursos y esfuerzos en bloquearlos. Cualquier diseño institucional alternativo debe partir del reconocimiento de que las resistencias al cambio van a existir y obedecen a razones legítimas. La única forma de hacerles frente es construyendo un marco institucional que minimice los costes del ajuste y ayude a realizarlo sin traumas.”

4. *Reforzar la democracia, los mecanismos de “voz” colectiva y la participación. Democratizar especialmente los ámbitos de la empresa privada y los medios de comunicación masiva.* “Las demandas de participación social vuelven a estar en el panorama político. Pero curiosamente están limitadas a los espacios de gestión pública. Es lógico que la gente pida participación allí donde piensa que tiene derecho, y al fin y al cabo las instituciones democráticas hacen a todo el mundo partícipe potencial de las decisiones públicas. El problema es que por lo que atañe a la actividad económica este derecho de participación es muy limitado, en la medida que el sector privado sigue gobernado por instituciones completamente autocráticas. Instituciones que además tienen un enorme poder de influencia sobre las decisiones públicas. (...) Ampliar los espacios de voz no puede por tanto limitarse a introducir unas cuantas pautas participativas en la gestión menor sino que exige cambiar por completo el ámbito de información y debate. Exige también democratizar la empresa hacia un modelo autogestionario. Aunque ningún modelo puede pensarse como una panacea, resulta bastante evidente que cuanto más participativa y deliberativa sea una organización social, más posibilidades existen de que estos debates hagan aparecer los costes sociales de todo tipo que genera una

determinada actividad y favorezcan la cultura de autocontención que exige un proyecto de economía ecológica. Un proyecto participativo real exige a su vez modificaciones importantes en otros cambios, particularmente en la forma como se organizan los grandes debates políticos y en el funcionamiento de los medios de comunicación.”

*5. Avanzar hacia una sociedad de empleo decente, sostenibilidad y vida social plena exige el reforzamiento de una sociedad civil y cultural alternativa que actúe de promotora de este cambio cultural.* “A menudo la reflexión, el discurso intelectual más alternativo es reprimido por los partidos y organizaciones (sindicatos, etc.) de izquierdas en aras a mantener una posición en la política cotidiana. Es comprensible que determinadas propuestas se perciban desastrosas cuando se valora el campo electoral o la movilización a corto plazo. Pero al acallarla se está impidiendo una combate intelectual a largo plazo sin el cual no hay ninguna posibilidad de transformación real. La derecha juega actualmente con un modelo más plural de organización que deja una parte de la formación de opinión a instituciones no partidistas (desde la Iglesia Católica hasta la proliferación de fundaciones y grupos de opinión).

*Fuente: Recio (2004)*

## 5.2. Socialismo antiproductivista

El capitalismo es un sistema económico social cuyo resorte esencial es la acumulación incesante de capital a través de la mercantilización de todo. “El mundo no es una mercancía”, gritaban los manifestantes de Seattle en 1999, luego organizados en constelación de movimientos “altermundialistas”. “No somos mercancía en manos de políticos y banqueros”, proclamaban en la primavera de 2011 los manifestantes del movimiento 15-M en Madrid, Barcelona y otras ciudades españolas. El socialismo, como sistema social y como modo de producción, se define por la aspiración a que el trabajo deje de ser una mercancía, y la economía se ponga al servicio de la satisfacción igualitaria de las necesidades humanas (predominando el trabajo sobre el capital, y el valor de uso sobre el valor de cambio)<sup>18</sup>. El ecosocialismo añade a las condiciones anteriores la de

<sup>18</sup> Pero véase también la caracterización de Michel Husson: “La diferencia esencial entre capitalismo y socialismo reside en el modo de asignación de los recursos, y sobre todo en el destino del excedente. (...) Bajo el capitalismo, la exigencia de maximización del beneficio determina hacia qué sectores dirigirá la economía el esfuerzo inversor: las prioridades del desarrollo social son constricciones para este cálculo económico. Por el contrario, el socialismo se define como el dominio ejercido por el conjunto de la sociedad sobre sus propias prioridades, a las que queda subordinado el cálculo económico. La razón por la que la economía desempeña un papel desmesurado en el sistema capitalista es que no se limita a seleccionar los medios, sino que contribuye de una forma central a identificar, seleccionar y calibrar los fines. Por su parte, el socialismo conllevaría una limitación de la esfera de lo económico. Rigurosamente reservada a una función de ajuste de los medios a objetivos determinados en otras esferas” (Husson, 2013: 126-127).

Y por último, recordemos la definición más política de Castoriadis, en términos de autonomía: “El socialismo,

sustentabilidad: modo de producción y organización social han de cambiar para llegar a ser ecológicamente sostenibles o sustentables. Debemos abandonar la *growthmania* de la que están presas las economías industriales, la locura del crecimiento por el crecimiento –por más contraproducente que resulte--: el ecosocialismo es socialismo antiproduccionista.

No mercantilizar los factores de producción –naturaleza, trabajo y capital—, o desmercantilizarlos, es la orientación que un gran antropólogo económico como Karl Polanyi sugirió en *La Gran Transformación*. Desmercantilizar y democratizar: el ecosocialismo trata de avanzar hacia una sociedad donde las grandes decisiones sobre producción y consumo sean tomadas democráticamente por el conjunto de los ciudadanos y ciudadanas, de acuerdo con criterios sociales y ecológicos que se sitúen más allá de la competición mercantil y la búsqueda de beneficios privados.

Sin duda, muchos idearios de izquierda han sido productivistas (como abrumadoramente lo ha sido la cultura política y económica de los últimos dos siglos); pero algunas líneas minoritarias del pensamiento socialista formularon tempranas críticas del productivismo y la noción burguesa de progreso. Destacaría en ello el novelista, diseñador y revolucionario británico William Morris; y también vale la pena recordar al Walter Benjamin de *Dirección única*, un libro de apuntes, fragmentos y agudezas publicado en 1928:

Dominar la naturaleza, enseñan los imperialistas, es el sentido de toda técnica. Pero ¿quién confiaría en un maestro que, recurriendo al palmetazo, viera el sentido de la educación en el dominio de los niños por los adultos? ¿No es la educación, ante todo, la organización indispensable de la relación entre las generaciones y, por tanto, si se quiere hablar de dominio, el dominio de la relación entre las generaciones y no de los niños? Lo mismo ocurre con la técnica: no es el dominio de la naturaleza, sino dominio de la relación entre naturaleza y humanidad. (Benjamin, 1987: 97)

Dominar *no la naturaleza sino la relación entre naturaleza y humanidad*. Dominar nuestro dominio: creo que esta idea sigue siendo inmensamente fecunda en el siglo XXI<sup>19</sup>. Se trata, de alguna manera, de llevar la *enkráteia* que encomiaban Sócrates

---

en cualquiera de sus aspectos, no significa otra cosa que la gestión obrera de la sociedad; la clase sólo puede liberarse realizando su propio poder. El proletariado únicamente puede realizar la revolución socialista si actúa de una manera autónoma (...). El socialismo no puede ser ni el resultado fatal del desarrollo histórico, ni una violación de la historia por un partido de superhombres, ni la aplicación de un programa procedente de una teoría verdadera en sí misma, sino el desencadenamiento de la actividad libre de las masas oprimidas...” (Castoriadis, 2005 [1960]: 46). En la siguiente página el pensador greco-francés expone su programa básico de socialismo como autogestión generalizada.

19 Por lo demás, podemos rastrearla también en un famoso pasaje del libro tercero del *Capital* de Marx: ahí el pensador de Tréveris no define el socialismo como dominación humana sobre la naturaleza, sino más bien como *control sobre el metabolismo entre sociedad y naturaleza*, regulación consciente de los intercambios materiales entre seres humanos y naturaleza. En la esfera de la producción material, dice Marx en el libro III del *Capital*,

y Aristóteles del ámbito personal al socioecológico, transformando el autodomio del varón prudente en autocontención civilizatoria. Todas las relaciones humanas entrañan ejercicio de poder: insistía en ello un filósofo como Michel Foucault (en la estela de Nietzsche)<sup>20</sup>. Pero si, en un ejercicio de reflexividad guiado por los valores de la compasión, trato de dominar *no al otro sino mi relación con el otro*, si trato de dominar mi dominio, de autocontenerme, se abren impensadas posibilidades de transformación. De verdadera humanización para esos inmaduros homínidos que aún seguimos siendo.

## Siete tesis para concluir

- 1.No puede hacerse frente a la crisis ecológica global sin una reconstrucción ecológica de la economía; estamos hablando, entonces de cambios estructurales profundos.
- 2.Hay margen para ecologizar el capitalismo (principalmente por la vía de la ecoeficiencia), pero se agotará relativamente pronto (un ecocapitalismo es a la postre inviable), de manera que la “cuestión del sistema” seguirá planteada durante los próximos decenios, y de manera muy intensa, aunque hoy nos parezca tan alejada de lo políticamente factible.
- 3.Desde criterios y principios ecosocialistas, deberíamos intentar aprovechar esos márgenes de acción, lo más rápida y vigorosamente posible: tanto porque conseguiremos algunas mejoras socioecológicas reales –que son desesperadamente necesarias–, como para mostrar –por la vía de los hechos– lo limitado de los planteamientos de “reforma interna” del capitalismo. Pues si la ecología política no se torna francamente anticapitalista, está de antemano condenada a la frustración y la inoperancia... Por ejemplo: claro que una consideración racional de las cosas, en la devastada España que ha dejado tras de sí la burbuja inmobiliaria que estalló a partir de 2008, exigiría centrar los esfuerzos en la rehabilitación energética de los edificios ya existentes. Pero eso choca contra la ley del valor y contra el poder estructural del capital: y así lo que este querría es ¡derribar los edificios sobrantes para recuperar los

---

“la única libertad posible es la regulación racional, por parte del ser humano socializado, de los productores asociados, de su metabolismo [*Stoffwechsel*] con la naturaleza; que lo controlen juntos en lugar de ser dominados por él como por un poder ciego” (en Löwy, 2011: 73).

20 Habría que tener aquí en cuenta la ambivalencia del concepto, que señaló Spinoza, sobre la que no se puede insistir demasiado: poder como capacidad frente a poder como dominación. Spinoza en su *Tractatus politicus* (1677) establece la importante diferencia entre las palabras latinas *potentia* y *potestas*. *Potentia* significa el poder de las cosas en la naturaleza, incluidas las personas, “de existir y actuar”. *Potestas* se utiliza en cambio cuando se habla de un ser en poder de otro. (En alemán, la pareja de conceptos *Macht/ Herrschaft* capta la distinción: se ve bien en Max Weber.) Tenemos entonces *potentia* como “poder para”, *poder en cuanto capacidad*. Y *potestas* en cuanto “poder sobre otros”, *poder en cuanto dominación*. El primero es más originario que el segundo. Puede verse al respecto también Riechmann, 2011: 33-35.

precios altos! (Como se ha hecho en Irlanda y en EEUU, y como se propone para España.)

4. Al final de ese esfuerzo –que puede identificarse con el esfuerzo de llevar a la práctica la Estrategia Europea de Desarrollo Sostenible, por ejemplo, junto con las otras estrategias que de ella se derivan “en cascada” hasta llegar a la Agenda 21 local de la más pequeña aldea— estoy convencido de que nos encontraremos con la “cuestión del sistema” encima de la mesa, y –si hemos sabido realizar durante ese tiempo nuestro trabajo pedagógico y político de “ilustración socioecológica”— con una correlación de fuerzas más favorable para nosotros.
5. Los profundos cambios necesarios implican –entre otras cosas– una reorientación sustancial de las prioridades de inversión, así como un mayor grado de control social sobre muchas actividades económicas.
6. Ello afecta al “núcleo duro” del poder capitalista: el control privado sobre las decisiones de inversión económica.
7. Por tanto, *no hay posible solución de la crisis ecológica global sin una política económica ecosocialista, y ésta última supone enfrentarse con el poder del capital.*

## Bibliografía

- Barceló, A.** (1991). “Los costes sociales y ecológicos del crecimiento”. En *Mientras tanto* 45, Barcelona.
- Benjamin, W.** (1987). *Dirección única*. Madrid: Alfaguara.
- Blount, E.; Clarimón, L.; Cortés, A.; Riechmann, J. y Romano, D.** (coords.) (2003). *Industria como naturaleza. Hacia la producción limpia*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Braungart, M. y McDonough, W.** (2005). *Cradle to cradle (de la cuna a la cuna)*. Madrid: McGraw Hill.
- Capella, J.R.** (2005). *La práctica de Manuel Sacristán –Una biografía política*. Madrid: Trotta.
- Castoriadis, C.** (2005 [1960]). “Concepciones y programa de *Socialisme ou barbarie*”. En *Escritos políticos*. Madrid: Catarata.
- Commoner, B.** (1973). *El círculo que se cierra*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Einstein, A.** (1995 [1949]). *Sobre el humanismo*. Barcelona: Paidós.
- Engelman, R.** (2013). “Más allá de la *sosteniblabilidad*”. En *¿Es aún posible lograr la sostenibilidad?* (informe *La situación del mundo 2013*). Barcelona: Icaria.

- Eppler, E.** (1991). “Economía y medio ambiente”. En *El socialismo del futuro 3*, Madrid.
- Fernández Buey, F. y Riechmann, J.** (1996). *Ni tribunales. Ideas y materiales para un programa ecosocialista*. Madrid: Siglo XXI.
- Harribey, J-M. y Löwy, M.** (eds.) (2003). *Capital contre nature*. París: PUF.
- Hawken, P. Lovins, L.H. y Lovins, A.B.** (1999). *Natural Capitalism. Creating the Next Industrial Revolution*. Boston/Nueva York: Little, Brown & Co.
- Hudon, R, Lovins, H. y Gutterman, S.** (2004). “Reintegración de los objetivos ecológicos y económicos: producción sostenible y capitalismo natural”. En *The IPTS Report*, 83, Sevilla.
- Husson, M.** (2013). *El capitalismo en diez lecciones*. Madrid: La Oveja Roja.
- Jiménez Beltrán, D.** (1997). “Medio ambiente y consumo. Reflejos de un desdoblamiento”. *Estudios sobre el consumo 40: medio ambiente y consumo*. Madrid: Instituto Nacional del Consumo/Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Kapp, K. W.** (1966 [1950]). *Los costes sociales de la empresa privada*. Barcelona: Oikos-Tau. (Traducción de la segunda edición inglesa de 1963).
- Löwy, M.** (2011). *Ecosocialismo*. Buenos Aires: El Colectivo/Ediciones Herramienta.
- Magdoff, F.** (2012). “Armonía y civilización ecológica”. En *Monthly Review*, junio. La traducción es de Carlos Valmaseda. Disponible en: <http://www.mientrastanto.org/boletin-110/ensayo/armonia-y-civilizacion-ecologica>
- Marx, K.** (1973). *Das Kapital –Dritter Band*. Berlín: Dietz Verlag.
- Marx, K.** (1984). *El capital*, libro primero, vol. 1. Madrid: Siglo XXI.
- Max-Neef, M.** (1993). *Desarrollo a escala humana*. Barcelona: Icaria.
- Mishan, E.J.** (1971 [1967]). *Los costes del desarrollo económico*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Monedero, J.C.** (2013). *Curso urgente de política para gente decente*. Barcelona: Seix Barral.
- O’Connor, J.** (1990). “Las condiciones de producción. Por un marxismo ecológico, una introducción teórica”. En *Ecología Política 1*, Barcelona.
- O’Connor, J.** (1999). *Natural Causes: Essays in Ecological Marxism*. Nueva York: Guildford.
- O’Connor, J.** (2003). “La seconde contradiction du capitalisme: causes et consequences”, en Harribey, J-M. y Löwy, M. (eds.), *Capital contre nature*. París: PUF.
- Ovejero, F.** (2005). *Proceso abierto –El socialismo después del socialismo*. Barcelona: Tusquets.
- Polanyi, K.** (1989). *La gran transformación*, La Piqueta, Madrid.

- Recio, A.** (2004). “Empleo y medio ambiente. Necesidad y dificultad de un proyecto alternativo”. Ponencia en el curso de verano de la UCM “Nuevas economías: una alternativa ecológica”, S. Lorenzo del Escorial, 19 al 23 de julio.
- Riechmann, J.** (1991). “El socialismo puede llegar sólo en bicicleta. Reflexiones para una política ecosocialista en los años noventa”. En *Nuestra Bandera* 148, Madrid. Nueva versión reelaborada en *Papeles de la FIM 6* (monográfico sobre *Ecología, ética y economía*), Madrid 1996.
- Riechmann, J.** (2004). *Gente que no quiere viajar a Marte*, Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Riechmann, J.** (2005). *Un mundo vulnerable*. Segunda edición. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Riechmann, J.** (2006). *Biomímesis. Ensayos sobre imitación de la naturaleza, ecosocialismo y autocontención*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Riechmann, J.** (2008). *Bailar sobre una baldosa* (diario de trabajo). Zaragoza: Eclipsados.
- Riechmann, J.** (2011). *¿Cómo vivir? Acerca de la vida buena*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Riechmann, J.** (2012). *El socialismo puede llegar sólo en bicicleta (ensayos ecosocialistas)*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Sacristán, M.** (1983a). “Tradición marxista y nuevos problemas” (Conferencia, Sabadell, 3 de noviembre de 1983). Transcripción de Salvador López Arnal.
- Sacristán, M.** (1983b). “Algunos atisbos político-ecológicos de Marx” (Conferencia, Hospitalet de Llobregat, otoño de 1983). Transcripción de Salvador López Arnal.
- Sacristán, M.** (1987). *Pacifismo, ecología y política alternativa*. Barcelona: Icaria.
- Schweickart, D.** (1997). *Más allá del capitalismo*. Barcelona: Sal Terrae.
- Schweickart, D.** (1999). “¿Son compatibles la libertad, la igualdad y la democracia?”. En *Mientras tanto* 75, Barcelona.
- Seiler-Hausmann, J-D.; Liedtke, C. y Weizsäcker, E.** (2004). *Eco-efficiency and Beyond. Towards the Sustainable Enterprise*. Sheffield: Greenleaf Publishing.
- Tanuro, D.** (2011). *El imposible capitalismo verde*. Madrid. La Oveja Roja.
- Tanuro, D.** (2013). “A propósito del *Manifiesto ecosocialista* del Parti de Gauche”, Disponible en: <http://vientosur.info/spip.php?article7861>
- Tello, E.** (2005). *La historia cuenta. Del crecimiento económico al desarrollo humano sostenible*. Barcelona: Libros del Viejo Topo.

- Turiel, A.** (2012). “El declive energético”. En *Mientras tanto 117: Los límites del crecimiento: crisis energética y cambio climático*. Barcelona.
- Wallerstein, I.** (1997). *El futuro de la civilización capitalista*. Barcelona: Icaria.
- Wallerstein, I.** (1998). “Ecología y costes de producción capitalistas: no hay salida”. En *Iniciativa Socialista 50*, otoño.
- Weizsäcker, E.; Lovins, L.H. y Lovins, A.B.** (1997). *Factor 4. Duplicar el bienestar con la mitad de los recursos naturales* (informe al Club de Roma). Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.

# Medio ambiente y construcción de ciudadanía

## Environment and construction of citizenship

*Marcos Chinchilla Montes*

Trabajador Social

Profesor Escuela de Trabajo Social

Universidad de Costa Rica

mchinchi@fcs.ucr.ac.cr

### RESUMEN

Tradicionalmente el tema medio ambiental ha sido abordado con criterios eminentemente biológicos, sea destacando los riesgos de la degradación ambiental, o la necesidad de establecer mecanismos políticos y prácticos que colaborarán con su aprovechamiento sostenible.

Si bien la discusión social y política alrededor de este tema es de larga data, no es sino hasta hace unas tres décadas que comienza a generarse un debate en el cual se concibe que la participación social en el aprovechamiento y conservación del medio ambiente, es de vital importancia para avanzar en el uso y conservación de éste de forma responsable y sostenida.

A inicios de la década de los 90 del siglo pasado se genera una intensa discusión en torno al concepto de ciudadanía y los procesos sociales de los cuales se deriva y potencia. La visión conservadora y burguesa hace de la ciudadanía un producto orientado a garantizar la gobernabilidad, la misma se concibe con un “techo” que delimita y condiciona los espacios de participación social de las mayorías.

En el marco del tema medio ambiental la participación social se ha ido profundizando; sin embargo, se cuestiona frecuentemente si estos procesos de participación están construyendo ciudadanía, o en su lugar, si vienen a reforzar mecanismos conservadores de participación social.

**Palabras claves:** medio ambiente, derechos humanos, ciudadanía, participación social

### ABSTRACT

Traditionally, the environmental issue has been addressed with eminently biological criteria, is highlighting the risks of environmental degradation, or the need for political and practical mechanisms to collaborate with their sustainable use. While a social discussion around this topic is of long standing, it was not until about three decades that begins to generate a debate, it was conceived that social participation is vital to advance the development and conservation of the environment in a responsible and sustainable way.

At the start of the 90s of last century generated an intense discussion on the concept of citizenship and their social processes. The conservative and bourgeois visions of citizenship make it a product to ensure governance, it is conceived as a “limit” that defines and determines the areas of social participation of the majority.

Under the environmental issue, social participation has been deepening, however, is often questioned whether these processes are building citizen participation, or instead, if they come to reinforce conservative social participation mechanisms.

**Keywords:** environment, human rights, citizenship, social participation.

**Recibido / Received:** 08/11/2013 | **Aceptado / Accepted:** 15/12/2013

## Introducción

Participación es una de las categorías profesionales que con mayor énfasis se han trabajado a lo largo del desarrollo del Trabajo Social. Múltiples son los enfoques y niveles sobre los que se ha discutido, sobre su potencial para desarrollar sociedades más inclusivas y democráticamente participativas.

No debe, por lo tanto, sorprendernos el debate que desde las Ciencias Políticas<sup>1</sup> se ha dado en torno al tema de la construcción de ciudadanía, tema que durante muchos lustros hemos potenciado como profesión, pero que se ha conceptualizado como participación social<sup>2</sup>. Además, no nos hemos concentrado tanto en una reflexión teórica, sino en incentivar procesos de participación social que colaboren con el desarrollo de la persona, grupos y comunidades<sup>3</sup>.

Durante diferentes momentos del siglo XX se vivieron interesantes experiencias de participación social que se expandieron a lo largo del planeta. Podemos destacar el alza del movimiento obrero en el periodo de la gran depresión posterior a 1928, el movimiento juvenil a finales de los 60 e inicios de los 70<sup>4</sup>, y más recientemente, los movimientos antiglobalización con una capacidad organizativa nunca antes vista<sup>5</sup>.

---

1 Sobre este particular, es necesario indicar que la reflexión que se hace desde las Ciencias Políticas sobre el tema de la construcción de ciudadanía, se circunscribe más a explicar un proceso que en muchos casos viene a poner límites estructurales a la forma como se ejerce el poder por parte de la clase dominante. Como discurso político, el tema de la construcción de ciudadanía viene a abrir un espacio ficticio de participación, en el que se argumenta la necesidad de impulsar procesos de esta naturaleza; sin embargo, la realidad muestra que para la clase dirigente ciudadanía implica un “techo” hasta el cual se permite participar, más allá del el, sigue siendo competencia de un selecto grupo de empresarios, políticos y representantes de transnacionales o empleados de organizaciones multilaterales.

2 Precisamente una de las debilidades de nuestra profesión radica en la dificultad para posicionar su propio bagaje conceptual en los referentes teóricos de las Ciencias Sociales.

3 Enfoques como la Investigación Acción Participativa son una clara muestra de los esfuerzos conceptuales y metodológicos orientados a generar espacios de participación social en las comunidades.

4 Este período en particular coincide con el proceso de reconceptualización del Trabajo Social. Se crea así una atmósfera favorable para que la profesión impulse procesos de participación social con una clara connotación política. La participación social se concebía como un medio emancipatorio que le permitiría a las comunidades y a la sociedad en general desarrollar procesos de distribución de la riqueza y acceso al poder.

5 Indiscutiblemente dentro de este movimiento global se han ido sumando de forma paulatina trabajadores sociales; sin embargo, aún no hemos logrado articular organizaciones profesionales en un todo orgánico y

Una de las características de mayor relevancia al interior del movimiento antiglobalización tiene que ver con la diversidad de agendas y temas de problematización de las organizaciones que lo integran (De Paiva y otros, 2001): género, racismo, condonación de la deuda externa, colonialismo, protección del medio ambiente, etc.

Si bien una agenda temática tan diversa implica problemas para poder conformar un movimiento unitario, sí permite visibilizar que los efectos negativos de la globalización se materializan en varios campos, y que en todos existen iniciativas -no siempre coincidentes- orientadas a garantizar la participación de la sociedad en la resolución de estos problemas.

De manera especial, nos daremos a la tarea de poner nuestro énfasis analítico en el problema medio ambiental y su relación con el tema de construcción de ciudadanía, esto por cuanto lo ambiental ha sido uno de los temas que con mayor celeridad se ha posicionado en la agenda de diferentes actores (nacionales e internacionales) desde hace varias décadas (Panayotou, 1994), y dichosamente en el mismo se han ido involucrando también las comunidades y otras organizaciones de base con las que nuestra profesión tiene una enorme familiaridad.

## 1. La degradación ambiental como problema social

En 1856 el Cacique *Seattle* escribió una conmovedora carta sobre los efectos que la presencia blanca le estaba acarreado al desarrollo de su pueblo, pero en particular el impacto negativo que sobre el medio ambiente implicaba esa práctica.

La cosmovisión de las comunidades autóctonas de América propone una relación espiritual entre la persona y el ambiente, derivado de ello se establece un sentido de pertenencia y respeto entre la persona y la naturaleza. El medio ambiente es considerado como una madre.

Para culturas como la judía, la romana o la griega (base cultural de los grupos humanos que invadieron y conquistaron América a partir de 1492) la naturaleza tiende a verse como un instrumento al cual hay que dominar y explotar (Hedstrom, 1990).

Este último razonamiento está plenamente arraigado en las estructuras productivas del capitalismo y en la misma concepción dominante del progreso y del desarrollo<sup>6</sup>.

---

que inclusive esté en capacidad de retomar estas experiencias dentro de la práctica profesional. Un ejemplo interesante y que se perfila prometedor es el Comité Mercosur de Organizaciones Profesionales de Trabajo Social o Servicio Social, el cual viene dando un interesante debate en esa línea.

<sup>6</sup> Aunque en este documento nos enmarcamos en la experiencia medio ambiental dentro del capitalismo, es pertinente reconocer que en las sociedades socialistas también se presentaron altos índices de degradación

Desde la revolución industrial a nuestros días, se ha acentuado de forma progresiva el deterioro del medio ambiente. La contaminación en sus diferentes manifestaciones, el uso y destrucción indiscriminada de los bosques o los recursos marinos, la expansión demográfica y geográfica de la humanidad, la inequidad en la distribución de la riqueza son elementos que de una u otra forma colaboran con la destrucción progresiva de los recursos naturales y del mismo medio ambiente.

Los indicadores en materia de destrucción del medio ambiente son esclarecedores: ampliación en el agujero de la capa de ozono, miles de hectáreas de bosque tropical taladas anualmente, decenas de especies animales en inminente riesgo de desaparición, destrucción generalizada de culturas con un amplio nivel de integración con el medio ambiente, etc.

Los diferentes enfoques de estudio sobre el medio ambiente abarcan dimensiones que van desde el componente ecológico al económico, o del social al político.

En el pasado se insistía en circunscribir el tema ambiental al estudio y protección de los recursos naturales. Hoy en día el término medio ambiente viene a abarcar tanto la cantidad como la calidad de los recursos naturales (sean renovables o no), así como el entorno ambiental (paisajes, agua, aire y atmósfera) en el que se desarrolló la vida de las personas y de otras criaturas (Panayotou, 1994).

De hecho puede hablarse de una evolución sustantiva en la medida que términos como medio ambiente o ecología, no formaban parte de las discusiones internacionales de la década de los 60<sup>7</sup> (CEDECO, 1997), en la actualidad las discusiones y acciones alrededor del tema medio ambiental concentran una gran cantidad de recursos y esfuerzos, sean públicos, privados; individuales, colectivos o de la comunidad internacional ¿Por qué?

En *primera instancia* puede destacarse la enorme preocupación por el nivel de degradación que experimenta el medio ambiente como producto de las actividades humanas (Panayotou, 1994). Esta degradación está directamente relacionada con la calidad de vida de las personas y las expectativas del desarrollo humano a futuro.

A criterio de Panayotou una característica sobresaliente de la problemática medio ambiental está relacionada con su dimensión mundial; en este sentido, todo el planeta experimenta problemas ambientales en una gran diversidad de aspectos, sea expresado en la degradación ambiental, en el diseño o implementación de las políticas sobre este sector, o en la relación entre actores y la prevalencia de los intereses de los mismos.

---

ambiental. La competencia entre capitalismo y socialismo no parecía tener mayor desencuentro ideológico en la carrera por el progreso, máxime si el mayor perdedor era precisamente el medio ambiente.

7 Incluso se insiste en que esos términos no formaban parte de los contenidos de las enciclopedias de la época, lo que da cuenta de la relevancia que paulatinamente ha adquirido el tema medio ambiental.

Si bien el autor no descarta entre las causas de la degradación ambiental el crecimiento económico, es claro en indicar que el fenómeno debe ser entendido en relación con variables vinculadas a la deficitaria valoración de los recursos naturales, la pobreza en los llamados países del tercer mundo, los patrones de consumo y limitadas e inadecuadas políticas públicas que no terminan de impulsar un desarrollo comprometido con la sostenibilidad.

Así las cosas, esa mundialización de los problemas ambientales se expresa por igual en una “veloz deforestación, la degradación de cuencas, la pérdida de diversidad biológica, la escasez de agua y madera combustible, la contaminación del agua, la excesiva erosión del suelo, la degradación de la tierra, el sobrepastoreo y la pesca abusiva, la contaminación del aire y el congestionamiento urbano”, entre otros (Panayotou, 1994).

En *segundo lugar* y de manera totalmente conexas con el punto anterior tenemos la incorporación de esta problemática dentro de los derechos de los pueblos y de solidaridad<sup>8</sup> (Zepeda, 1997). Desde esta dimensión de estudio el medio ambiente “no se limita únicamente al concepto de naturaleza”, sino que implica un fenómeno socio natural que abarca dimensiones económicas, culturales, políticas y biológicas.

En este plano, los problemas medio ambientales dan cuenta de países e inclusive sectores sociales que experimentan repercusiones más severas, sea por los niveles de pobreza que experimentan o por relaciones precarias con el ambiente. Las manifestaciones de la degradación ambiental son diferentes entre “países desarrollados” y “países no desarrollados”. En los primeros quizás el tema de los desechos resulte ser más sensible que el de la deforestación y contaminación de ríos en los países latinoamericanos.

Entender la problemática ambiental desde esta perspectiva implica reconocer el *derecho a participar* en la búsqueda de soluciones no sólo por parte del Estado, sino también de otros actores sociales que tienen intereses en la misma materia, y que incluso tienen posiciones y propuestas divergentes con el mismo.

Un *tercer elemento* está asociado con la capacidad productiva y generadora de riqueza que se deriva de la relación medio ambiente-sostenibilidad. Al ritmo actual de producción y consumo, las expectativas de sostenibilidad del ambiente y de la misma producción son cada vez más reducidas (Fallas, 1992). En el fondo la amenaza que prevalece parece ir más allá de lo biológico y social: la capacidad de producción y acumulación puede verse seriamente amenazada, tanto en las sociedades capitalistas como en las que no operan bajo esta filosofía económica.

---

<sup>8</sup> Zepeda hace referencia a tres objetivos fundamentales en toda la normativa que se ha desarrollado a la luz de esta generación de derechos, a saber: 1) Mantener los procesos ecológicos esenciales y los sistemas vitales, 2) Preservar la diversidad genética, 3) Asegurar el aprovechamiento sostenido de las especies y de los ecosistemas.

Este último elemento nos obliga a profundizar en un concepto que ya hemos señalado varias veces a lo largo de este trabajo: sostenibilidad. En buena medida, a partir de la incorporación del mismo en las discusiones medio ambientales se ha generado un mayor nivel de complejidad y polémica, no tanto por su contenido sino por su interpretación y la forma como se operacionaliza en la práctica. Primero abordemos su conceptualización.

El concepto de sostenibilidad está asociado con el de desarrollo sostenible, término acuñado en 1987 en el documento “Nuestro Futuro Común” encargado por la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo de las Naciones Unidas (conocido también como Reporte *Brundtland*). En el mismo se entiende el desarrollo sostenible como el “desarrollo que satisface las necesidades del presente, sin comprometer la capacidad para que las futuras generaciones puedan satisfacer sus propias necesidades”.

Aunque pareciese que el término en si es preciso, su interpretación es muy variada y en muchos casos se pone en función de los intereses de los sectores que realizan un aprovechamiento desmedido del ambiente. Esa posibilidad de sostenibilidad se ha expresado en diversas políticas públicas hacia el ambiente alrededor del mundo; sin embargo, los altos índices de deforestación, de contaminación, de producción de desechos entre otros, son un claro indicador que las políticas impulsadas aun no potencian la sostenibilidad.

En síntesis, la degradación medio ambiental amenaza tanto la existencia del medio ambiente como de las personas que están insertas en éste. Es un problema con una dimensión a escala planetaria que afecta procesos biológicos, humanos y comerciales.

Tanto Panayotou (1994) como Fallas (1992) coinciden en señalar que no es la cantidad de población lo que en la actualidad genera los problemas de degradación ambiental, sino más bien el tipo de producción (o sea, el aprovechamiento que se hace del medio ambiente) y consumo. Ello remite directamente a un modelo de desarrollo predatorio del ambiente que no calcula los costos ambientales (Panayotou, 1994) y que por ende es insostenible.

En este marco de amenazas y riesgos derivados de la insostenibilidad productiva y ambiental, es necesario plantear medidas orientadas a revertir o reorientar los procesos productivos que con mayor impacto degradan el medio ambiente y amenazan la existencia de la misma humanidad.

## **2. Derechos Humanos y medio ambiente**

Entender la construcción de ciudadanía a partir de la problemática ambiental requiere detenerse en el tema de los Derechos Humanos y en la posterior incorporación y

fortalecimiento de la discusión ambiental en su seno. Percibimos la construcción y práctica de la ciudadanía como un avance más en materia de Derechos Humanos.

Aunque no es sino hasta el 10 de diciembre de 1948 que se firma la Declaración Universal de Derechos Humanos<sup>9</sup>, desde siglos atrás se habían planteado diferentes preocupaciones y esfuerzos por establecer mecanismos de convivencia entre las personas y las naciones. Con contadas excepciones, la preocupación por lo medio ambiental era un tema ausente en estas discusiones.

Las discusiones más recientes tienden a dejar en claro que entre medio ambiente y Derechos Humanos existe una relación intrínseca, y que el adecuado desarrollo y aprovechamiento del primero potencia como tal a los Derechos Humanos. Sin embargo, existe una discusión que nos parece más importante en este momento que la anterior, y está relacionada con la forma como el tema medio ambiental ha adquirido una significativa relevancia en todo el mundo. Aquí el tema de los Derechos Humanos nos permite avanzar en identificar él porque de esa relevancia y el encuadre general de la temática.

## 2.1. Derechos Humanos: Características y Desarrollo

Como bien lo expresa Gregorio Peces (citado por Lorena González, 1995) existe un enorme “pluralismo de denominaciones” en la definición del concepto Derechos Humanos y en las implicaciones sociales, económicas y políticas que pueden derivarse de éste.

Para Velázquez y Reyes (1992) los Derechos Humanos son un conjunto de condiciones que garantizan “ante todo el derecho a la vida y a la libertad”. Pero no a cualquier clase de vida y libertad, sino a una vida digna que le permite a la persona “desplegar sus capacidades, inteligencia, su individualidad como ser único e irrepetible”. Ello, sin distingos de ninguna clase.

Dentro de la propuesta que sustentan las autoras se combinan tanto los aspectos jurídicos como las acciones tendientes a formar una cultura de los Derechos Humanos (Chinchilla y Villegas, 1995; Olguín, 1988), esta última orientada a incorporar la participación de la sociedad en las diferentes instancias en la que se protege o violan los Derechos Humanos<sup>10</sup>.

Por su parte, González (1995) asignando más énfasis a los aspectos jurídicos (nacionales o internacionales) que permiten la tutela de los Derechos Humanos,

---

<sup>9</sup> Momento a partir del cual las naciones firmantes aceptan y oficializan esta doctrina como medio de convivencia y tutela de los derechos de las personas del planeta.

<sup>10</sup> Más adelante este tema será vinculado con la construcción de ciudadanía en la medida que la base filosófica de los Derechos Humanos precisamente estimula esta categoría conceptual.

insiste en concebirlos como aquellos que llevan al “pleno goce y desarrollo de la persona”.

Por otro lado, Thompson (1988) distingue varias formas de entender los Derechos Humanos según la corriente a la que se adscriben. Si se lo hace desde el Jusnaturalismo<sup>11</sup> los Derechos Humanos serán entendidos “como garantías que requiere un individuo para poder desarrollarse en la vida social como persona, esto es como ser dotado de racionalidad y sentido”. Agrega que “ningún hombre puede existir sin libertad, ni sin propiedad, ni sin las condiciones económicas mínimas para la vida (...) Por consiguiente, se ha afirmado que los derechos del hombre son anteriores y superiores a cualquier actuación gubernamental”, de allí se plantea el que no requieran (los Derechos Humanos) de una normativa propia para su vigencia.

Por su parte, de la corriente conocida como positivismo jurídico se desprende que los derechos humanos son resultado de la actividad normativa llevado a cabo por el Estado, y que no pueden ser reclamados si previamente no existen “normas positivas” que los contengan.

Lo cierto es que en la actualidad las diferentes declaraciones, pactos y convenios internacionales incorporan estas visiones, sea ya por el reconocimiento de la pertenencia por el sólo hecho de ser persona, o por ser el instrumento un medio legal que garantiza y protege los Derechos Humanos.

Otra visión sobre los Derechos Humanos se encuentra desarrollada por Pedro Nikken (1994), este plantea que la noción de los Derechos Humanos “se corresponde a la afirmación de la dignidad de la persona frente al Estado. El poder público debe ejercerse al servicio del ser humano”.

En este marco el Estado tiene la obligación y el deber de respetar y garantizar las condiciones que lleven al adecuado desarrollo de los Derechos Humanos y que genera “condiciones cónsonas con la misma dignidad” de la persona.

En términos generales destacamos que los Derechos Humanos *están orientados a satisfacer el desarrollo de la persona, propiciando una calidad de vida digna que abarca todas las dimensiones del desarrollo de la persona; para ello, se recurre tanto a los enunciados jurídicos expresados en leyes, constituciones políticas y acuerdos internacionales como a experiencias desarrolladas por comunidades y organizaciones de la sociedad civil en torno a la construcción de una cultura de los Derechos Humanos.*

Desde nuestra interpretación, el desarrollo de los Derechos Humanos viene a consolidar la relevancia que el tema ambiental tiene en la actualidad. Esto se sustenta en tres elementos, a saber: la evolución de los Derechos Humanos, sus

---

<sup>11</sup> En esencia el jusnaturalismo plantea la existencia de reglas de derecho natural que son anteriores y superiores al derecho positivo. Un mayor desarrollo sobre el tema se encuentra en Thompson (1988).

características y por la existencia de tres generaciones de derechos.

En el plano de la evolución de los Derechos Humanos pueden distinguirse al menos 5 etapas: etapa inicial, etapa de combinación, etapa de reclamo ante el poder público, etapa de positivización y etapa de internacionalización.

En general todas poseen una forma particular de entender al ser humano y progresivamente, sus reflexiones ética normativas se han ido incorporando dentro de los sistemas normativos, hasta llegar a un punto en que los mismos se han internacionalizado<sup>12</sup>.

En el plano de las características de los Derechos Humanos tanto González (1995) como Nikken (1994) coinciden en destacar 6 categorías, a saber:

- *Universalidad*: Todas las personas son titulares de los Derechos Humanos.
- *Transnacionalidad*: Al ser los Derechos Humanos universales e inherentes a todas las personas, no se pueden argumentar condiciones de nacionalidad para limitarlos.
- *Estado de Derecho*: El ejercicio del poder debe estar sujeto a ciertas reglas que implican mecanismos de protección y garantía de los derechos.
- *Irreversibilidad*: Cuando un derecho ha sido reconocido formalmente como inherente a la persona este "queda definitiva e irrevocablemente integrado a la categoría de aquellos derechos cuya inviolabilidad debe ser respetada y garantizada".
- *Progresividad*: Siempre es posible la incorporación de nuevos derechos que anteriormente no gozaban de esa condición.
- *Indivisibilidad, integralidad e interdependencia*: La plena realización humana no puede desarrollarse a partir de derechos aislados e inconexos. Vistos en forma conjunta estos deben atender al ser humano desde una dimensión integral.

En este plano, González destaca cuatro categorías<sup>13</sup> fundamentales de derechos:

- a. Derechos personalísimos
- b. Derechos cívico políticos

---

12 Para una mayor discusión pueden consultarse los trabajos de Ana González y Pedro Nikken citados en la bibliografía de este trabajo.

13 Aunque más adelante realizaremos una breve descripción de los contenidos de cada uno de estos derechos, recomendamos al lector interesado profundizar esos contenidos en el documento de Lorena González citado en la bibliografía.

- c. Derechos económicos y culturales
- d. Derechos de solidaridad de los pueblos

Precisamente dentro de la última categoría se ubica el tema medio ambiental, y como se mostrará más adelante, parte de la relevancia asignada al tema se explica por la progresividad de los Derechos Humanos, expresada en las generaciones de Derechos Humanos.

La progresividad de los Derechos Humanos implica que se da una ampliación de temas al interior de la filosofía que respalda esta categoría. El énfasis que se ponga en éstos así como el contexto en que se desarrollan, va a determinar de manera muy especial no sólo el tema específico sobre el que se trabaja, sino también el tratamiento que se le brinde y el tipo de alianzas políticas que se establezcan para su protección, defensa y promoción.

#### a) Primera generación: Los Derechos Civiles y Políticos

Evolutivamente muestran un primer nivel de desarrollo dado la necesidad urgente de garantizar la vida ante el poder público, así como los derechos de libertad individual, de prensa, de movimiento, de conciencia, respeto a la propiedad privada, la posibilidad de elegir y ser elegido, etc.

González (1995) establece dos categorías de esta generación:

- *Derechos personalísimos*: que cubre toda la dimensión del respeto a la vida, la integridad física, el reconocimiento de la personalidad jurídica, el honor, la fama, la libertad de conciencia, pensamiento y expresión.
- *Derechos cívico-políticos*: facilitan el desarrollo democrático, el control del poder, la seguridad jurídica y la posibilidad de un proceso legal dotado de garantías.

#### b) Segunda Generación: Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Dentro de esta categoría se hace mención a un conjunto de derechos que si bien garantizan la vida y la participación social permiten atribuirle a esa vida y participación una dimensión de calidad y desarrollo que potencian el desarrollo pleno de la persona (Velázquez, 1992). Dentro de estos encontramos el derecho al trabajo, a la educación, a la seguridad social desde una dimensión integral, el derecho a la huelga y el derecho a participar de los bienes culturales en su amplio sentido.

#### c) Tercera Generación: Derechos de los Pueblos o de Solidaridad

Esta generación de derechos es una de las muestras actuales de progresividad, en lo fundamental abordan derechos con una dimensión colectiva que abarcan:

- El derecho al desarrollo
- El derecho a la paz
- El derecho a la libre determinación de los pueblos
- El derecho a la comunicación y a la información
- El derecho al patrimonio común de la humanidad
- El derecho al medio ambiente

Las principales características de esta dimensión son:

- reclamables ante el Estado, incluso él mismo puede ser también titular.
- para su cumplimiento se requiere de prestaciones positivas y negativas, tanto del Estado como de la misma comunidad internacional.
- implican la construcción y uso del concepto paz en un sentido amplio; o sea, no como ausencia de guerra.

Un elemento relevante tiene que ver con la limitada positivización que posee esta generación de derechos con respecto a los derechos que se incluyen en las dos generaciones previas. En la actualidad son breves las referencias que hacen las constituciones políticas sobre esta materia; no obstante, ha sido en el plano internacional en donde se han ido desarrollando un conjunto de instrumentos jurídicos (declaraciones, convenciones, etc.) que paulatinamente van normando o positivizando esta generación de derechos.

Parte de la relevancia asignada al tema se logra en la medida en que lo ambiental se relaciona estrechamente con los Derechos Humanos; sin embargo, ello no niega que inicialmente el disparador principal fueron los planteamientos y esfuerzos orientados a conservar -casi de forma dogmática- los recursos naturales.

## **2.2. Progresividad de los derechos humanos: el caso del medio ambiente**

Se mencionó que el abordaje del tema ambiental resulta en cierta medida una preocupación relativamente nueva, la que incluso se percibía de forma separada con las preocupaciones asociadas a los Derechos Humanos.

Esta situación (tanto la limitada positivización así como el avance en materia de Derechos Humanos y medio ambiente) se explica en primera instancia por el concepto de progresividad implícito a los Derechos Humanos. Una buena parte

del énfasis que se le han dado a éstos se centra en la protección a la vida y de los derechos civiles, así como de los Derechos económicos, sociales y culturales.

Si bien estos derechos pueden concebirse como fundamentales para el desarrollo de la persona, durante muchos años se trató el tema medio ambiental con un menor nivel de importancia, desarrollo y conceptualización, y se lo desvinculó de su influencia y relación con la calidad de vida de la persona. Obviamente este abismo privilegió otra clase de discusiones y acciones en el ámbito de la comunidad internacional en materia de Derechos Humanos. No obstante, las preocupaciones en torno al futuro del ambiente y de la misma humanidad tenían albergue en grupos ambientalistas locales y en la filosofía y religión de muchas de las comunidades aborígenes de América (Galeano, 1993).

El Seminario Interamericano sobre Derechos Humanos y Medio Ambiente (Brasilia, 1992) viene a ser uno de los espacios de encuentro intelectual y jurídico más importantes en torno a delimitar las relaciones entre medio ambiente y Derechos Humanos<sup>14</sup>. Inicialmente sus organizadores reconocen las dificultades para avanzar en la delimitación conceptual, práctica y jurídica que permita clarificar la relación entre Derechos Humanos y medio ambiente (Cancado, 1995a). Así mismo, hay claridad que inclusive en 1981 el Programa de Montevideo de Desarrollo y Examen Periódico del Derecho Ambiental (Cancado, 1995b) “no hizo ninguna referencia expresa a la protección de los derechos humanos o la relación de ésta con la protección ambiental”.

Entre la basta cantidad de discusiones y aportes brindados por los/las participantes de ese evento (el de Brasilia ‘92) en torno a clarificar esa relación, es importante rescatar varios de los aspectos allí planteados:

- a. La protección del ambiente garantiza el derecho a una vida limpia, segura y a un ambiente sano que permita el desarrollo de la persona. Esto se encuentra estrechamente vinculado con el derecho a la vida y a la salud. En este marco, el derecho ambiental (al igual que los otros instrumentos jurídicos) está dirigido a garantizar y mejorar la calidad de vida de las personas (Cancado 1995b).
- b. Se reconoce que en el pasado se presentó un divorcio injustificable entre los Derechos Humanos y la protección del medio ambiente. Esa relación debe tomar en cuenta factores como la pobreza, el crecimiento demográfico, el uso de suelos, la educación, la salud y la alimentación que ejercen una presión negativa sobre el ambiente y de hecho sobre la misma supervivencia humana (Ibíd.).

---

<sup>14</sup> Aunque años antes ya se habían dado dos iniciativas sumamente valiosas en esta materia, nos referimos a la Conferencia de Estocolmo del año 72 y el Informe de la Comisión Brundtland del año 87.

- c. El tipo de crecimiento, producción y consumo está generando degradación ambiental y desmejorando las condiciones de vida incluso para grupos sociales que no están vinculados directamente con la pobreza (Cancado, 1995c) o que experimentan niveles de pobreza distantes a la pauperización.
- d. Que “el medio ambiente ha de ser tomado como un elemento fundamental para la propia concepción de los Derechos Humanos, por el simple motivo de que constituyen la base material de la vida humana” (Peluso, 1995; traducción libre del autor).

De las conclusiones a las que llegan tanto los participantes como los organizadores del citado seminario, es necesario resaltar un conjunto de argumentaciones que consideramos de sumo valor para clarificar la estrecha relación que existe entre Derechos Humanos y medio ambiente:

I. Existe una relación íntima entre desarrollo y medio ambiente, desarrollo y derechos humanos, y medio ambiente y derechos humanos. Posibles vínculos se pueden encontrar, vg. en los derechos a la vida y a la salud en su amplia dimensión, que requieren medidas negativas así como positivas por parte de los estados. En realidad, la mayoría de los derechos económicos, sociales y culturales y los derechos civiles y políticos más básicos demuestran esta relación íntima. Al final, hay un paralelo entre las evoluciones de la protección de los derechos humanos y de la protección del medio ambiente, habiendo ambas pasado por un proceso de internacionalización y de globalización.

II. El concepto de desarrollo sustentable, que puede ser considerado como expresión de tales vínculos, lleva al reconocimiento del derecho de las generaciones futuras a un medio ambiente sano.

III. El vínculo entre medio ambiente y derechos humanos está además claramente demostrado por el hecho de que la degradación ambiental puede agravar las violaciones de los derechos humanos, y, a su vez, las violaciones de derechos humanos pueden igualmente llevar a la degradación ambiental o tornar más difícil la protección del medio ambiente. Tales situaciones resaltan la necesidad de fortalecer o desarrollar los derechos a la alimentación, al agua y a la salud...<sup>15</sup>

En los últimos 15 años la preocupación por el tema ambiental se ha acrecentado de manera significativa tanto en el seno de las Naciones Unidas, como de los gobiernos y de la misma sociedad civil<sup>16</sup>. Ello en buena medida se debe a la toma de

---

15 Conclusiones del Seminario Interamericano sobre Derechos Humanos y Medio Ambiente (IIDERECHOS HUMANOS-BID, 1995).

16 Sin embargo, existen francos e indiscutibles retrocesos, una muestra reciente de ella es la posición del actual gobierno estadounidense en relación con el tratado de Kyoto. Esta situación supone toda una nueva y mortífera política medio ambiental que pone su acento en el progreso económico y no en el desarrollo sostenible. No obstante, y como reacción a las políticas conservadoras del gobierno Bush, la Comunidad Europea y una gran

conciencia sobre el hecho de que al ritmo de producción y consumo actual, el medio ambiente se degrada de manera acelerada, amenazando tanto el equilibrio biológico del planeta, como la subsistencia actual, y quizás lo más grave, comprometiendo el disfrute de una vida digna para las generaciones futuras<sup>17</sup>.

Esta visión del desarrollo sustentable necesariamente remite al derecho al desarrollo (sea presente o futuro), por lo tanto hablamos de derechos que pertenecen a toda la sociedad, y porque no, derechos que también son retomados por actores que precisamente representan posiciones diferentes a los que incorpora, representa e impone el Estado.

La asociación entre Derechos Humanos y medio ambiente no puede interpretarse sólo como el reconocimiento o formalización de los convenios internacionales y la ejecución que los gobiernos deben hacer de éstos, sino también como una práctica cotidiana que construye la sociedad.

### 3. Construcción de ciudadanía: límites y virtudes

Existe un amplio consenso en que fue T. H. Marshall quien plantea las primeras bases conceptuales sobre el tema “ciudadanía hacia mediados de la década de los 40, no obstante, que en la actualidad existe un renovado interés en los alcances teóricos y prácticos del concepto desarrollado por éste.

Marshall (en Roberts, 1998a) plantea que el marco global de la ciudadanía se conforma por una ciudadanía civil, una ciudadanía política y otra social, las tres interdependientes. En la primera se incluyen los derechos que garantizan la libertad individual; la ciudadanía política refiere al derecho de participar en el poder político, sea siendo elegido o eligiendo en procesos de sufragio. La ciudadanía social abarca los “derechos y obligaciones que permiten a todos los miembros participar en forma equitativa de los niveles básicos de vida de su comunidad”<sup>18</sup>.

Siguiendo a Roberts (1998b), la ciudadanía puede entenderse como “el principio de igualdad de participación en un Estado”, alcanzarla supone un proceso de construcción en la que los derechos civiles y la igualdad de derechos juegan un rol vital para su desarrollo.

---

cantidad de ONGs han estado desarrollando diversas negociaciones y campañas de información para alertar sobre los efectos negativos de esta vuelta de hoja en materia ambiental.

17 Lo que el informe *Brundtland* conceptualiza como desarrollo sostenible.

18 Nótese la enorme similitud que esta desagregación teórica del concepto de ciudadanía guarda con la categorización de Derechos Humanos que se trabajó anteriormente: las tres generaciones Derechos Humanos. La similitud no es para nada casual. En ambas propuestas podemos encontrar la identificación de etapas que se alcanzan paulatinamente sin la posibilidad de exclusión de la anterior. Sin embargo, reconocemos en Marshall una propuesta que tiende a politizar más estas categorías y verlas como un proceso de lucha que hace a la persona ciudadana.

Abordada desde el poder hegemónico y el significado que le atribuye éste, la ciudadanía es un instrumento de reproducción y cohesión social, su fin es generar condiciones para el mantenimiento y reproducción de las estructuras sociales dominantes. El autor antes mencionado indica que una ciudadanía bien fundamentada genera “opinión política y lealtad con la nación”, aspecto que según él permite la identificación y cercanía con los proyectos nacionales que guían al Estado y a la sociedad, en lugar de causar malestar y descontento social<sup>19</sup> que se pueden traducir en conflictos internos. Sin embargo, consideramos que ante los límites de la “ciudadanía” capitalista es de esperar que se generen esfuerzos por reconfigurar bajo otras vías nuevos espacios y prácticas de la misma.

Volviendo nuevamente al abordaje que realiza Roberts sobre los aportes de Marshall, enfatiza sobre una contradicción “fundamental” que preocupó a este autor: la igualdad humana básica que lleva a la pertenencia a una comunidad, se contraponen con la desigualdad social derivada de las diferencias de poder y de la operación de la economía de mercado. Entre evolución de la ciudadanía y desarrollo del mercado existe una estrecha contradicción que los lleva a ser antagónicos.

El mercado fortalece derechos individuales como el derecho al trabajo o a la propiedad (fomento a la ciudadanía civil) pero al mismo tiempo genera espacios de desigualdad en la distribución de la riqueza o en la misma solidaridad colectiva. En este marco, la ciudadanía política (derecho al sufragio, influencia en la generación de políticas públicas) viene a resolver en parte las “contradicciones que surgen entre la desigualdad generada por el mercado y la igualdad de la ciudadanía” (Roberts, 1998a).

El Estado Social o Estado de bienestar se corresponde con los esfuerzos por crear una ciudadanía social que permita superar parte de ese antagonismo entre la ciudadanía política y civil. Aunque Marshall no vio en las políticas sociales un medio para aumentar los ingresos o redistribuir la riqueza, lo cierto es que las políticas sociales han asumido ese papel redistributivo y garantizador de mejores condiciones de desarrollo humano para aquellos sectores sociales que han experimentado las contradicciones del mercado<sup>20</sup>.

Sobre la base de las discusiones retomadas de estos autores parece emerger una especie de ciudadanía social pensada, diseñada y controlada desde el poder dominante; como lo indicamos antes, una ciudadanía que consideramos asume un rol instrumental en la medida en que genera espacios de cohesión y dominación dentro del modelo político-económico dominante. En este contexto cabe hacerse varias preguntas:

---

19 Para ser más precisos, el autor utiliza lo que consideramos un eufemismo para sustituir malestar y descontento social: “renuncia precipitada”.

20 Sobre este particular es necesario señalar el papel que las políticas sociales juegan para mantener el orden burgués y la dinámica productiva y acumulativa en el marco de una sociedad excluyente. Las políticas sociales vienen a equilibrar los problemas en la distribución desigual de la riqueza.

1. ¿Por qué a partir del segundo lustro de los 90 el tema de la ciudadanía adquiere una remozada vitalidad en las diversas discusiones de los Organismos Financieros Internacionales, los Estados, las ONGs y la sociedad civil?
2. ¿Estaremos experimentando una nueva dimensión de la ciudadanía que supone un conjunto de límites previamente marcados por los tecnócratas y políticos? ¿Una especie de techo que delimita hasta dónde puede llegar la sociedad en materia de participación y construcción de un proyecto sociopolítico?

Sobre la primera pregunta es pertinente acercarse a dos situaciones concretas. La primera tiene que ver o con el “agotamiento”<sup>21</sup> de los Estados de bienestar o con la desaparición de las dictaduras militares en América Latina. Luego de un período en que se busca focalizar el gasto social y se privatizan diversas instituciones públicas que respondían a la lógica de la ciudadanía social, los Organismos Financieros Internacionales “re-descubren”<sup>22</sup> la necesidad de contar con ciertos niveles de participación de la sociedad en la ejecución de proyectos. Como discurso político esta posibilidad de democratización tiene eco en los diferentes partidos políticos de la región, en unos en mayor grado que en otros pero con la posibilidad de incorporarlos dentro de sus planes programáticos. Muchos de los esfuerzos dirigidos en tal dirección se canalizan a través de la descentralización y de la municipalización, a la vez que se acompañaban de procesos de privatización que reducían más el tamaño del Estado y su capacidad de atender las demandas sociales.

Sobre este particular, Roy Rivera (1998) plantea:

La descentralización no es *strictu sensu* una redistribución del poder, sino de los lugares de poder, una suerte de reestructuración topográfica de este. Ello quiere decir que, si bien representa una reestructuración del aparato institucional y de los espacios de resolución y ejecución de la política estatal, no en todos los casos va acompañada de una verdadera distribución horizontal del poder.

La disyuntiva fundamental queda planteada en términos de sí efectivamente el poder hegemónico estaría dispuesto a impulsar procesos de democratización y

---

21 Diversos especialistas insisten no sólo en el agotamiento del Estado de Bienestar sino también en una pérdida de su filosofía y de sus objetivos sociales. Sin embargo, ello corresponde más al esfuerzo por imponer el paradigma neoliberal como signo de la globalización que a una crisis certera de la asistencia pública. La reducción o desaparición del Estado de Bienestar se enmarca dentro de un proceso por trasladar a manos privadas todos aquellos servicios públicos que pueden convertirse en una fuente de ganancia.

22 Consideramos que la misma es meramente una actitud discursiva orientada a generar espacios de legitimación y consenso. La represión política y militar vista en todos los foros en que se pronunciaron los grupos antiglobalización desde Seattle hasta el más reciente en Génova, es una clara muestra que al poder de las transnacionales no le interesa y conviene la participación popular.

ciudadanía que impliquen un traspaso real de poder, recursos y toma de decisiones. Aunque han sido de diverso signo los procesos en la región, tiende a prevalecer una tendencia de cuotas mínimas de poder y recursos que se descentralizan<sup>23</sup>.

La segunda situación está relacionada con los procesos de desestructuración social y exclusión derivados de los programas de ajuste estructural o de reducción del Estado. Luego de varios años en que se marginó sistemáticamente la participación social y se tomó una mayor conciencia de una especie de “pertenencia ciudadana a la nada”, diferentes estamentos sociales han procurado revertir esa situación con mayores espacios de participación civil.

La segunda pregunta nos lleva a proponer una respuesta afirmativa a nuestro cuestionamiento. En la actualidad se identifica una pugna entre lo que podría calificarse como una ciudadanía reducida y otra ampliada.

La primera, es eminentemente discursiva, debe entenderse como una construcción ideológica elaborada por los grupos burgueses y empresariales y, está orientada a generar gobernabilidad, consenso y hegemonía hacia el proyecto político y económico que impulsan.

La segunda visión de ciudadanía es igualmente una construcción ideológica, pero en este caso elaborada por diversos sectores sociales que exigen una amplia participación en el manejo de la cosa pública y en la construcción de una sociedad inclusiva y justa social, económica y políticamente.

Muestras de la primera versión se pueden encontrar en las negociaciones de los Pactos de Libre Comercio firmados por Costa Rica con Chile o México, en los que prevalece la crítica generalizada sobre la falta de posibilidad para que los sectores productivos involucrados puedan participar de las negociaciones. De igual forma se pueden interpretar las declaraciones del ex presidente costarricense Rodríguez Echevarría (1998-2002) cuando afirmó ante la presión de diversos sectores sociales por no privatizar las instituciones públicas rentables, que se estaba cometiendo un acto de filibusterismo. Una lectura incluso apresurada de estos sucesos da cuenta de la dimensión política asignada al concepto de ciudadanía.

Del lado de la ciudadanía ampliada encontramos manifestaciones opuestas: sectores sociales contestarios a la venta de activos, organizaciones comunales que cuestionan la actuación de munícipes, organizaciones de trabajadores o gremiales opuestos a la contratación de servicios externos, grupos ambientalistas con capacidad

---

<sup>23</sup> Resulta interesante reconocer que las estructuras de poder centrales en muchos casos se reproducen a lo micro en los procesos de descentralización, un ejemplo contundente para el caso costarricense lo constituyen las municipalidades y la forma como quedan conformadas sus estructuras políticas: los dos partidos dominantes se reproducen en la estructura municipal y consecuentemente siguen las orientaciones de sus partidos.

de convocatoria en las comunidades debido a las deficiencias estatales para tutelar la protección del medio ambiente.

La ciudadanía política en la medida en que integra formas de convivencia social que exigen la posibilidad de participación política (formar parte del sistema sociopolítico y tener espacios de poder para influir sobre su estructuración y destino) integra una dimensión legal que deviene en práctica política en la que se exigen espacios de participación sustentados en la igualdad y la inclusión<sup>24</sup>.

A partir de estas reflexiones, estamos en capacidad de afirmar que la ciudadanía es un término histórico, flexible y en proceso de deconstrucción constante que puede abarcar al menos dos dimensiones que se contradicen:

- utilizada como principio organizador excluyente, como herramienta política y como medio de despolitización.
- forma de organización y acción política incluyente, abocada a desarrollar la solidaridad y el desarrollo humano de forma integral. Supone por lo tanto que es un instrumento político que facilita la participación social plena con objetivos de equidad e igualdad social.

Esta dimensión histórica es reforzada por Jensen (1997) cuando plantea que se ha dado una evolución histórica en los últimos 200 años en el concepto de ciudadanía, de “denotar primordialmente la supeditación a la autoridad estatal hasta comprender derechos políticos y sociales”.

Para este autor, la ciudadanía es “un estatus legal y político que *se deriva* de la *relación* entre una persona y una unidad política”. El subrayado que es nuestro, desea poner énfasis en una pregunta que pareciera quedar sin una respuesta contundente por parte del autor y que nos parece vital para proyectar el futuro de la construcción de la ciudadanía a partir de la acción política de cualquier movimiento social.

La globalización como proceso capitalista de ampliación y liberalización de los mercados y de los flujos de capital, privilegia las relaciones económicas a su vez que desestructura el poder tradicional de los Estados nación para sustituirlo por la influencia relativa de las compañías transnacionales. En este escenario,

- *¿Cuáles son las posibilidades reales de construir ciudadanía si las relaciones entre personas y Estado (unidad política) tienden a desdibujarse y desaparecer?*

En el discurso y política tecnocrática ejercida por los Organismos Financieros Internacionales, el Estado se relativiza y debilita, el mercado ahora más que nunca

---

<sup>24</sup> Jensen define como inclusión el reconocimiento por parte de un Estado, nación o pueblo (una unidad política) de “la igualdad moral y legal de sus miembros, sin pretender integrarlos en la uniformidad forzosa de una comunidad de objetivos e intereses sustancialmente concebida” (1997: 34).

asume un rol de regulador, incluso de las relaciones y representaciones sociales. ¿Podría esperarse que la misma ciudadanía se transforme al modificarse igualmente la unidad política?<sup>25</sup>

En esta materia tendemos a discrepar parcialmente con Jensen, puede que efectivamente una de las formas como se manifiesta y conforma la ciudadanía es a partir de la relación entre personas y una unidad política, esta posición se encuentra referida al Estado y al marco jurídico como las supra instancias de las que debe derivar cualquier clase de relación política.

Sin embargo, consideramos que otras relaciones efectivas (políticas o no) que están en capacidad de generar ciudadanía no sólo se dan en la asociación con la unidad política. Desde nuestra experiencia y perspectiva, lo que más se requiere es de un poder hegemónico que precisamente excluya a sectores de la sociedad de las posibilidades de inclusión y acceso equitativo al desarrollo humano<sup>26</sup>. Así las cosas, resulta oportuno uno de los comentarios planteados por Eduardo Galeano (1998):

...por jodida que sea, nuevos tejidos están naciendo, y esos tejidos están hechos de una trampa de muchos y muy diversos colores. Los movimientos sociales alternativos no solamente se expresan a través de los partidos y de los sindicatos (...) El proceso no tiene nada de espectacular, y se da sobre todo a nivel local, pero por todas partes, en el mundo entero, están surgiendo una y mil fuerzas nuevas.

El ecologismo político o movimiento ambiental como lo llaman otros autores, puede enmarcarse dentro de esta corriente que construye ciudadanía, indiferentemente de sí existe o se transforma la unidad política.

## Bibliografía

- Cancado, A.** (1995a). “El medio ambiente en el marco de los Derechos Humanos: Palabras de inauguración”. En: *Derechos Humanos, desarrollo sustentable y medio ambiente*. Costa Rica: IIDH-BID.
- Cancado, A.** (1995b). “Two major challenges of our time: Human Rights and the environment”. En: *Derechos Humanos, desarrollo sustentable y medio ambiente..* Costa Rica: IIDH-BID.

---

25 Pero contrario a este paradigma que dominó durante los 80 y 90 el futuro del Estado como unidad política, en la actualidad una organización como el Banco Mundial reconoce de nuevo la necesidad de un Estado que vele por condiciones mínimas de equidad (ciudadanía social) y organización. El experimento que sumió a la región en una crisis terminó mostrando sus debilidades.

26 Muestras de ello pueden identificarse en las luchas de las mujeres exigiendo más participación en sus comunidades; en las manifestaciones de los estudiantes exigiendo respeto a sus ideas por parte de los docentes; en las demandas de un ciudadano para que una industria o iglesia reduzca sus niveles de contaminación sonora.

- CEDECO** (1997). “Ambiente: por un futuro común”. En: *Revista Aportes. Ambiente y Desarrollo. Hacia un Equilibrio*, N° 115. Costa Rica.
- Chinchilla, M. y Villegas, E.** (1995). “Hacia la construcción de una cultura de los Derechos Humanos en el Trabajo Social”. En: *Revista Costarricense de Trabajo Social*, N° 5. Costa Rica: Colegio de Trabajadores de Costa Rica.
- De Paiva, B, Rojas, B. y Tapajos, M.** (2001). “Forúm Social Mundial: movimiento de movimientos contra la barbarie neoliberal”. En *Revista Servicio Social y Sociedad*, N° 66. Sao Paulo, Brasil.
- Fallas, O.** (1992). *Modelos de Desarrollo. I Serie Cuadernos de Estudio*. Costa Rica: Asociación Ecológica Costarricense.
- Galeano, E.** (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. México: Siglo XXI.
- González, L.** (1995). “Derechos Humanos, desafíos contemporáneos”. *Ponencia. XV Seminario Latinoamericano de Trabajo Social*. Guatemala.
- Guendell, L.** (1989). “Enfoques sobre el análisis de las políticas estatales”. En: *Revista Centroamericana de Administración Pública*, N° 17. Costa Rica.
- Hedstrom, I.** (1990). *¿Volverán las golondrinas? La reintegración de la creación desde una perspectiva latinoamericana*. Costa Rica: DEL.
- IIDH-BID** (1995). *Derechos Humanos, desarrollo sustentable y medio ambiente*. Costa Rica: IIDH-BID.
- Jensen, H.** (1997). “La ciudadanía en una sociedad global”. En: *Revista Reflexiones*, N° 60. Universidad de Costa Rica.
- Nikken, P.** (1994). “El concepto de Derechos Humanos”. En: Cerdas, R. y Loaiza, R. (comp.), *Manual de fuerzas armadas*. Costa Rica: Loaiza-IIDH.
- Panayotou, T.** (1994). *Ecología, medio ambiente y desarrollo. Debate, crecimiento vs. Conservación*. México: Gernica.
- Pastorini, A.** (2000). “¿Quién mueve los hilos de las políticas sociales? Avances y límites en la categoría ‘concesión – conquista’”. En *La política social hoy*. Brasil: Cortez.
- Peluso, A.** “Comentarios sobre Derechos Humanos y medio Ambiente”. En: *Derechos Humanos, desarrollo sustentable y Medio Ambiente*. Costa Rica: IIDH-BID.
- Olguín, L.** (1988). “Enfoques metodológicos en la enseñanza y aprendizaje de los Derechos Humanos”. En: *Cuadernos de Estudio. Serie: Educación y Derechos Humanos. 1. Temas Introductorios*. Costa Rica: IIDH.
- Rivera, R.** (1998). “La descentralización y la realización de la ciudadanía local en América Central”. En: Roberts, B. (ed.), *Centroamérica en reestructuración. Ciudadanía y política social*. Costa Rica: FLACSO.

- Roberts, B.** (1998a). “Centroamérica en reestructuración. Ciudadanía y política social”. Roberts, B. (ed.), *Ciudadanía y política social en Latinoamérica*. Costa Rica: FLACSO.
- Roberts, B.** (1998b). “Introducción”. En: Roberts, B. (ed.), *Ciudadanía y política social en Latinoamérica*. Costa Rica: FLACSO.
- Velásquez, M. y Reyes C.** (1992). *Para Construir la paz conozcamos y vivamos los Derechos Humanos*. Colombia: Susaeta.
- Thompson, J.** (1988). “Fundamento Histórico Filosófico de los Derechos Humanos”. En: *Cuadernos de Estudio. Serie: Educación y Derechos Humanos. 1*. Costa Rica.
- Zepeda, G.** (1997). *Derecho a un medio ambiente sano*. Costa Rica: CSUCA.

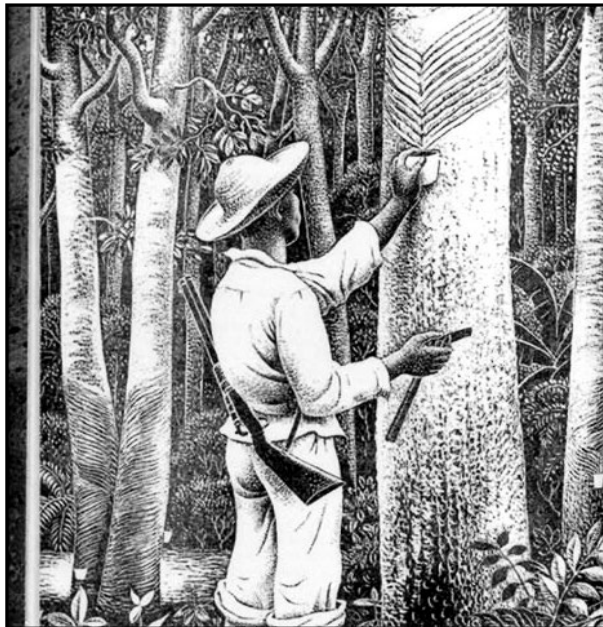


## SEGUNDA SECCIÓN

# Artículos de investigación originales

*El hombre nombra al árbol; el árbol se hace cuerpo. El territorio seringueiro es la tierra extasiada por el calor del sol y por la caricia de la mano del hombre: erotización de su mundo de vida, construcción social de un espacio habitado. Sol y carne es la seringa, producto de la fotosíntesis y de la cultura; cultura que conserva y cultiva al árbol como sustento de la vida, extrayendo su savia lechosa, haciéndose cultura seringueira. La seringa nace del encuentro de la tierra cristalizada con la vida; del cortejo de la vida con la roca endurecida. Es la caricia clorofilica del sol en la corteza del árbol; es el amor cortesano del árbol con la tierra y con el hombre. El hombre adoró al árbol; el árbol echó raíces en la tierra y absorbió del oasis subterráneo la savia de su cultura.*

*Enrique Leff  
Racionalidad ambiental*



Seringueiro

Ilustración de Percy A. Lau (Arequipa, 1903-Rio de Janeiro, 1972)



# Innovación y transformación de estudios de postgrado

---

**Significado social para el desarrollo de las universidades en contextos internacionales Sur-Sur-Norte**

# Innovation and transformation of postdegree studies

---

**Social significance for the development of universities in international contexts South-South-North**

*Prof. Dr. Rolf Oberliesen*

Facultad de Ciencias de Educación  
Universidad de Bremen (Alemania)  
rolf.oberliesen@uni-bremen.de

*Prof. Dr. David Mora*

Director Ejecutivo  
Instituto Internacional de Integración (Bolivia)  
dmora@iicab.org.bo

## RESUMEN

En el marco de la cooperación y colaboración sur-sur-norte se ha llevado a cabo un importante proyecto de intercambio científico, académico e investigativo entre la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), Bolivia, y la Universidad de Bremen, Alemania. Esta cooperación internacional ha consistido en la conformación, primeramente de cursos de especialización y una maestría (2005) y posteriormente, hasta nuestros días, de un programa doctoral multidisciplinario, interdisciplinario y no escolarizado con características internacionales. El éxito de estos estudios postgraduales ha tenido que ver, entre otros aspectos, con el compromiso de las instituciones participantes, la colaboración de otros países e investigadores como el caso de Cuba y Venezuela, así como de otras universidades nacionales e internacionales. El presente trabajo pretende mostrar, por un lado, el proceso de desarrollo del programa, los resultados, las experiencias acumuladas y, por supuesto, una nueva concepción innovadora y transformadora de los estudios de doctorado en el ámbito internacional, siempre desde la perspectiva de los procesos de transformación que tienen lugar en Latinoamérica, el Caribe y otras regiones del mundo. Actualmente muchos países latinoamericanos y caribeños se encuentran en procesos de transformación altamente significativos en los diversos ámbitos de la vida política, social, económica y cultural. Tales cambios afectan directa e indirectamente a la educación, la ciencia, la tecnología, la docencia y la investigación, particularmente en el campo de los estudios de postgrado. Después de ocho años de trabajo conjunto y exitoso, hemos considerado importante difundir aún más esta significativa experiencia, la cual ha tenido momentos parciales y finales de evaluación con la finalidad de fortalecerlo, impulsarlo y mantenerlo activo durante los próximos años. Este es uno de

los objetivos del presente trabajo, en el cual hemos participado muchos docentes e investigadores de diversos países, especialmente de Venezuela, Cuba, Bolivia y Alemania.

**Palabras Clave:** Programa doctoral, ciencia, investigación, tecnología, cultura y docencia.

### ABSTRACT

In the framework of cooperation and South-South collaboration - North has been conducted an important exchange project scientific, academic and research between the University Mayor de San Andrés (UMSA), Bolivia, and the University of Bremen, Germany. This international cooperation has been in shaping, first courses specialization and a master's degree (2005) and subsequently, to the present day, a multidisciplinary, interdisciplinary, and non-school doctoral program with international characteristics. The success of these postgraduales studies has had to see, among other things, the commitment of the participating institutions, the cooperation of other countries and researchers such as Cuba and Venezuela, as well as other national and international universities. The present work aims to show, on one side, the process of development of the program, results, accumulated experiences and, of course, a new concept, innovative and transformative of doctorate in international studies, always from the perspective of the transformation processes taking place in Latin America, the Caribbean and other regions of the world. Many Latin American and Caribbean countries are currently in highly significant transformation processes in the various fields of political, social, economic and cultural life. Such changes affect directly and indirectly technology, teaching, education and research, particularly in the field of postgraduate studies. After eight years of joint and successful work, we considered important to spread further this significant experience, which has had partial moments and end of evaluation in order to strengthen it, promote it and keep it active for years. This is one of the objectives of the present study, in which we participated many teachers and researchers from various countries, especially from Venezuela, Cuba, Bolivia and Germany.

**Keywords:** Program doctoral, science, research, technology, culture and education.

**Recibido / Received:** 05/11/2013 | **Aceptado / Accepted:** 13/12/2013

## Introducción

Los autores del presente documento han acumulado, como mínimo, más de 20 años de experiencia en el campo de la formación e investigación de instituciones de educación superior, especialmente en la cooperación sustentable Sur-Sur-Norte entre universidades de países latinoamericanos-caribeños, en particular Cuba, Venezuela, Bolivia, Nicaragua y Ecuador, entre otros, y universidades alemanas, tales como Bremen, Berlín, Hamburgo y Heidelberg. El punto esencial o fundamental de esta cooperación tan importante ha consistido, en primer lugar, en el desarrollo y ejecución de conceptos para la formación y actualización académica de docentes, en todos los ámbitos del sistema educativo, con base en una relación basada en el diálogo recíproco. Este significativo trabajo ha tenido mayor relevancia, en los primeros años de cooperación, en Nicaragua y Venezuela. De la misma manera se

puso en práctica un importante programa de movilidad para docentes universitarios, primeramente, y para estudiantes doctorantes en segundo lugar. Todo ello está unido, igualmente, con el desarrollo, implementación y evaluación de programas multidisciplinarios internacionales con la finalidad de desarrollar una concepción apropiada de la calidad y el aseguramiento de la calidad tanto de la docencia como de la investigación en el ámbito universitario, pero sobre todo la titulación académica de los/as profesores/as en proyectos de postgrado. De la misma manera, vinculado con ello, se ha fortalecido considerablemente las relaciones de cooperación con universidades cubanas, venezolanas y, particularmente, bolivianas como el caso de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)<sup>1</sup>. Esta cooperación y colaboración ha estado determinada, en primer lugar, por la experiencia y las necesidades de las contrapartes latinoamericanas y caribeñas, quienes han asumido el compromiso del trabajo conjunto; es decir: una innovación integral y transformación de la investigación y la docencia en las universidades, primeramente con base en la capacitación completa de todas/os las/os docentes universitarias/os en términos de un currículum modular abierto, el cual ha sido diseñado e implementado en las respectivas unidades de los programas de maestría y doctorado. El presente documento pretende describir y explicar, aunque de manera muy sucinta, la génesis, el desarrollo, los resultados, los avances, las consecuencias y las perspectivas de esta importante y altamente significativa cooperación internacional en el campo de la educación postgradual.

## **1. Génesis de experiencias colaborativas en contextos sociales e históricos Sur-Norte**

La cooperación y colaboración mencionadas han tenido como epicentro y fondo, al inicio de los años 90, el desarrollo social e histórico en Latinoamérica y el Caribe con sus movimientos políticos y sociales, iniciados mucho antes en Cuba, Nicaragua y Venezuela y, posteriormente, en Bolivia y Ecuador, también con sus requerimientos por una nueva determinación democrática de la educación superior o universitaria. Desde el principio se ha impulsado nuevas e innovadoras iniciativas para una internacionalización de la educación superior en colaboración dialógica internacional entre las partes, tal como ocurrió concretamente con Nicaragua. Más allá de las finalidades básicas que han determinado el trabajo de cooperación conjunto, el congreso de Río de Janeiro (1992) también suministró un conjunto de ideas importantes para el trabajo cooperativo interregional, basado en la concepción y la problemática de considerar un desarrollo tomando en cuenta la necesidad, los requerimientos y avances

---

<sup>1</sup> La relación de cooperación Sur-Sur y Sur-Norte, donde los autores del presente documento han colaborado, ha estado y, especialmente se ha mantenido, desde principios de la primera década del presente siglo, en una estrecha relación entre las universidades de Nicaragua, Cuba, Venezuela y Bolivia, así como con las universidades alemanas de Oldenburg, Bremen, Hamburgo y la Universidad Libre de Berlín.

del desarrollo sustentable, lo cual desde hace mucho tiempo no está únicamente focalizado en el ámbito puramente nacional. No se trata entonces de una tarea sólo de las regiones del norte o del sur. Se ha completado, hasta el momento, un cambio de paradigma sobre la estrategia de la sostenibilidad, lo cual significa que el foco está ahora sobre conceptos y métodos para alcanzar los objetivos de la sostenibilidad. Los objetivos del milenio de las Naciones Unidas, la reducción de la pobreza, la protección del medio ambiente y el mantenimiento de la paz, en todas sus manifestaciones y ámbitos, se constituyen en una parte integral de su aplicación, considerándose como los objetivos más importantes de la comunidad internacional. De esta manera, una visión global de la situación problemática y la cooperación científica están influenciadas claramente por la globalización económica y tecnológica, convirtiéndose la internacionalización académica en un reto transnacional. La propagación de los sistemas y formas de conocimiento global e internacional, con la influencia y ayuda permanente de los medios de información, ha facilitado y acelerado, al mismo tiempo, este significativo desarrollo. Muchos países, también en Latinoamérica y el Caribe, reconocieron a tiempo este inmenso desafío y empezaron a tomar medidas apropiadas de acompañamiento, desarrollo y aplicación en correspondencia con dicha situación real problemática<sup>2</sup>. En todo el mundo aumentó de manera significativa, durante las últimas dos décadas, la cooperación entre universidades, instituciones de investigación y centros de formación superior y esto no sólo en el diálogo global norte-sur, sino en la relaciones sur-sur<sup>3</sup>.

La internacionalización académica no sólo se extendió considerablemente, sino que ella cambia permanentemente en todo el mundo, convirtiéndose realmente en una cuestión transversal de toda universidad moderna, lo cual ha sido claramente el perfil de las universidades alemanas durante los últimos 10 años. Las universidades están tratando de distinguirse, en este importante proceso de diseño, en “agentes de cambio” en correspondencia con tales transformaciones económicas, sociales y políticas globales. Si ellas no logran dicho acoplamiento, entonces las mismas estarían entrando en una fase de desaparición inercial. Las universidades, los centros de investigación y demás instituciones de carácter universitario están, definitivamente, comprometidas con tales procesos socio-históricos. Como un último aspecto, pero no menos importante, debemos resaltar el asesoramiento y el apoyo para una nueva movilidad de docentes y estudiantes en correspondencia con los respectivos proyectos de comparación internacional<sup>4</sup>. Los requisitos y

---

2 Comparar, por ejemplo, con un informe sobre Bolivia del PNUD (2004) sobre globalización e interculturalidad.

3 Para este último, pero no menos importante, consiste en la práctica de la Organización Convenio Andrés Bello, tomando en cuenta especialmente la calidad de las contribuciones en el campo de la investigación educativa, desarrolladas, desde el principio de 2008, por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (IICAB) con sede en La Paz, Bolivia.

4 Alemania, por ejemplo, impulsó desde el año 2009 la Conferencia de Rectores Universitarios (HFK) en correspondencia de esta necesidad, considerando una primera fase piloto. Posteriormente tuvo lugar una auditoría de la HRK con la finalidad de internacionalizar las universidades. En Alemania se logró hacer este importante trabajo hasta el 2012 por parte de 30 universidades, junto a la Universidad de Bremen. Ellas

necesidades para el camino hacia la internacionalización de la educación superior y universitaria en un mundo de redes e interconexión global son muy singulares y deben ser tomadas muy en cuenta<sup>5</sup>. La innovación y transformación estructural, el desarrollo sistemático de la estructura de la educación superior y universitaria y de su gestión han adquirido una alta prioridad. Basados en la experiencia de los autores del presente documento, se concibió desde el primer momento la conceptualización del programa postgradual en el Instituto CEPIES de la UMSA (2005), Bolivia, en cooperación con la Universidad de Bremen, Alemania<sup>6</sup>, también y altamente motivados por el diseño administrativo estructural (incluyendo las condiciones administrativas) con la perspectiva de un desarrollo sostenible global, inicialmente bajo el enfoque de los procesos de transformación en Bolivia, en particular, y en América Latina y el Caribe, en general. La reestructuración y el desarrollo de los estudios postgraduales, vinculados directamente con una cultura de aprendizaje y enseñanza diferente a la convencional, en correspondencia con una compleja combinación curricular orientada en la investigación, deben constituirse, al mismo tiempo, en una significativa experiencia para posteriores inicios, diseños y desarrollo de redes de cooperación académica y científica en el marco de la relación sur-norte, todo lo cual tendrá importantes consecuencias para el desarrollo e implementación de normas y estudios para el aseguramiento de la calidad científica, como centros de acumulación de saberes, conocimientos y políticas de desarrollo suprarregionales.

Un momento importante de esta cooperación académica era, desde el principio, la tematización y la comprensión de las culturas vinculadas con la ciencia, tomando en cuenta sus relaciones fructíferas, conflictivas y problemáticas. Aquí fue de una importancia especial la discusión crítica y profunda en torno a los posicionamientos explícitos y subyacentes de los diversos actores asociados en el proyecto del diálogo científico intercultural<sup>7</sup>; se abrió una perspectiva sumamente importante en cuanto a la “descolonización del pensamiento” en el sentido de un cuestionamiento del pensamiento de los paradigmas y modelos de la civilización occidental. La importancia y el significado del modelo de pensamiento<sup>8</sup> y conocimiento indígena nativo, así como el paradigma de reflexión crítica latinoamericano y caribeño (Ver Estermann, 2009), han sido altamente significativos, orientadores y prepositivos con respecto a las áreas problemáticas identificadas y, por supuesto, al interés común

---

asistieron a los eventos (2012) y presentaron resultados en diferentes foros internacionales. Además, los rectores de las universidades alemanas recomiendan el multilingüismo para poder promover la internacionalización de las universidades a nivel nacional e internacional (HRK, 2011).

5 Comparar, por ejemplo, con el análisis de la Conferencia de Rectores Universitario alemana (HRK, 2012: 97).

6 Se firmó, de acuerdo con el concepto de cooperación universitaria y después de algunas consultas preliminares con las respectivas facultades e institutos en noviembre de 2005 a través del rectorado de la Universidad de Bremen.

7 Comparar, por ejemplo, con los resultados de un taller internacional sobre Culturas Científicas Críticas, relacionado con el contexto del diálogo internacional, que tuvo lugar en La Paz, Bolivia (Mora y Oberliesen, 2009).

8 Por ejemplo, también había apoyado las teorías de la modernización y dependencia, las orientaciones neoliberales y los conceptos de desarrollo sustentable etnocéntricos.

del saber y el conocimiento; en este sentido, hay una manera de establecer cierta hegemonía de los saberes, los conocimientos y la investigación desde una perspectiva plural e intercultural sociocrítica. Esta ha sido realmente la gran interrogante y el hilo conductor a través de largos años de cooperación y colaboración nacional e internacional.

## **2. Concepciones y principios rectores de los estudios de postgrado innovadores y transformadores**

En esta segunda parte del presente documento se mostrará y describirá con mayor claridad el modelo desarrollado por los autores bajo el principio de la colaboración sobre los estudios postgraduales innovadores y transformadores en universidades latinoamericanas y caribeñas, señalados en los párrafos precedentes. Los momentos estructurales y las ideas básicas del desarrollo del modelo están en el centro, tal como ha sido durante la primera fase de cooperación y colaboración dialógica sur-norte, implementada partir del año 2000, concebida, diseñada e supervisada de manera real con diversas variantes, surgidas durante el proceso mismo de cooperación, con diferentes actores como contrapartes. El acento estuvo entonces en la construcción dialéctica a partir de la evaluación continua y recíproca, realizada en la medida que avanzaba la cooperación internacional. Aquí se tomó en consideración las condiciones reales de los cooperantes y, muy especialmente, de las instituciones de educación superior inmersas en tan significativos proyectos.

Las principales líneas de innovación y transformación habían estado determinadas por las áreas problemáticas<sup>9</sup> identificadas a partir del contexto socioeconómico sujeto a cambios estructurales, lo cual requirió por lo tanto un desarrollo de potencialidades académicas y de investigación de los actores participantes por parte del Estado Plurinacional de Bolivia. Dichas líneas han seguido también los campos problemáticos propios de la tradición académica e investigativa de la UMSA y las correspondientes deficiencias y fortalezas derivadas de tal tradición. Se ha identificado, entre muchos otros aspectos, el “dominio de la tradición académica e investigativa positivista”, el “dominio de la práctica de la docencia orientada en lo puramente académico”, el “dominio de la enseñanza inductivista”, el “dominio de la disciplina” y en general la deficiencia de un “desarrollo de la calidad y el aseguramiento de la calidad” de la docencia e investigación académica. Al mismo tiempo, se realizó una fuerte crítica a los estudios de postgrado poco abiertos y escasamente vinculados a los contextos reales de existencia, así como la separación de los estudios de postgrado de diplomados y maestría, cuyas consecuencias serían apropiadas para la implementación de una política de doctorado interdisciplinario e integral, lo cual estaría directamente relacionado con una concepción de

---

<sup>9</sup> Comparar, por ejemplo, con la presentación de López y Tancara (2009).

universidad más abierta<sup>10</sup>. De acuerdo con las innovaciones académicas propias del desarrollo del programa doctoral implementado se debe describir, en términos generales, los siguientes momentos de innovación y transformación en el proceso de calificación de los/as docentes universitarios participantes en este importante proyecto postgradual:

- Enseñanza académica universitaria (nuevas formas de aprendizaje y enseñanza, combinación con la investigación empírica y soportes multimedia)
- Cambio de paradigma en el campo de las ciencias (orientación multicausal, paradigma de investigación cualitativa, concepto de la investigación acción participativa, concepción holística de la ciencia e investigación)
- Conceptos curriculares (organización abierta del currículum, diseño multidisciplinar, formas de trabajo cooperativas y colaborativas)
- Apoyo y asesoría a los/as estudiantes (acompañamiento y promoción a investigadores/as jóvenes, concepto de asesoramiento colegiado, creación y desarrollo continuo de coloquios de investigación, implementación de tutorías nacionales e internacionales)
- Cooperación académica (cooperación entre facultades, diálogo nacional, redes de interconexión internacional)

El concepto sobre el programa doctoral estuvo, desde el principio, determinado por la idea de la interdisciplinariedad, el desarrollo modular de las actividades académicas y de investigación basadas en un currículum abierto con perspectivas internacionales, lo cual condujo a la reforma de los estudios de postgrado como un ejemplo altamente significativo para el país y la cooperación académica internacional, creados ejemplarmente en una gran unidad temática de maestría y doctorado, orientada hacia docentes universitarios como actores fundamentales del programa de estudios postgraduales. Los correspondientes medios reglamentarios fueron desarrollados mediante un proceso activo y participativo, cada uno basado en las condiciones reales de la UMSA (La Paz, Bolivia), como la universidad pública más grande del país, con una matrícula de aproximadamente 80.000 estudiantes y más de 2.000 docentes. Por lo tanto, la perspectiva del desarrollo de la calidad, innovación y transformación ha tenido lugar al mismo tiempo en todas las facultades de esta importante universidad. Esto refleja, sin dudas, que el perfil de rendimiento y el logro de las correspondientes potencialidades fueron pensadas para la totalidad de los docentes de la respectiva universidad, aunque el grupo activo participante haya

---

<sup>10</sup> Ver la discusión actual en Alemania sobre la creación de las denominadas “Escuelas de Postgrado” o también la promoción de importantes centros para asegurar la calidad de la formación académica, de investigación y formación en el campo de estudios de postgrado, lo cual está vinculado al denominado proceso de Bolonia.

sido, obviamente, mucho menor. En la *tabla 1* se muestra la distribución general del plan de estudios doctorales<sup>11</sup>.

*Tabla 1*

Distribución general del plan de estudios doctorales (Componentes B., M. y E.)						
ACTIVIDADES	Seminarios o cursos (módulos)	Artículos, monografías, libros o capítulos de libros (1)	Prácticas de investigación (Investigación en equipo) (2)	Diseño, dictado y administración de seminarios o cursos (3)	Trabajo final (tesis) (4)	TOTAL
CANTIDADES						
Cantidad absoluta	Cinco	Tres	Una	Una	Una	Once
Créditos y horas	15 créditos 600 horas	12 créditos 480 horas	12 créditos 480 horas	9 créditos 360 horas	22 créditos 880 horas	70 créditos 2800 horas

El perfil de rendimiento cuantitativo y cualitativo comprende la participación de carácter obligatorio en los coloquios de investigación y la realización de actividades académicas preliminares (controles de avance, predefensas, debates y discusiones de los procesos y resultados parciales), lo cual comprende 3 unidades crédito (1 uc=40 horas).

El modelo fundamental de este programa doctoral multidisciplinario desarrollado de manera cooperativa, colaborativa e internacional, fue aprobado por el Consejo Universitario de la UMSA mediante la respectiva resolución<sup>12</sup>, cuya tipificación consiste en lo siguiente:

- Programa de doctorado estructurado que consta de módulos curriculares de elección por parte de los participantes (seminarios compactos sobre teorías y conocimientos básicos generales, metodología y áreas de especialización), un coloquio de investigación integral obligatorio (moderación de temáticas y/o grupos de investigación sobre el método)
- Programa de cooperación internacional acompañado (docentes universitarios internacionales como desarrolladores de seminarios, miembros de las

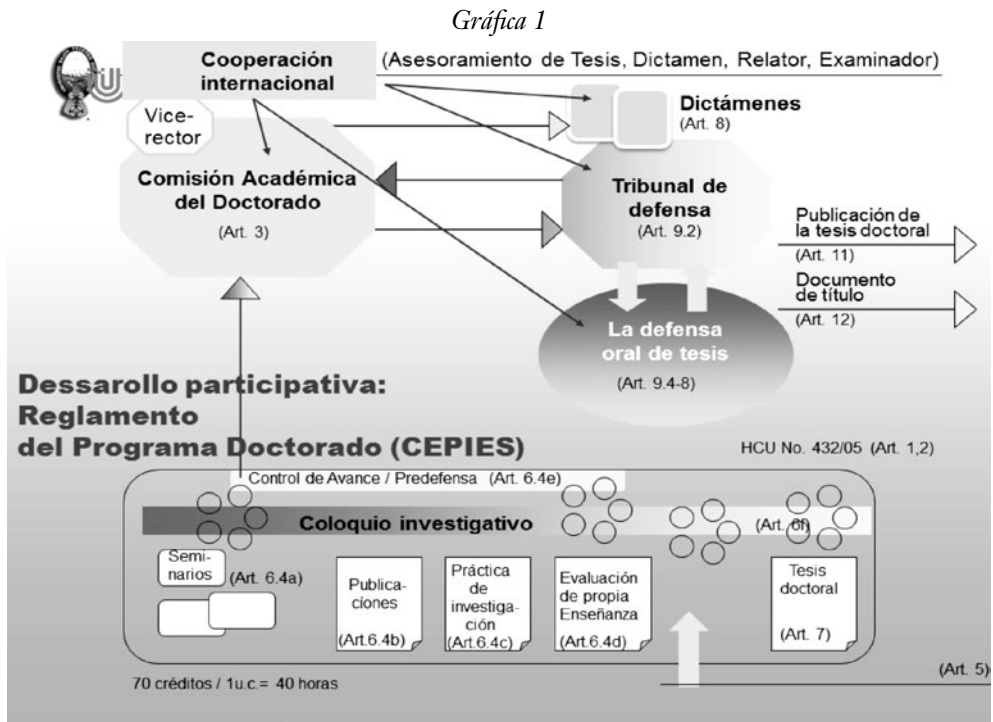
<sup>11</sup> Los datos de la tabla corresponden al primer momento de la evaluación del Programa Doctoral (1/2009).

<sup>12</sup> Comparara aquí con el correspondiente documento aprobado, cuyo título es: "REGLAMENTO DEL PROGRAMA DE DOCTORADO NO ESCOLARIZADO EN EDUCACIÓN SUPERIOR de la Universidad Mayor de San Andrés (La Paz)", mediante Resolución del Honorable Consejo Universitario (H.C.U). No. 432/05, se aprueba el Diseño Curricular del Doctorado No Escolarizado que se oferta en el marco de la Visión y Misión institucional y Filosofía del CEPIES, a desarrollarse en el periodo lectivo de 2006 a 2008 con la cooperación de la Universidad de Bremen y otras Universidades latinoamericanas, siendo parte integrante del mencionado reglamento el "Manual de Procedimientos del Programa Doctoral" (2006).

comisiones de evaluación obligatoria, revisores y evaluadores externos y coordinación académica nacional e internacional del programa doctoral)

- Dictaminadores especialistas independientes (nacionales e internacionales)
- Acompañamiento profesional en programas de actualización educativa y formativa
- Financiación por parte de los participantes (aproximadamente 4 mil dólares en tres años)

En la *gráfica 1* se aprecia, con mayor detalle, la estructura reglamentaria y organizativa del programa doctoral, el cual se ha convertido en un importante ejemplo para posteriores programas doctorales en prácticamente todo el Estado Plurinacional de Bolivia, tal como se verá más adelante.



Como cooperadores y colaboradores de este importante modelo, quienes contribuyeron considerablemente con su posterior desarrollo destacamos los siguientes participantes:

La universidad de Bremen (todos los campos disciplinarios y la oficina internacional), la UMSA (el Instituto CEPIES), la Universidad Pedagógica

Experimental Libertador (UPEL) de la República Bolivariana de Venezuela y la Universidad Central de Venezuela, Caracas. Otros docentes universitarios, quienes ejercieron actividades de tutores, profesores de los seminarios compactos, dictaminadores y evaluadores de las tesis doctorales, provenientes de las siguientes universidades (hasta el 2012): Universidad de Oldenburg, Universidad Libre de Berlín, Instituto Latinoamericano de la ULB, Universidad de Erfurt, University of Cambridge y la Universidad Católica de Boliviana (La Paz). Las primeras ofertas del programa doctoral estuvieron dirigidas, en primer lugar, a todos los docentes de todas las facultades de la UMSA y otras instituciones universitarias de la región (La Paz) con la finalidad de obtener el grado académico de Maestría y la conformación, necesaria por lo demás, de un concepto sobre la investigación multidisciplinaria e interdisciplinaria como punto de partida para el desarrollo de todas las actividades posteriores de cooperación y colaboración académica, científica, investigativa y profesional con carácter nacional e internacional.

Los contenidos/objeto de trabajo correspondiente a cada uno de los proyectos de investigación (ver el apartado 3) fueron, desde el principio, también objeto de investigación con puntos centrales conceptuales del Instituto CEPIES como Instituto de Investigación y formación académica, así como todos los campos de la educación universitaria (docencia universitaria, innovación curricular/transformación, didáctica universitaria, aseguramiento de la calidad, campos de condiciones para el desarrollo universitario, por ejemplo sociales, económicos, entre otros) y más allá de las cuestiones relacionadas con la gestión universitaria.

### **3. Desarrollo y realización del programa de doctorado multidisciplinario modular en un proceso dialógico internacional**

El desarrollo del programa de promoción o doctorado ha sido pensado, diseñado, implementado y evaluado de acuerdo con un conjunto de fases, las cuales van desde el período 2005/2006 hasta la actualidad. A continuación presentaremos, detalladamente, los aspectos sustantivos que han tenido lugar durante siete años de existencia, formación, investigación y evaluación del programa doctoral multidisciplinario, interdisciplinario, nacional e internacional en el Estado Plurinacional de Bolivia con el apoyo, cooperación y colaboración, especialmente de la Universidad de Bremen, República de Alemania.

#### **3.1. Prefase A (hasta 12/2005)**

La meta central de esta fase de cualificación fue posibilitar a los potenciales participantes del programa de doctorado las condiciones requeridas para la admisión, es decir brindarles la información referida al programa para su posterior preparación. La oferta en cuanto a contenido de esta fase hizo hincapié fundamentalmente en

la cualificación de la didáctica superior y la metodología de investigación. Esta primera prefase inició y acompañó a un grupo grande de participantes la adquisición de una conclusión de maestría así como también la adquisición de las condiciones para el doctorado. Adyacente a una tematización del papel social y la función de la universidad para la transformación social y económica del país existió un inventario de la práctica real en investigación de la UMSA, el intercambio de experiencias con mira a las tradiciones de la didáctica superior en la UMSA, es decir de la educación superior en Bolivia.

Así también, tuvo lugar una introducción orientadora en la práctica científica del trabajo, la utilización de instrumentos relacionados y ambientes de aprendizaje (por ejemplo E-Learning) bajo consideraciones especiales de paradigmas investigativos en acción, análisis de contenido así como la interacción en didáctica superior en la tradición de las distintas culturas científicas. Acerca de la identificación de planteamientos de cuestionamientos y estrategias en el trabajo de maestría se discutieron grupalmente las primeras reflexiones para las preguntas investigativas posteriores así como la concepción del desarrollo del programa de doctorado. Los participantes fueron asesorados en la confección de una exposición para la postulación en el programa de doctorado. Se dieron las primeras consideraciones en la organización de la publicación de un foro (Print-Periodikum) sobre didáctica superior como base de profundización y aseguramiento de la calidad científica en el discurso entre facultades, pero también en especial de las instituciones de educación superior de la región y del país. El Instituto CEPIES financió en la ya terminada *Prefase A* la estadía (15 días en La Paz) y el transporte de un catedrático de la Universidad Bremen.

### **3.2. Prefase B (3-12/2006). Descripción de Metas / Sistema de Trabajo**

La meta de esta prefase fue la preparación objetiva del programa de doctorado, en especial sobre la inicialización y establecimiento de proyectos de investigación individuales en las diferentes facultades de la UMSA. En las facultades se contó con la participación de otros miembros de la universidad (catedráticos, compañeros científicos, estudiantes) equipos de investigación, los cuales generaron cuestionamientos investigativos de los entornos de didáctica superior respectivos de los participantes en el doctorado. Al mismo tiempo se sugirió el establecimiento, con el cual las universidades socias implantaron cooperación con equipos interdisciplinarios de asesores (Bremen, Caracas, entre otros).

En esta prefase se contó, para los doctorantes aceptados, con un concepto de investigación explícito, así como una planificación del diseño empírico para la preparación de un trabajo individual de investigación y se desarrolla un primer planteamiento (“Absicherung”) teórico. Esto fue apoyado por una cátedra y una

oferta de asesoramiento (en cooperación con catedráticas y catedráticos de la universidad cooperante), en especial a través de discursos técnicos continuados en coloquios (coloquios de investigación continuados) así como también a través de comités académicos. Se implantaron y desarrollaron laboratorios en didáctica superior como ambientes de trabajo permanentes para el programa de doctorado. El concepto para la creación de un foro de publicación en didáctica superior (español con un resumen en inglés, alemán o también en lenguas indígena-originarias como el aymará, quechua y guaraní) se preparó y desarrolló como un foro regional e interregional técnico. El Instituto CEPIES implantó en esta etapa de la prefase (en cooperación con el colega alemán Werner Preiss) un curso de alemán paralelo para 20 participantes del programa de doctorado y financió una estadía (15 días en La Paz) y transporte de dos catedráticas /catedráticos es decir científicos de la Universidad de Bremen para implementación de las cátedras compactas (Aprendizaje combinado “Blended-Learning”, acción de la investigación).

### **3.3. Fase I (2007 – 2008). Descripción de Metas/Sistema de Trabajo**

La *fase I* lleva al primer grupo de doctorantes inscritos a una conclusión cualificada (disertación + defensa). En esta fase se estableció el programa de doctorado del CEPIES como implantación activa continuada al aseguramiento de la calidad de la enseñanza en la UMSA.

Para esto fue necesario que todas las áreas de rendimiento del programa (1) – (4) se hayan concluido, incluyendo la evaluación de práctica individual de enseñanza. Para asegurar las metas en calidad planificadas teniendo en cuenta el aseguramiento de la calidad en el programa de doctorado, fue necesario un diálogo científico intensivo e interdisciplinario entre las universidades cooperantes (en especial Norte–Sur): paralelamente a la preparación de ofertas de enseñanza se trata también de asesoramiento especializado y asistencia del primer trabajo final (tesis) del primer grupo cualificado.

El resto de las condiciones infraestructurales del programa de doctorado, fue optimizado por el CEPIES. Esto se refiere principalmente a la Biblioteca Presencial didáctica universitaria, así como también a la construcción e instalación de una Plataforma de Aprendizaje multimedial. Se proyectan publicaciones de resultados parciales en órganos de publicación nacionales e internacionales. Los resultados obtenidos fueron en contenido en la perspectiva del proceso de transformación en el impacto social y económico en Bolivia y en países del Sur, así como su aporte al diálogo global Norte–Sur. La primera fase cerró con la evaluación del hasta aquí utilizado concepto de enseñanza y asesoría en vista de la dirección, es decir de la continuación del programa de doctorado, como un programa de calidad continuado (con un concepto cíclico interdisciplinario de enseñanza y asesoramiento).

La Fase I estuvo acompañada de un Taller (I) interdisciplinario en el que participaron docentes del programa de Doctorado de la Universidad de Bremen. Este Taller a inicios de la Fase I sirvió especialmente para una orientación y preparación conjunta de los docentes en vista de la Cultura Científica, es decir tradiciones y críticas (Sudamérica/Europa) así como en el contexto económico y social del programa de doctorado en Bolivia.

### **3.4. Fase Principal II (2009 – 2010). Descripción de Metas / Sistema de Trabajo**

La Segunda Fase se lleva a cabo sobre una evaluación de la Fase I de los doctorantes inscritos en la prefase a través de una conclusión cualificada (disertación y defensa). El concepto de asesoramiento y apoyo para los/as doctorantes fue especificado más ampliamente.

En la *fase II* se instalará un procedimiento de postulación para nuevos doctorantes (como oferta continuada de calificación gestionada a través del Coloquio Investigativo) constituyendo nuevos candidatos. La cátedra y el concepto de asesoramiento fueron desarrollados conforme la experiencia de la Primera Fase y la evaluación, en especial también bajo la perspectiva de la preparación e implementación de esta fase. La continuidad fue un proceso cíclico dentro de la oferta educativa. Análogamente a las metas y al sistema de trabajo en la Primera Fase fueron iniciados los nuevos proyectos investigativos bajo consideración de los comentarios de las experiencias hasta ahora obtenidas en las facultades (proyectos de investigación en equipo). El concepto de asesoramiento en esta fase se proyectó primeramente en la inclusión de científicas y científicos cualificados de la Primera Fase en las facultades. Con esto se preparó una posesión fortificada de las tareas de asesoramiento a través de docentes cualificados de la UMSA, por lo cual el concepto total de asesoramiento (incluido el grupo de apoyo interdisciplinario de las universidades) alcanza una nueva calidad. El forum de publicación (español con un resumen en inglés, alemán o también en idiomas indígenas como aymara, quechua o guaraní) preparado en la Fase I se fortifica en diálogo en otras direcciones científicas del país, es decir la información y preparación de nuevos postulantes a doctorado.

La *fase II* fue asistida por el Taller Interdisciplinario II, el cual fue acompañado de los profesores del programa de doctorado de la Universidad de Bremen. Este taller sobre el tema “Investigación y Desarrollo (global)” facilitó la identificación de los momentos en el proceso de evaluación acompañada de los cuestionamientos de interdisciplinariedad e interculturalidad en las preguntas de investigación y desarrollo. El taller desarrolló la concepción, estructura y organización para las tentativas de apertura de la Segunda Fase de la calificación universitaria en los dos lugares de la cooperación técnica: asesoramiento de tándem con programas

individuales de cualificación en ambos lugares, reconocimiento de rendimientos estudiantiles, desarrollo conjunto de proyectos de investigación. Con esta fase fueron co-asesorados en primera instancia los doctorantes de la Universidad de Bremen en la Universidad Mayor de San Andrés en La Paz (con estadías estudiantiles allí) así como los estudiantes con conclusiones universitarias en la Universidad de Bremen (con estadías estudiantiles en Bremen). El intercambio fortalecido con estudiantes en las dos direcciones sirvió como medida preparatoria y categórica.

La Fase II cerró con el Taller Conjunto III para evaluación de Programa de Doctorado cuyo punto principal fue la ampliación de Cooperación Técnica con orientación bilateral. Los participantes de este coloquio informan sobre el resultado de la pre-evaluación en ambos lugares. Se cercioró con los docentes participantes en el Programa de Doctorado de ambos lugares el aseguramiento en la calidad de los momentos de formación de la implementación y continuación, es decir determinar la ampliación de la cooperación técnica (cualificación universitaria y perspectivas de investigación).

#### **4. Continuación e implementación de nuevas ideas en el Programa Doctoral**

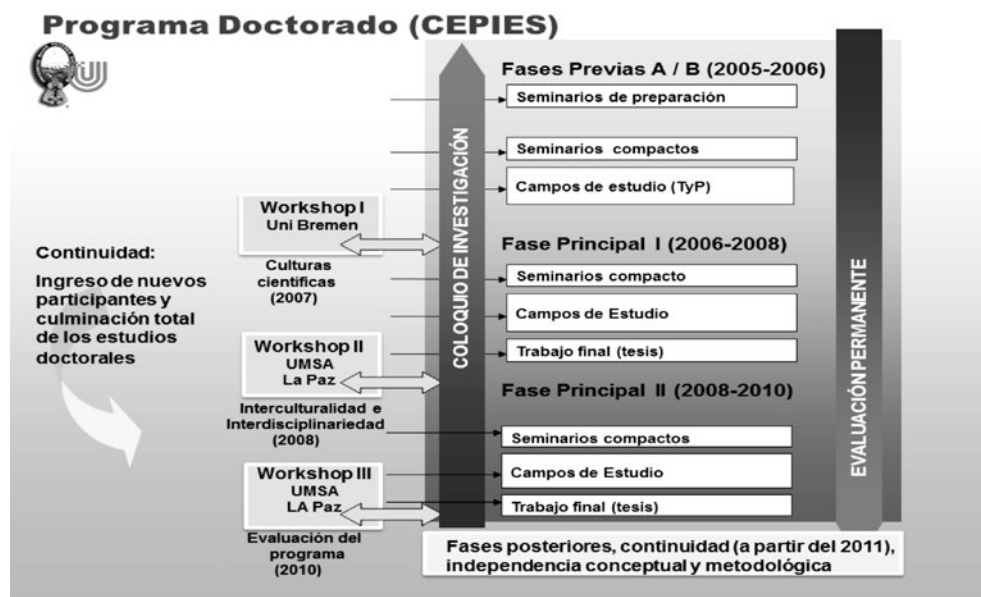
La fase de implementación toma la experiencia de la evaluación del proceso de acompañamiento en especial de la Fase II. El resultado de los talleres de evaluación conjunta de las universidades fue especialmente tomado en cuenta. La fase de implementación estuvo caracterizada a través de la siguiente orientación en vista del aseguramiento de la calidad de la cátedra en la UMSA (y otras universidades de Bolivia) a través del programa de cualificación universitaria (CEPIES), así como la cooperación técnica futura:

- La cualificación de docentes de la UMSA ha sido continuada y ampliada (cuantitativa y cualitativa), la transición a una dirección constante a estándares internacionales fue institucionalmente realiza, desarrollada y comprobada con resultados importantes.
- La cualificación en la UMSA fue fortificada en la UMSA por científicos y científicas de la misma universidad y de las universidades regionales cooperantes.
- La relación de cooperación técnica en las universidades cooperantes recibió una nueva calidad, la cual se fortifica conjuntamente con los proyectos de investigación interdisciplinaria iniciados y desarrollados. Con esto se ha ampliado la cooperación en el campo de la cualificación de docentes también en cuanto a la enseñanza e investigación.

- El intercambio de científicos y científicas, doctorantes, así como también de estudiantes de las facultades participantes de las universidades cooperantes han sido desarrolladas con base en la experiencia del programa conjunto de asesoramiento y cualificación y con eso se garantiza el contacto de la discusión internacional.
- El concepto de la cualificación hasta ahora manejado será continuamente transformado por docentes cualificados (y el equipo de investigación) de las partes cooperantes.

Los contenidos específicos y el concepto modular se muestran tanto en la *gráfica 2* como en la *tabla 2*, los cuales responden tanto a las fases del programa doctoral como a los cuatro grandes componentes curriculares que conforman el gran proyecto del Programa Doctoral CEPIES-UMSA y la Universidad de Bremen.

Gráfica 2



Si bien se ha evaluado detenidamente el desarrollo del Programa Doctoral hasta finales del 2011, el mismo ha continuado durante el 2012 y el 2013. Esto significa que es muy probable que este importante proyecto continúe de manera más independiente de quienes han participado muy activamente desde hace prácticamente ocho años. Es importante señalar que durante el 2011 y el 2012 tuvo lugar una autoevaluación en el CEPIES con la participación de los principales actores que han estado comprometidos con el Programa Doctoral. Con base en estos resultados se ha logrado realizar las siguientes publicaciones: a) Proyecto postgradual en diálogo

Sur-Sur-Norte, Desarrollo de la Calidad, Innovación y Transformación; b) “7. Congreso Internacional de educación Superior”, 08-12/02/2010 y “8. Congreso Internacional de Educación Superior”, 13-17/02/2012, ambos realizados en la Habana, Cuba; y c) Oferta académica, coloquio de investigación, pruebas previas y promoción para el IV grupo doctoral.

Tabla 2

<p><b>OFERTAS DE ESTUDIO EN CEPIES</b> (Componentes de estudio a-c)*</p> <p><b>a) Seminarios y Cursos Básicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Teoría del Aprendizaje y la Enseñanza</li> <li>. E-Learning</li> <li>. Culturas Científicas</li> <li>. Didáctica Universitaria</li> <li>. Trabajo y Educación</li> <li>. Educación y Formación Política</li> <li>. Pedagogía Social</li> <li>. ...</li> </ul> <p><b>b) Seminarios y Cursos Metodológicos**</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Investigación cualitativa</li> <li>. Investigación Acción</li> <li>. Análisis del Discurso y de Contenido</li> <li>. Nuevas Tecnologías e Investigación Social</li> <li>. Paradigmas de Investigación y su Praxis</li> <li>. Presentación, discusión y publicación de resultados de investigaciones</li> <li>. ...</li> </ul>	<p><b>c) Componentes Especiales *</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Didácticas Especiales (p. e. Matemáticas, Lenguaje, CN, e. o.)</li> <li>. Historia de la Educación</li> <li>. Ciencias de la comunicación y educación</li> <li>. Investigación comparativa en los diversos ámbitos del sistema educativo</li> <li>. Globalización e Internacionalización</li> <li>. Nuevos Modelos de Desarrollo y Políticas de Estado</li> <li>. ...</li> </ul> <p><b>d) Coloquio de Investigación (Permanente)</b> Actividades relacionadas con los diversos proyectos y grupos de investigación</p> <p>*) Complementado mediante otros seminarios y cursos de acuerdo con los intereses de los(las) participantes y ofertas de los grupos cooperantes.</p> <p>**) El segundo (b) Componente de Estudio debe tener prioridad para todos(as) los(las) participantes.</p>
---	--

**ORGANIZACIÓN**

**Seminarios / Cursos:**

(En regla general se desarrollarán en forma compacta en 10 días (2 semanas), de lunes a viernes (Pleno: 7-9 / Trabajo en grupos y ejercitación: 18-21).

**Coloquio de investigación:** M (7-9:30), no tendrá lugar durante los seminarios (Mora, Oberliesen, otros/as).

**Asesorías especiales:** Durante los seminarios (9-18, fijar citas) + Tutorías virtuales .

## 5. Evaluación, experiencias y resultados de una praxis socioacadémica cambiante

El concepto de evaluación del Programa Doctoral fue creado por los autores del presente documento con la finalidad de comprobar, hacer seguimiento y acompañamiento de un modelo esencial de innovación y transformación de estudios postgraduales, tomando en consideración el enfoque participativo, colaborativo y orientado en procesos. Durante el desarrollo de las primeras tres grandes fases (prefases A y B, fases principales I y II), de acuerdo con la *gráfica 2*, tuvieron lugar tres talleres internacionales de evaluación con la participación de los actores internacionales y nacionales cooperantes. Este proceso de evaluación ha continuado, inclusive, hasta el año 2013, puesto que en la Universidad de Bremen

se realizó un último taller cuyo objetivo consistió en la comprensión del discurso científico como centro de gravedad de los estudios postgraduales internacionales. Durante el 2007, en el marco del primer taller de evaluación, participaron científicos, profesores universitarios de la UMSA, de la Universidad de Bremen y estudiantes de ambas universidades. El segundo gran taller continuó con el debate, la discusión y el discurso iniciados en el primer taller con la actuación de diversas facultades de la UMSA y otras instituciones de educación superior, así como con la participación internacional (Alemania, Venezuela, Cuba, Ecuador, entre otros)<sup>13</sup>; el mismo se centró en la reflexión sobre la práctica intercultural en el ámbito de la investigación y la docencia, especialmente en estudios de postgrado. El tercer taller, también desarrollado en la ciudad de La Paz (2012), se centró en la evaluación sumativa, puesto que ya habían transcurrido siete años de desarrollo de los estudios postgraduales desde la perspectiva antes descrita. Este taller de evaluación estuvo focalizado en la discusión sobre las redes de aprendizaje, investigación y enseñanza, tratando de comprender cabalmente el concepto de las orientaciones de calidad y potenciales estándares de los estudios de postgrado en el marco del diálogo Sur-Sur-Norte. Aquí tomaron parte, además del CEPIES y diversas facultades de la UMSA, otros institutos como, por ejemplo, el CIDES, quienes estuvieron directa e indirectamente involucrados en proyectos de investigación, acción, innovación y transformación en el marco de este significativo programa de estudios de postgrado. Se discutió, entre otros aspectos, la creación de un programa doctoral latinoamericano con un enfoque de “Desarrollo Sostenible”, en particular bajo la moderación y la participación de la Universidad Técnica del Norte en Ibarra, Ecuador, y el Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello (III-CAB), con sede en la ciudad de La Paz, Bolivia, incluyendo obviamente otros países latinoamericanos y caribeños.

En cuanto a los resultados de la evaluación sumativa, es muy importante determinar que la concepción y percepción de los participantes en el Programa Doctoral Multidisciplinario e Interdisciplinario (estudiantes e investigadores) han aprobado, en términos generales, con apropiadas y significativas apreciaciones, aunque evidentemente con diferentes acentos. El concepto de la internacionalización ha jugado, sin lugar a dudas, en los dos primeros cohortes A y B, un importante y destacado papel, siempre en correspondencia con sus diferentes experiencias, especialmente durante la primera fase principal (A, 30 meses, B, 10 meses, momentos de las entrevistas iniciadas en el 10/2007) (comparar con la *gráfica 2*).

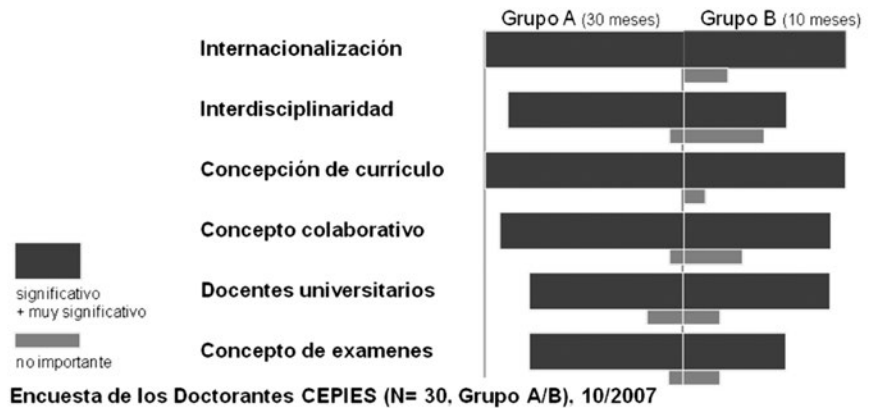
Durante el proceso profundo de discusión de la evaluación con los graduados del Programa Doctoral (12/2009) se subrayó con mucho énfasis, de manera pública y convergente, aspectos de carácter cualitativo como los siguientes: “importancia de la cooperación internacional y la orientación en la interdisciplinariedad”; “un alto

---

13 Comparar con el informe de Mora y Oberliesen (2009).

cuidado académico”; “fortalecimiento de la heterogeneidad”; “algunos problemas con los tutores internacionales, particularmente en relación con el idioma”, “significado de la movilidad internacional como una perspectiva de futuro para todos los participantes”. En la *gráfica 3* aparece una breve muestra de los resultados que hemos logrado mediante el proceso investigativo.

*Gráfica 3*



De la misma manera, la gran mayoría de los participantes en el proceso de evaluación cualitativa y cuantitativa han suministrado pesos muy similares al diseño y concepción curricular, mientras que en el caso de los exámenes consideraron que tenían menos importancia en estudios de esta naturaleza. Los docentes universitarios también suministraron menos importancia, en ambos grupos, a tales aspectos evaluativos. Los participantes han intervenido, con mucha vehemencia y crítica constructiva, con respecto a la administración del programa de postgrado. Aquí se analizó, con mayor énfasis, la problemática relacionada con el cambio continuo de la dirección del instituto, lo cual condujo a nuevos inicios del funcionamiento del programa, así como la irritación e inseguridad, en cuanto a fruncimiento y continuidad, por parte de los participantes y la cooperación internacional. Con respecto a la pregunta relacionada con las tutorías (adquisición de apoyo y supervisión por parte de los tutores nacionales e internacionales) también ocurrieron algunos problemas, aunque de menor importancia: la poca cantidad de tutores provenientes de la propia UMSA (solamente una cantidad muy limitada dispone de calificaciones académicas pertinentes), a menudo se presenta problemas con las lenguas (inglés y alemán) con tutores internacionales, también influyen negativamente las distancias y los procesos comunicativos, etc.

Los puntos centrales relacionados con los contenidos correspondientes a las tesis doctorales multidisciplinarias e interdisciplinarias culminadas hasta, por lo menos, el 2012, se han distribuido ampliamente en toda la gama de la

educación postgradual y la didáctica universitaria, los graduados del programa provinieron de muy distintas facultades, quienes igualmente han podido participar y contribuir considerablemente con sus respectivas investigaciones a los procesos de innovación y transformación de la universidad como un todo altamente complejo.

*Tabla 3*

	<b>Candidato / Profesión</b>	<b>Áreas temáticas</b>	<b>Facultad</b>
1	Ciencias de la educación	Investigación educativa histórica	Ciencias humanas
2	Bioquímico	Investigación sobre teoría del aprendizaje y la enseñanza	Universidad privada, La Paz
3	Abogacía	Investigación sobre el desarrollo histórico	Ciencias jurídicas
4	Economía	Investigación neurodidáctica y ciencias de la educación	Ciencias humanas
5	Odontólogos	Investigación curricular en la enseñanza odontológica	Odontología
6	Administración	Modelos pedagógicos y estudio de la economía	Economía
7	Química	Nuevas tecnologías en la enseñanza de la química universitaria	Química
8	Ciencias sociales	Investigación de la juventud: Las ideologías políticas en las comunidades indígenas	Ciencias humanas
9	Filosofía	Investigación comparativa sobre la filosofía indígena	Ciencias humanas
10	Ingeniería	Investigación de competencias en el campo de las ciencias de la ingeniería civil	Ciencias de la ingeniería
11	Sociología	Trabajo de investigación sobre desarrollo intercultural en las escuelas – Estudio comparativo	Ciencias humanas
12	Didáctica de la técnica	Estudio sobre la orientación del desarrollo curricular basado en competencias en la educación secundaria (Educación Técnica)	Ciencias humanas

La *tabla 4* muestra una descripción sobre los participantes y los graduados, así como los rendimientos de cierre. En abril del 2010 se llevó a cabo la convocatoria e inscripción de un nuevo período del programa doctoral con base en las primeras exitosas experiencias, siempre con el apoyo continuado a través de las universidades cooperantes, especialmente por parte de la Universidad de Bremen (2010-2013).

Tabla 4

Participantes	Inscripción	Abandono	Egresados	En proceso	Rendimiento
Grupo I	25 (2007)	11 / 44% <sup>1)</sup>	9 / 36%	5/20%	Summa cum laude (3), Magna cum laude (4), Suficiente (2)
Grupo II/III	27 (2009)	16 / 59,2%	3 / 11,1%	8/29,6%	Magna cum laude (1), Suficiente (2)
Grupo IV	42 (2011)	10 / 24%		22/52% <sup>2)</sup>	

Con la cooperación académica dialogada en la perspectiva de la innovación y transformación de estudios de postgrado, ha surgido y tenido lugar una importante movilidad académica internacional de docentes y estudiantes universitarios entre las universidades cooperantes, quienes han estado comprometidos y estrechamente vinculados con el desarrollo de las universidades desde una mirada sociocrítica, política, incluyente y transformadora. Ello estuvo vinculado al programa de cooperación internacional desde el primer momento hasta la actualidad y siempre en relación con el desarrollo y la evaluación del programa de doctorado, pero también con el aumento vertiginoso de los intereses de los estudiantes provenientes de todas las áreas que realizaron sus respectivas prácticas y pasantías de investigación tanto en sus universidades como en las universidades cooperantes en Alemania. De la misma manera, se llegó a acuerdos y convenios institucionales entre las facultades de ciencias de la educación, ciencias humanas y de la salud y ciencias jurídicas. Entre los rectorados se aceptó y acordó, por escrito, el intercambio estudiantil a nivel de postgrado, particularmente doctorantes, lo cual ha sido firmado en convenio de cooperación del 19 de junio de 2008. Este acuerdo contempla la visita anual de por lo menos tres doctorantes y estudiantes de licenciatura a la Universidad de Bremen, Alemania, lo cual ha sido atendido, organizado e impulsado por la oficina de relaciones internacionales de la Universidad de Bremen, tomando en cuenta la búsqueda de alojamiento, acompañamiento por parte del consejo de estudiantes y organización de cursos de idiomas. El estudio del idioma adicional “español-alemán” y “alemán-español” tanto en la Universidad de Bremen como en la UMSA ha tenido importantes resultados, lo cual ha sido una ventaja significativa para la comunicación en ambas direcciones.

En relación con el intercambio de profesores universitarios, el mismo ha estado previsto para el momento del desarrollo de la fase principal del programa de doctorado en la UMSA, en la ciudad de La Paz, Bolivia. Para ello se ha diseñado y organizado 10 cursos compactos internacionales, los cuales han tenido lugar, cada uno, durante 14 días de manera intensiva. En esta importante actividad han participado 4 profesores provenientes de la Universidad Central de Venezuela y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, también de Venezuela, 6 profesores de la Universidad de Bremen y la Universidad Libre de Berlín, investigadores y docentes de diversas facultades. Durante la segunda fase principal, participaron 5 profesores,

de la Universidad de Bremen y la Universidad Libre de Berlín, en el desarrollo de los cursos compactos en la UMSA. Con respecto a la beca de dos meses dada a los profesores de la UMSA, quienes participaron en el programa doctoral, en la Universidad de Bremen, se organizó, igualmente, una programación específica de capacitación con énfasis en la gestión universitaria, proyectos de desarrollo y evaluación postgradual.

El intercambio de docentes y estudiantes de las universidades participantes fue considerado por ambas partes como momentos y estrategias altamente significativas para el aseguramiento de la calidad desde la perspectiva de la estandarización internacional. En particular, en el campo de la enseñanza y la investigación universitaria, se construyó ideas para la evaluación de la calidad en términos de una cooperación basada en el diálogo sostenible con repercusiones muy importantes para el futuro como instrumento apropiado para la cooperación estratégica.

El resumen que aparece en *la tabla 5* muestra la distribución del apoyo obtenido por el programa por parte de la Universidad Bremen (2007-2012), el financiamiento del CEPIES-UMSA y el cofinanciamiento del Servicio Alemán para el Intercambio Académico (DAAD) como organismo de financiación estatal<sup>14</sup>.

*Tabla 5*

Fases	DB = Docentes beneficiarios		
Fase principal I	2007 (2, Grupo I) + 2 DB	2008 (2, Grupo I) + 1 DB	2009 (2 Grupo I)
Fase principal II /III	2009 (2, Grupo II)	2010 (2, Grupo II) + 1 DB	
Fase de consolidación IV	2011 (2 Grupo IV)	2012 (3 Gr. IV) + 1 DB	

Durante el desarrollo de las fases del proyecto de cooperación antes descrito, tuvieron lugar tres visitas de funcionarios de la UMSA, quienes apoyaron considerablemente el proceso de dirección de la transformación universitaria de esta importante casa de estudios. Estas instancias de dirección universitaria fueron posibles gracias a la invitación recibida por parte de la Universidad de Bremen en el período 2007-2009. Ellas estuvieron profundamente comprometidas e involucradas, iniciándose así un proceso de innovación y transformación académica sostenido en contextos y culturas científicas diversificadas. Transcurridos más de tres años de estas importantes visitas, los acuerdos alcanzados en las mismas permitieron el fortalecimiento de la cooperación futura, pero también permitieron avanzar en la comprensión y cambio estructural de las instituciones involucradas, especialmente las facultades que participaron activamente en las actividades de cooperación de estudios postgraduales. Uno de esos importantes cambios consistió en el

<sup>14</sup> Hubo un importante apoyo por parte del DAAD para este programa (diálogo sobre estrategias innovadoras de enseñanza superior) a través de la provisión de recursos para el intercambio de experiencias y el establecimiento del cofinanciamiento del desarrollo universitario (2007-2009).

desarrollo de ideas y conceptos de calidad de los estudios postgraduales, así como la investigación académica y el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza en el ámbito universitario. La estadía de los invitados por parte de la Universidad de Bremen, financiadas de manera cooperativa entre las universidades y los mismos participantes, permitieron que los invitados asistieran a diversos eventos, acompañados por representantes de docentes y estudiantes de la Universidad de Bremen, así como la organización y atención por parte de otras universidades alemanas, tales como: Hamburgo, Oldenburg, Universidad Libre de Berlín, y por supuesto con el apoyo de organizaciones e instituciones como por ejemplo el DAAD.

Una de las perspectivas vistas en el horizonte consistió en la adquisición de otras contrapartes para la conformación de una red académica de aseguramiento de la calidad entre el sur, el sur y el norte. En el centro de la atención ha estado siempre la pregunta sobre el aseguramiento de la calidad académica en países como Alemania, desde una visión horizontal dialéctica basada en el diálogo, pensando siempre en la posibilidad de constituir una infraestructura moderna en aquellos países con menos inversión en la educación, la ciencia y la tecnología como ha sido el caso boliviano. Siempre hemos discutido, debatido, analizado y exigido el apoyo multimedia en todas sus manifestaciones, equipamiento de toda naturaleza, espacios amplios y cómodos para el trabajo individual y colectivo, laboratorios y talleres de práctica e investigación, dotación de bibliotecas, etc. Todo ello influye evidentemente en el funcionamiento apropiado de una institución académica y de investigación en cualquier parte del mundo, más cuando se trata de centros de investigación multidisciplinarios e interdisciplinarios como el presente.

## **6. Consecuencias sustentables en redes académicas e investigativas sur-sur-norte**

La situación política y social actual en el Estado Plurinacional de Bolivia está caracterizada por un amplio proceso de democratización en todos los ámbitos de la vida social, en torno al cual los movimientos y organizaciones sociales juegan un alto y significativo papel. Son ellos quienes están determinando y marcando las pautas de los procesos de cambio, de la revolución democrática y cultural. Las estructuras democráticas legítimamente constituidas han sido fortalecidas durante los últimos siete años. Este desarrollo armonioso e integral debe ser visto y tomado en cuenta como un prerrequisito sustantivo para fortalecer la democracia y el vivir bien de toda la población boliviana. Se trata de avanzar hacia procesos de mayor democracia participativa y plural, tal como está consagrado en la Constitución Política del Estado Boliviano. Las universidades y demás instituciones de educación universitaria del país, en particular la UMSA, en la ciudad de La Paz, ocupan un papel muy importante en este significativo proceso de cambio estructural. El proceso de innovación y transformación de la UMSA hace explícita esta idea fundamental. Con el desarrollo y avance de las instituciones

centrales, tendiendo en consideración la idea de una orientación académica y científica focalizada en la relación dialéctica entre teoría y práctica, se asume, no sólo en el discurso, un compromiso decidido por los procesos de transformación sociopolítica, económica, cultural, científica y tecnológica. Por ello, todo programa académico, como el desarrollado durante más de ocho años entre la UMSA, la Universidad de Bremen y otras instituciones de educación universitaria internacionales, debería estar determinado por tales principios y compromisos, especialmente en beneficio de toda la población. Los procesos de aprendizaje y enseñanza comunes abren nuevas perspectivas tanto para los participantes directos como para otras personas involucradas indirectamente con las múltiples actividades puestas en marcha. Todo ello permite visibilizar nuevos horizontes de saberes y conocimientos, complementando así los saberes y conocimientos populares.

El conjunto de actividades individuales y colectivas desarrolladas mediante un proceso dialógico de diseño e implementación común en la relación entre el norte y el sur deben ser vistas, sin duda, bajo la idea de un desarrollo local y global sustentable (o desarrollo sostenible); una formación general e integral que debería tener presente los aspectos económicos, sociales, políticos, humanos y ecológicos, lo cual constituiría una respuesta sumamente importante a las grandes problemáticas que agobian hoy a buena parte de la humanidad. El concepto de la participación democrática como una condición previa esencial del desarrollo sostenible ha emergido en los últimos años con mucha fuerza y esperanza. El desarrollo de sistemas educativos y formativos plurales, transformadores y comprometidos con el vivir bien de los pueblos es una necesidad impostergable, lo cual se muestra en el horizonte como la posibilidad real de poder lograr la máxima felicidad para toda nuestra población. Con esta contribución al desarrollo de la educación universitaria en caso específico, deseamos apoyar considerablemente a todos aquellos países latinoamericanos, caribeños y de otras latitudes que están impulsando actualmente importantes procesos de transformación en prácticamente todos los ámbitos de realidad social, política, económica, cultural, científica, tecnológica y, esencialmente, educativa e investigativa.

## Bibliografía

- Carrasco Alurralde, P. y Oberliesen, R.** (2013). “Viviendo, Trabajando y Estudiando en la Transformación - Experiencias, Actitudes y Formas de vida de los estudiantes bolivianos – Un Estudio Experimental”. En *Revista Integra Educativa N° 16: Migración y educación*. La Paz: IIICAB.
- Estermann, J.** (2009). “Colonialidad, descolonización e interculturalidad, Apuntes desde la filosofía intercultural”. En: V/A. *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. La Paz: IIICAB.
- Fikus, M. y Oberliesen, R.** (2012). “Innovación y Transformación en Programas Postgraduados en el Diálogo Sur-Sur-Norte internacional, multidisciplinario -

- Experiencias y Perspectivas“. En: Ministerio de Educación y las Universidades de la Republica Cuba (ed.), *La Universidad por el Desarrollo Sostenible*, 8vo Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK)** (2011). Empfehlung “Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen”, Bonn 2011, Empfehlung der 11. Mitgliederversammlung der HRK am 22.11.2011 in Berlin.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK)** (2012). Stand und Perspektiven der Internationalisierung deutscher Hochschulen / Audit „Internationalisierung der Hochschulen“, Bausteine für den internationalen Erfolg, Bonn.
- Jansen-Schulz, B. y Cremer-Renz, C.** (Ed.) (2012). *Von der Internationalisierung der Hochschule zur Transkulturellen Wissenschaft*, Baden-Baden.
- López, H. y Tancara, C.** (Ed.) (2009). *La relación universidad, gobierno y sociedad en el marco de las transformaciones del estado boliviano*. La Paz.
- Mora, D.** (2008). “Educación, Técnica, Tecnológica, Productiva y Profesional en América Latina y el Caribe”. En: Mora, D. y Alarcón De, S. (Eds.). *Investigar y Transformar. Reflexiones socio críticas para pensar la educación*. La Paz: IICAB.
- Mora, D. y Oberliesen, R.** (Eds.) (2009). *Culturas Científicas Críticas en el Contexto del Dialogo Internacional*. La Paz: IICAB.
- Oberliesen, R. y Oberliesen, U.** (2012). Arbeit, Technik und Bildung in Ländern der Transformation: Latein-amerika - Beispiel Bolivien. In: MEIER, BERND (Hrg.): *Technik und Arbeit in der Bildung - Modelle arbeitsorientierter technischer Bildung im internationalen Kontext* (Reihe: Gesellschaft und Erziehung, historische und systematische Perspektiven, Bd. 12, hrg. von UHLIG, C. & KIRCHHÖFER, D.), Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 2012, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00103249-12>.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)** (2004). *Interculturalismo y Globalización la Bolivia posible, Informe Nacional de Desarrollo Humano*. La Paz.
- Rieckmann, M.** (2010). Die globale Perspektive der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Eine europäisch –lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft, Berlin, Alemania.
- Sack, K. y Stierle, S.** (2008). *Vom Süden lernen – Lateinamerikanische Alternativen zum Neoliberalismus*. Hamburg, Alemania.
- Schoepp, S.** (2011). *Das Ende der Einsamkeit – Was die Welt von Lateinamerika lernen kann*. Frankfurt/M.
- Wind, A.** (2011). *Las Universidades Indígenas en el Mundo 1960-2010*. La Paz: IICAB.

# La deconstrucción de la escritura en el entorno hipermediatextual como fenómeno de las TIC dentro del ámbito educativo

## Deconstruction of writing within the hypermedia textual environment as a ICT phenomenon in the educational field

*Oscar R. Ayala Aragón*

Licenciado en Educación Técnica y Tecnológica

Doctorando en Ciencias y Humanidades, IICAB-UNSXX

Docente Universidad Autónoma Tomás Frías (Potosí, Bolivia)

ayalaoscar@yahoo.es

### RESUMEN

El presente artículo aborda el análisis de los procesos deconstructivos en la escritura inherentes al entorno hipermediatextual de las tecnologías de información y comunicación en un ámbito educativo. A partir de ello se genera una discusión justificativa de los elementos vinculantes de la teoría deconstructiva relativo al entorno hipermediatextual como son la multilinealidad, multipresencia, multimedialidad, multifuncionalidad, diseminación, polisemia y la relativización cibertempoespacial.

**Palabras clave:** Deconstrucción, hipermediatextualidad, logocentrismo, Tecnologías de Información y Comunicación TIC, Archiescritura.

### ABSTRACT

The present article addresses the analysis of deconstructive processes in writing, which are inherent to the hypermedia textual environment of information and communication technologies within the educative field. From then on, a discussion arises explaining binding elements of the deconstructive theory related to the hypermedia textual environment such as the multilineality, multipresence, multimediality, multifunctionality, dissemination, polysemy and cybertempoespatialrelativization.

**Keywords:** Deconstruction, hypermedia textuality, logocentrism, Information and Communication Technologies (ICT), Arche-writing

**Recibido /Received:** 10/04/2013 | **Aceptado / Accepted:** 20/11/2013

## Introducción

Tradicionalmente la enseñanza, y dentro de ella la escritura como pilar fundamental de un proceso de aprendizaje, se ha basado en una simple tradición de transmisión de signos en donde a partir de un proceso de control basado en los exámenes o pruebas se va midiendo el nivel transmitido y la lógica implícita de conservación de las estructuras establecidas en los significantes y el poder implícito de los significados de acuerdo a los patrones culturales históricamente dominantes de la época. En este proceso el rol del profesor es considerado esencialmente como fiel transmisor de esta tradición y el salón de clase el espacio para la práctica “ritual” de la imitación y reproducción, anulando o relegando a un plano secundario o una categoría inferior la creación o la invención que atenten o cuestionen estas estructuras (Martínez, 1998).

La deconstrucción como movimiento de transformación, esboza algunos elementos fundamentales a partir de los cuales podría contribuirse a la denominada post-pedagogía (Ulmer, 1985), misma que entre otras características incorpora a las TIC en una educación para la “inventio” o la creación, y aunque Derrida no haya abordado de manera amplia y directa una relación de la teoría deconstructiva con la teoría pedagógica, algunos de sus trabajos muestran y ponen de relieve el “juego” paradójico de redescubrimientos metafóricos y metonímicos de los conceptos y la escritura en general, que en su aspecto hermenéutico y lúdico sirven como estrategias de neutralización de las categorías binómicas de la metafísica logocentrista y la consiguiente construcción del suplemento o “gram” que se convertirá en un aspecto fundamental de su obra para la generación de una nueva escritura denominada, por el mismo Derrida, como “archiescritura” (Derrida, 2007), y que -por supuesto- es aplicable a la pedagogía, como se demuestra en algunos trabajos realizados a partir de la teoría deconstructiva (Peters y Biesta, 2009; Santiago, 1999; Peretti, 1988; Colom, 2002; Rueda, 2004a; entre otros). Complementariamente, existen también una gama de experiencias pedagógicas vinculadas a las TIC dentro de los principios de la deconstrucción, especialmente en un ámbito de experiencias focalizadas en contextos de acción, como la gramatología y la hipertextualidad (Ver Rueda, 2004b; Bolter, 1991; Devries y Dejong, 1999 y Brown, 1993). Y aunque los mismos brindan elementos para una mayor comprensión de las TIC como eje central y articular en una visión postmodernista de la educación e inclusive vinculando los principios deconstructivos a partir de la teoría derridiana, como se presenta especialmente en el trabajo de Rueda (2004b), se hace necesario un mayor trabajo en el desarrollo y la construcción teórica que profundice y amplíe este abordaje, como se pretende precisamente en el presente trabajo.

En este sentido, a continuación, se analizarán algunos de los elementos más relevantes de la teoría deconstructiva vinculados al ámbito de las TIC particularmente dentro del contexto del desarrollo de los recursos multimedia y la

teoría hipertextual, campos en los cuáles, como se manifestó anteriormente, existen experiencias desarrolladas y consiguientemente las mismas nos ayudaran en esta labor de análisis.

## 1. Comprendiendo la hipermediatextualidad

La hipermediatextualidad<sup>1</sup> se constituye en el entorno TIC por excelencia a partir de la cual se generará un análisis que muestre la acción deconstructiva en el hipertexto y, consiguientemente, en el tratamiento de una nueva escritura, como columna vertebral en el proceso pedagógico de la enseñanza y el aprendizaje. Este entorno rico en matices semióticos y semánticos, diseminados en múltiples desagregaciones, vínculos, nodos e hiperintegraciones de diversos contenidos y soportes, se basa en la conjunción de dos estructuras funcionales de la red Internet: la hipermedia y el hipertexto, que se integran, metafóricamente, a la manera del espacio-tiempo como se plantea en la física de la relatividad, constituyéndose en una infinita trama virtual que se hiperconecta expandiéndose y extendiéndose sobre sí misma en el ciberespacio. El alcance de su desarrollo y consiguientemente, su relevancia en la cultura contemporánea y en la práctica y desarrollo de la misma a través de la educación, se ha visto marcada por los diversos hitos históricos<sup>2</sup> sobre

---

1 El término hipermediatextualidad es un neologismo utilizado para el presente trabajo, está compuesto por los términos hipermedia e hipertexto.

El término *hipermedia*, denota al diseño, la escritura o composición de contenidos integrales que utilizan múltiples soportes, formatos y fuentes tales como videos, imágenes, sonidos, mapas, textos, etc., que posibilitan una interacción y comunicación dinámica y multifuncional y un potente medio de exploración multilineal de los contenidos, actividades de los usuarios y otros que además posibilitan una construcción y retroalimentación permanente por diversos desarrolladores, tales como artistas, programadores, editores y otros campos de actividad profesional.

El término *hipertexto*, aunque está relacionado en particular con el tratamiento del texto en un entorno informático-virtual y constituye una forma de la hipermedialidad, no debe dejarse implícita su relevancia en tanto constituye de por sí un modelo de organización de los contenidos incluidos los diversos, tipos, soportes y fuentes basados en una secuenciación multilineal, con nodos, secciones, enlaces o hipervínculos y anclajes. La teoría hipertextual es en realidad la que determina la estructura y la lógica particular en la que se presentan y organizan los contenidos, comparados incluso con las redes de los modelos neuronales del cerebro. En la actualidad, la dinámica hipertextual en el ciberespacio abarca prácticamente las posibilidades de una hipervinculación entre nodos de contenidos prácticamente infinitos (Scolari, 2008).

2 La comprensión de un marco referencial hipertextual nació a partir de la idea propuesta por Vannevar Bush quien en 1945 propuso el concepto funcional y relacional entre ideas o ítems entre sí a partir de un mítico dispositivo denominado MEMEX (Bush, 1945). Posteriormente Ted Nelson en 1965 incorpora el paradigma de la inclusión virtual en la que concibe un centro universal de almacenamiento interconectado de materiales escritos y gráficos, acuñando por primera vez el término “Hipertexto” como elemento funcional donde funcionaria el mismo, en el sistema denominado “Xanadú” (Balasubramanian, 1995). Estas ideas se materializaron después en 1967 con la creación del primer sistema hipertexto en el Brown University denominado “Hypertext Editing System (HES)” desarrollado por Andries Van Dam (1987), incorporándose posteriormente en 1968 el concepto de manipulación directa en el sistema “On line System (NLS)” en la Universidad de Stanford por iniciativa de Doug Engelbart. Luego surgiría el primer sistema de hipermedia en funcionamiento, virtualizando el mapa de la ciudad de Aspen en colorado para una directa manejo interactivo del usuario. Tiempo después entre 1985 y 1990 se desarrolla el proyecto “Intermedia” en Brown University, introduciéndose los conceptos de ancla y red, que posteriormente resultaron fundamentales en los avances de diseño y programación hipertextual.

los cuales fue construyéndose hasta su desarrollo actual, aunque no definitivo, pues su desarrollo y perfeccionamiento continúan en proceso. Estos hitos que definieron su alcance global, tales como la interrelación interactiva en nodos, anclas y redes o la integración de diversos contenidos, soportes y medios, permiten una nueva manera de entender, interpretar, trabajar, construir, reconstruir y en definitiva deconstruir sobre todos los contenidos culturales que se generaron, generan y regeneran en la civilización, produciéndose de esta manera una revolución en el modo de como entendemos y nos entendemos e interaccionamos colectivamente en el entorno del hiperespacio virtual de las TIC para además reafirmar la construcción personal de nuestra individualidad original y creativa en la construcción de la realidad múltiple y diversa, contraria a la visión de una sola realidad totalizadora del logocentrismo, a partir precisamente de cómo nos describimos y escribimos en la experiencia de construcción cultural por excelencia, como es la creación en este caso hipertextual a través de las TIC. Y es precisamente el abordaje deconstructivo de esta perspectiva en el ámbito de las TIC la que contribuiría a su discusión y consiguientemente al establecimiento de algunos elementos conceptuales tales como la multilinealidad, multipresencia, multimedialidad, multifuncionalidad, diseminación, polisemia y la relativización cibertemporal que se analizan en los acápites siguientes:

## 2. El *gram-différance* en la hipemediatextualidad

Frente a la univocidad de un significado totalizador y dominante que propone – también- una única verdad incuestionable: la verdad logocentrista, la deconstrucción plantea más bien la liberalización en una diseminación de significados a partir de múltiples fragmentaciones en unidades funcionales, suplementarias y móviles a las que Derrida denomina *gram* o *différance*, en tanto unidad diferente y diferida (Derrida, 1989b). Esta unidad *gram* equiparable a las unidades de mínimas o “lexias” planteados por Barthes con atributos de capacidad para reconstrucciones textuales a partir de múltiples interpretaciones del mismo (Barthes, 2002), adquiere a partir del planteamiento de Derrida una dinamicidad y flexibilidad peculiar precisamente a partir de su movilidad que, además, le otorga una amplia capacidad de adaptación innovadora, en tanto capacidad creadora, en su rol de propagación polisémico. De esta manera el *gram* trascendería precisamente al signo como origen generador de univocidad, en una acción deconstructiva y liberadora, decomponiendo,

---

Paralelamente al desarrollo de estos avances existieron varias iniciativas que contribuyeron al desarrollo de la tecnología hipertextual, cada vez con mayor aplicabilidad y sofisticación, como el desarrollo del sistema hipertextual por la Universidad de Kent e incorporado en las máquinas Apple Macintosh en 1986 al igual que el sistema Hypercard y lenguaje de programación orientado a objetos denominado HyperTalk, hasta llegar a la presentación de lo que sería el World Wide Web (Berners-Lee y otros, 1994) en la conferencia de la Association for Computing Machinery - Hypertext (llevada a cabo en 1991) en la Universidad de Carolina del Norte, posteriormente puesta en funcionamiento en el sistema de navegación de interfaz gráfica y de manipulación directa denominado “Mosaic” producto presentado por el National Center for Supercomputing Applications o NCSA por sus siglas en inglés (Bianchini, 2000).

fragmentando y diseminando toda estructura, incluso, más allá de sus formas expresivas -sean voces, sonidos, imágenes u otras- para volverlas luego a resignificar y componer en nuevas expresiones, visibilizando significados y sentidos ocultos hasta ese momento, pues cada elemento *gram* o *différance* se establece precisamente sobre huellas contenidas en el mismo de todos los elementos en los cuales estuvo asociado en la estructura previa de la que formaba parte. Esta trascendencia del *gram* no estaría limitada tampoco a las barreras lingüísticas o idiomáticas, pues su capacidad de movilidad inherente posibilitaría, incluso, el tránsito de un sistema lingüístico o idiomático a otro, en una operación de diseminación en todos los sentidos y direcciones posibles.

En el ámbito de la hipermediatextualidad el suplemento *gram* planteado por Derrida se objetiva, materializándose precisamente en esta área de dominio de las TIC, pues cada elemento estructural hipermedial como son los sonidos, videos, animaciones e imágenes se integran funcionalmente con los elementos hipertextuales, en una sinfonía de voces y significados diseminándose en tramas de relaciones que trasgreden y se transmutan -a partir de su hipervinculación- en diversos ámbitos, dominios idiomáticos, ramas del saber y de actividad del ser humano. Y es precisamente este *gram* suplementario, como unidad diseminadora, el que adquiere una significación fundamental al contener en cada movimiento de propagación, diversos elementos de composición hipermedial para integrar luego una operación hipertextual y generar en consecuencia una explosión de significados y sentidos que podrán posteriormente ser objeto de tantas traducciones y reinterpretaciones como sean necesarias.

Al existir en el ciberespacio diferencias y huellas en todas partes y al fluir el *gram* en toda su plenitud de multivocidad y flexibilidad, hace de la hipermediatextualidad un ámbito innato de objetivación y materialización como condiciones necesarias y suficientes para el ejercicio pleno de su praxis, en su función y vocación polisémica; apta, incluso, para el desarrollo de operaciones heteroglósicas y paleonómicas en el propósito deconstructivo de lograr la fragmentación, diseminación, desdoblamiento y la apertura de nuevos significados y sentidos que en última instancia se constituye en el ejercicio mismo de la archiescritura (Rueda, 2004a).

### **3. Deconstrucción, multilinealidad y neutralización logocentrista.**

La deconstrucción plantea el reto de romper con la linealidad discursiva del texto, traspasando lo visible para orientar un tratamiento y una comprensión entre líneas de manera que se logre superar el poder central logocentrista que intencionalmente hace visible en las secuencias de razonamiento el mensaje que requiere ser aprehendido y reproducido, invisibilizando en este proceso todo aquello que no cabe o responde a esta lógica centralista y dominante. Bajo esta lógica la síntesis

concreta y materializable como unidad de transmisión la constituiría el libro con su linealidad secuencial que no solo propone sino que demuestra en el proceso de transmisión la lógica de certeza, de certidumbre y de verdad unívoca. Por ello uno de los conceptos que la deconstrucción busca superar es precisamente la concepción de la escritura lineal del libro de texto, no tanto como medio instrumental sino como representación de esta linealidad secuencial logocentrista, para ello precisamente propone una nueva escritura sin centro, diferido y diseminado en todos los sentidos posibles, abierta y consiguientemente multilineal y que además logre incorporar en la construcción de los contenidos de las formas significantes y de los significados otras fuentes pictoideográficas, donde efectivamente se incorporen sonidos, videos, gráficos y otros dándole una plenitud a este nuevo tipo de “archiescritura” sin jerarquías; diseminada, además, en las múltiples funciones, roles, medios que sean necesarios para lograr construir su dinámica deconstruccionista de producción (Derrida, 2007).

De este modo se van generando múltiples voces, sentidos, significaciones y significados que originan estados de verosimilitudes probables más que las certezas absolutas en la comprensión y la construcción de la realidad a partir de la escritura (Rueda, 2004b). En este proceso se hace necesario además la neutralización de las bases categóricas que sustentan estas certezas plasmadas en los pares binomiales metafísicos sustentados por la lógica logocentrista; estos pares construyen no solamente una lógica discursiva unidireccional sino también la jerarquía de una categoría sobre otra, para ello Derrida utiliza el método de la “doble sesión” o “doble ciencia” (Derrida, 2007), en la que, a partir de razonamientos de inversión, invierte la jerarquía de estos pares de conceptos, neutralizando consiguientemente la jerarquía original y cualquier otra relación jerárquica, en tanto relación conceptual invertida por doble sesión.

La hipermediatextualidad por antonomasia se desarrolla precisamente bajo un sistema de multilinealidad bajo una interrelación internodal prácticamente infinita dentro del ciberespacio, donde se van vinculando conceptos, familias de conceptos y sistemas de conceptos, sin centro u origen jerárquico, en todas las posibles asociaciones, que vinculan contenidos que muchas veces no tendrían una visible y directa relación entre sí, aunque esto no quiere decir que no tengan ninguna relación pues las mismas se encuentran muchas veces ocultas a la lógica logocentrista. Por otra parte la dinámica de interrelación e interactividad de y entre los usuarios, en tiempo real independientemente del lugar físico o ubicación geográfica, posibilita una multiplicidad de opciones de intercomunicación desde distintas perspectivas o campos de interés científico e incluso artístico, lo que enriquece y genera una multiplicidad de espacios que en este sentido van construyendo y alimentando el mosaico de los contenidos culturales de la humanidad. Además, por supuesto, el acceso y la construcción de estos contenidos no siguen necesariamente una lógica lineal, basta acceder a un tópico de interés que está contenido en un nodo interactivo

para que la hipermediatextualidad genere de por sí la información vinculada, la cual a su vez contendrá una multiplicidad de vínculos que posibilitarán el acceso a información relacionada con los tópicos escogidos en los nodos hipervinculados, diseminándose de esta forma en infinitas relaciones y consiguientemente en potenciales sentidos y significados no previstos originalmente. Esta dinámica a su vez facilita enormemente la confrontación y el proceso de inversión derridiana por “doble sesión”, pues los contenidos significantes de los conceptos no solamente están fácilmente accesibles sino también fácilmente relacionables en infinitas relaciones y contenidos haciendo inviable la demostración permanente de una posición jerárquica entre los mismos, relativizando consiguientemente cualquier posición jerárquica de uno u otro componente de la pareja binomial en cuestión.

De ello se evidencia con claridad que una de las características de la hipermediatextualidad, como es la multilinealidad, converge en uno de los argumentos principales de la teoría deconstructiva derridiana al generar una “archiescritura” hipervinculada e hipervinculante sin orígenes ni jerarquías propiciando una suerte de “juego” dinámico de construcción y reconstrucción deconstructiva de los contenidos culturales diseminándolos en tantos sentidos y significados como puedan generarse por los usuarios de estas TIC. Pedagógicamente este principio relacional, por su naturaleza y dinámica de construcción polisémica, generaría de por sí un contexto amplio, diverso y propicio para el desarrollo de la creatividad dentro de un marco de una educación para la invención y que a la vez sería uno de los postulados fundamentales de una nueva pedagogía o postpedagogía (Ulmer, 1985) con el surgimiento de una nueva forma de entender la escritura, visualizándose inclusive como una formas discursivas más allá de la misma escritura (Pujolà y Montmany, 2010) en el ámbito hipermediatextual de las TIC.

#### **4. Deconstrucción y la multifuncionalidad**

La crítica derridiana a la escritura tradicional logocentrista denuncia que en su afán hegemónico de implantar preceptos donde la palabra en su forma de escritura fonética mantenga su sitio de certeza cerrando cualquier posibilidad alternativa ante su proclamada rigurosidad y exclusividad, ha descalificado la importancia del uso de las imágenes como recurso comunicativo y de generación de discursos. En este sentido Derrida en su discusión sobre la lingüística y la gramatología, recurre a desmitificar la relación jerárquica natural/artificial que tendría el carácter fonético, en tanto natural, con relación a la imagen, en tanto artificial y por ende subordinada a lo natural (Derrida, 1998). Al establecer la neutralidad de ambas categorías, en tanto la imagen se convierte por antonomasia en un poderoso recurso de significación y también de representación al igual que lo fonético o lo significativo como lo categorizaría Seassure y que no sería otra cosa que otra imagen acústica del concepto (Seassure, 1945). De este modo Derrida reivindica precisamente una

escritura pictográfica, ideográfica y en definitiva fonográfica en el que se integren diversos recursos y niveles de comunicación en el que, por supuesto, se utilicen las imágenes y los juegos de lenguajes engranados dentro de la construcción del discurso (Derrida, 1998).

La hipermediatextualidad a través de una de sus propiedades inherentes como es la multifuncionalidad<sup>3</sup>, trasciende y redefine un entorno multicódigo e interactivo al integrar con el discurso textual diversos medios y recursos de diversa índole, tales como las imágenes, sonidos, videos y animaciones, en un sistema en el que no existe un privilegio ni direccionalidad intencionada de ninguno de ellos respecto de los otros, sino conformando más bien un conjunto de sistemas hipervinculados e interrelacionados de manera que cada uno de ellos aporte su particularidad y funcionalidad propia de presentar y representar en sus distintos niveles de descripción y explicación al objeto contenido en la idea o el concepto inherente, de ahí su característica multifuncional. De esta manera las posibilidades de exploración y comprensión del mismo se fragmentan y diversifican adquiriendo además un carácter pluridimensional en un gran entramado de redes locales retroalimentando y retroalimentándose a un ritmo un continuo, dinámico e incluso caótico dentro de la red global (Spiro y Jehng, 1990; Landow y Delany, 1991).

De esta forma la deconstrucción y el desarrollo de la tecnología hipermediatextualidad se encuentran nuevamente en una perspectiva de integración de medios y soportes que no solamente engranan en tramas hipertextuales sin orígenes ni jerarquías en los soportes sino que se desarrollan componiendo y descomponiendo estructuras cada vez más complejas y personalizables a la vez, a partir de las distintas tramas y fragmentos que se diseminan y se enraízan, como lo diría Barthes, en un “más allá del lenguaje” (Barthes, 1997: 5), integrándose de forma continua e ininterrumpida a la manera de una sinfonía polisémica universal en este nuevo entorno dinámico e intertextual de las TIC.

## 5. Deconstrucción y la multipresencia

La deconstrucción plantea la imposibilidad de determinar un origen único de los conceptos, en tanto los signos que componen los mismos se constituyen a su vez de múltiples presencias, ausencias, diversas marcas y huellas de otros signos, lo que inviabilizaría, además, un único significado como se explicó en el acápite precedente relacionado con el surgimiento del *gram*. Ello implicaría una necesidad, como estrategia, en la escritura deconstructiva de viabilizar la presencia

---

<sup>3</sup> La multifuncionalidad es un neologismo, utilizado para el presente trabajo, formado por la conjunción de los términos multimedia y multifunción y llega precisamente a expresar en una misma propiedad las múltiples funcionalidades inherentes a los distintos tipos de recursos multimedia que indisolublemente se engranan en un mismo mecanismo estructural de composición o descomposición hipertextual.

o más concretamente la visibilización de todas las posibles cadenas, huellas, trazas, fragmentos y otros que por efecto del poder logocentrista históricamente fueron relegados a una suerte de invisibilización intencionada. En este sentido la deconstrucción propicia una multipresencia del signo en las diversas construcciones y significaciones que se podrían componer en cada nueva inscripción sobre huellas de huellas y la consiguiente manifestación de la presencias que luego también se dislocarán, fragmentarán y diseminarán como huellas para la composición de nuevos significados, organizaciones y construcciones en una suerte de palimpsesto permanente (Rueda, 2004a). En este proceso al reestructurarse y crearse, permanentemente, cadenas de significados sobre huellas de huellas en una multipresencia, el usuario mismo es arrastrado a reinventarse en su construcción, consiguientemente, en tanto nueva escritura, se metamorfoseará en la dinámica deconstructiva del proceso (Levy, 1999).

En la hipermediatextualidad se produce precisamente una permanente composición y descomposición, en permanentes dislocaciones de huellas y ausencias que se materializan luego en multipresencias donde cada usuario toma las huellas de otro para luego dejar las suyas y que otro materialice una nueva presencia sobre las anteriores, en una sucesión ininterrumpida de creación de espacios de manifestación o presencias que resultan tan particulares, únicas y a la vez globales asociadas en miles de hipervinculaciones dentro del entramado hipermedial e hipertextual del ciberespacio. De este modo se objetiva la huella en el proceso de construcción de la presencia, que expresa y visibiliza lo invisible: la “espectralidad de los fantasmas” detrás de las huellas, como lo vendría a denominar Derrida en el ámbito de las tecnologías del cine (Derrida, 2001), y que resultan por lo demás adecuadas si lo aplicamos en el contexto del ciberespacio en donde se materializan precisamente en una multipresencia hipermediatextual.

## **6. Deconstrucción y relativización cibertempoespacial**

Frente a la imposición de un espacio totalizante, rígido y continuo defendido por el logocentrismo cuya materialización impone dominios temporales y espaciales en la construcción de contenidos y de la misma manera en la secuencia de acceso a los mismos, la deconstrucción propone más bien una liberalización y flexibilización a la hora de entender y trabajar sobre los tiempos y los espacios en la escritura. Una revalorización del espacio como silencio que también adquiere un rol comunicativo y por ende de significación es clave a la hora de enfrentar la tarea de la generación de una nueva escritura, además por supuesto de entender que en tanto el espacio como el tiempo adquieren cualidades móviles y por tanto rompen la linealidad de una secuencia pasado, presente y futuro; pues ambas categorías en término deconstructivos, a través de la fragmentación y su correspondiente diseminación, lograrían visibilizar los vacíos o ausencias en espacios y tiempos presentes y visibles;

por tanto, adquirirían un carácter permanentemente actualizable, instantáneo y además por supuesto móvil dentro de la diseminación en una cadena sin fin de diferencias y referencias entre signos significadores, tal como el mismo Derrida propuso en el término *différance* que prácticamente por sí solo desbordaría cualquier representación en un tiempo y espacio únicos y solamente adquiriría significado de las palabras de las que difiere en contextos de espacios y tiempos relativos (Derrida, 1989a).

En el ámbito de la hipermediatextualidad se genera precisamente una ruptura de la linealidad espacio-temporal, pues las posibilidades de simbolismo y representación de lo escrito y sus referencias de diferenciación entre diversos contextos de espacio y tiempo en las distintas áreas de conocimiento científico, artístico o de cualquier actividad humana, posibilita la materialización de cualesquiera de estas posibilidades diseminadas en una infinita gama polisémica a partir de la hipervinculación que se produce en la multiplicidad de fragmentos multimediales del ciberespacio. Esto posibilita no solamente la liberalización de la escritura en un acto creador, sin las limitaciones de un único espacio tiempo rector, sino también la liberalización del sujeto en este “no-lugar” o “espacio de anonimato” como se refiere Auge (1998) al entorno espacio-temporal del ciberespacio. Consecuentemente este espacio o no-lugar constituiría el dominio donde se gesta, en el ámbito general de las TIC dentro de un abanico de relativización cibertempoespacial<sup>4</sup>, el acto creador de la individualidad, frente la imposibilidad en estos espacios totalizantes y alienantes que regula la autoridad logocentrista.

## Conclusiones

El entorno hipermediatextual posibilita la acción deconstructiva de la puesta en marcha de la “archiescritura” derridiana en un dominio fecundo en matices, diseminaciones, desagregaciones, hipervinculaciones, nodos y otros elementos característicos multifuncionales integrados en los distintos contenidos y soportes mediales sobre los que se manifiesta. Propiciando, a partir de esta acción generadora, una revolución en la manera en como entendemos y nos entendemos, interpretamos, trabajamos, construimos, reconstruimos y en definitiva deconstruimos los contenidos culturales sobre los que se desarrolla la sociedad actual bajo el contexto del surgimiento de las TIC.

La hipermediatextualidad como ámbito innato de objetivación y materialización del *gram* o la *différance*, en tanto condición necesaria y suficiente para su ejercicio

---

<sup>4</sup> El término cibertempoespacial es un neologismo, utilizado para el presente trabajo, que pone particular énfasis, como condición de presencia, del tiempo y espacio relacionado con los objetos, identidades y otros que tienen una existencia dentro de la realidad simulada contenida en el mismo dentro de las redes digitales en el mundo y particularmente dentro de la red Internet.

pleno en la praxis de su funcionalidad, posibilita su desarrollo operacional en sus procesos de acción deconstructiva, tales como la fragmentación, diseminación, desdoblamiento o la apertura polisémica, como es el caso de las operaciones heteroglósicas y paleonímicas.

La multilinealidad, como propiedad característica de la hipermediatextualidad, contribuye al desarrollo de una “archiescritura” hipervinculada e hipervinculante, sin orígenes ni jerarquías, diseminándolo en una suerte de juego polisémico, relacional y dinámico. Neutralizando, consiguientemente, la linealidad y univocidad de sentido jerarquizante y absolutista del logocentrismo.

El entorno hipermediatextual por su naturaleza multipresencial posibilita la materialización y visibilización de las huellas y ausencias como procesos previos, permanentes e ininterrumpidos en la construcción y la manifestación de “presencias” en un entramado de tantos matices como participantes existan en este proceso de construcción colectiva de los contenidos que se van alimentando y retroalimentado continuamente para luego visibilizarse en formas originales y peculiares. Mismas que bajo la lógica logocentrista se habrían mantenido ocultas e invisibilizadas irremediabilmente.

La hipermediatextualidad a partir de su naturaleza cibertempoespacial, liberaliza a la escritura del manejo y tratamiento imperativo del tiempo y el espacio que realiza el logocentrismo. Conduciéndola hacia una acción no limitativa, en tanto acto emancipador y por ende propicio para la manifestación creativa e individual. Liberando, consiguientemente, a través de su dinámica relativa, al mismo sujeto en el proceso deconstructivo.

## Bibliografía

- Auge, M.** (1998). *Los no-lugares. Espacios del anonimato. (Una antropología de la sobre modernidad)*. Barcelona: Gedisa.
- Balasubramanian, V.** (1995). *State of the art review of hypermedia: issues and applications*. Recuperado de: [http://www.isg.sfu.ca/~duchier/misc/hypertext\\_review/index.html](http://www.isg.sfu.ca/~duchier/misc/hypertext_review/index.html)
- Barthes, R.** (1997). *El grado cero de la escritura*. México: Siglo XX Editores.
- Barthes, R.** (2002). *Variaciones sobre escritura*. Barcelona: Paidós.
- Berners-Lee, T. y otros** (1994). “The World Wide Web”. *Communications of the ACM*, 37(8).
- Bianchini, A.** (2000, junio). *Conceptos y definiciones de hipertexto* [Web log post]. Recuperado de: <http://ldc.usb.ve/~abianc/hipertexto.html>.

- Bolter, J.** (1991). *Writing space: the computer, hypertext, and the history of writing*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum
- Brown, A.** (1993). "Hypertext, cooperative learning and peer resourcing". *Computing teacher*, (21).
- Bush, V.** (1945). "As we may think". *The Atlantic Monthly*, 176(1). Disponible en: <http://www.theatlantic.com/unbound/flashbks/computer/bushf.htm>
- Colom, A.** (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, J.** (1989a). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía: la retirada de la metáfora*. Barcelona: Paidós, I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Derrida, J.** (1989b). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Derrida, J.** (1997). *Cómo no hablar y otros textos*. Barcelona: Proyecto A, Ediciones.
- Derrida, J.** (1997). *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Madrid: Trotta.
- Derrida, J.** (1998). *De la gramatología. Collection Critique*. Mexico: Siglo XXI.
- Derrida, J.** (2001). *El cine y sus fantasmas. Entrevista por Antoine de Baecque y Thierry Jousse*. París: Cahiers du cinéma. Disponible en: <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/cine.htm>
- Derrida, J.** (2007). *La diseminación*. Madrid: Fundamentos.
- Devries, E. y Dejong, T.** (1999). "The design and evaluation of hypertext structures for supporting design problem solving". *Instructional Science*, (27).
- Landow, G. y Delany, P.** (1991). *Hypermedia and Literary Studies*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Levy, P.** (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- Martínez, M.** (1998). *Calidad Educativa: Actividad Pedagógica y creatividad*. La Habana: Edit. La Habana, Colección ALSI.
- Mazlish, B.** (1995). *La cuarta discontinuidad. La coevolución de hombres y máquinas*. España: Alianza Editorial.
- Peretti, C.** (1988). *Jacques Derrida. Texto y deconstrucción*. Barcelona: Anthropos.
- Peters, M. y Biesta, G.** (2009). *Derrida, Deconstruction, and the Politics of Pedagogy*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Pujolà, J y Montmany, B.** (2010, mayo). "Más allá de lo escrito: la hipertextualidad y la multimodalidad en los blogs como estrategias discursivas de la comunicación digital". *Alfabetización mediática y culturas digitales*. Conferencia llevada a cabo en el I Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales, Sevilla, España.
- Rada, R.** (1991). *Hypertext: from text to expertext*. New York: McGraw-Hill.

- Rueda, R.** (2004a). “Hacia una gramatología hipertextual: Teoría y tecnología de la deconstrucción”. *Revista Colombiana de Educación*, (46).
- Rueda, R.** (2004b). *Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad*. Barcelona: Anthropos.
- Santiago, L.** (1999). “Hermenéutica y Deconstrucción: divergencias y coincidencias ¿Un problema de lenguaje?”. En: Maillard, C. y De Santiago Guervós, L. (Ed.), *Estética y hermenéutica*. Málaga: Departamento de Filosofía-Universidad de Málaga.
- Saussure, F.** (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada
- Scolari, C.** (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Spiro, R. y Jehng, J.** (1990). *Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ulmer, G.** (1985). *Applied grammarology. Post(e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Van Dam, A.** (1987). “Hypertext 87 Keynote Address”. *Communications of the ACM*, 31(7).

# Información para los/as autores/as

Tomando en consideración los apartados de la revista, se contempla la siguiente división:

- |   |     |
|---|-----|
| a) Temas centrales de interés para la región y los países signatarios del Convenio Andrés Bello   | 45% |
| b) Resultados y avances de Investigaciones...   | 40% |
| c) Reseñas y comentarios sobre investigaciones, libros y otros documentos de interés y actualidad | 15% |

## **Estructura**

### **Primera parte a)**

Temas centrales de interés para la región y los integrantes del CAB

#### **Producto:**

Artículos de Publicación científica en función del tema central de cada número

Requisitos de Publicación:

Se expresan en los requisitos a) de publicación

### **Segunda parte b)**

Resultados y avances de investigación

#### **Producto:**

Resúmenes ejecutivos de los avances de investigación

Se expresan en los requisitos b) de publicación

### **Tercera parte c)**

Reseñas y comentarios sobre investigaciones, libros y otros documentos de interés y actualidad

#### **Producto:**

Reseñas y comentarios sobre productos de actualidad

Se expresan en los requisitos c) de publicación

# Requisitos para publicación en INTEGRA EDUCATIVA

La Revista *Integra Educativa* es una publicación periódica cuatrimestral indexada internacionalmente cuya idea original pertenece al *Instituto Internacional de Integración* del Convenio Andrés Bello, la misma profundizará temáticas Educativas de los diferentes pueblos de América Latina, el Caribe y otros países.

## Requisitos:

- a) Los trabajos deberán ser originales y versar sobre temas desarrollados en el marco de la unión e integración de los países miembros.
- b) PRIMERA PARTE: La extensión de los trabajos deberá ser entre 10-25 páginas en tamaño carta, a espacio y medio (1 ½) y numeradas. Se acompañará de un *abstract* de 100 a 150 palabras en inglés y en español, así como de las palabras clave en inglés y español, todo impreso por una sola cara, en letra fuente *Times New Roman* de 12 pts. o Arial de 11 pts.
- c) SEGUNDA PARTE: La extensión de los trabajos deberá ser entre 10-12 páginas en tamaño carta, a espacio y medio (1 ½) y numeradas. Se acompañará de un *abstract* de 100 a 150 palabras en inglés y español, así como de las palabras clave en inglés y español todo impreso por una sola cara, en letra fuente Times New Roman o similar de 12 pts.
- d) TERCERA PARTE: La extensión de los trabajos deberá ser de 5-10 páginas en A4, a espacio y medio (1 ½) y numeradas, por una sola cara en letra fuente Times New Roman de 12 pts. o Arial de 11 pts.
- e) Los trabajos deben ser remitidos impresos en un original y tres (3) copias (éstas últimas no deben incluir la identificación de los/as autores/as) a la dirección del IICAB. También se reciben los manuscritos en versión electrónica en dos archivos: uno con los datos de (los/as) autor(es/as) y otro sin identificación.
- f) Además, se debe enviar un correo electrónico a revista@iicab.org.bo con el artículo editado en Word para Windows 6.0 ó superior, dirigido al Director IICAB.
- g) También, por cada autor/a se debe anexar un párrafo de no más de 50 palabras donde se indique: título académico que posee, lugar de trabajo, área del conocimiento donde investiga, e-mail y dirección postal, será conveniente señalar el perfil académico y profesional y su línea de investigación.

- i) Asimismo, debe enviar una carta a la Comisión Editora-Científica donde conste que el trabajo presentado es inédito o pertenece a una revisión o análisis documental, se manifieste la voluntad del/la autor/a de publicarlo en Revista *INTEGRA EDUCATIVA* y se detalle explícitamente que no ha sido enviado a ninguna otra publicación.
- j) La Comisión Editora-Científica someterá los trabajos al arbitraje de por lo menos dos expertos en el área específica mediante el procedimiento de “doble ciego”. El juicio emitido por los árbitros será notificado a los/as autores/as. La Comisión Editora-Científica se reserva el derecho de introducir las modificaciones que considere pertinentes en aspectos formales.
- k) Artículos no solicitados por la Comisión Editora-Científica: serán seleccionados según su oportunidad e interés para la Revista, pudiendo ser publicados en el número que estime conveniente la Comisión Editora-Científica. En caso de aceptación, le comunicará al (a la) autor/a o autores/as de cada uno de ellos el volumen y número de la Revista en que aparecerá publicado. En caso de rechazo, no se devolverá el original.
- l) Derecho a Réplica: Se invita a los lectores a ejercer el derecho a réplica sobre los materiales publicados en esta revista. Para ello, pueden enviar sus observaciones a través de correspondencias o de artículos dirigidos a la Comisión Editora-Científica. Éstos podrán ser publicados según el criterio de esta comisión y siguiendo el proceso de arbitraje.
- m) Con la finalidad de simplificar el proceso de confección de la revista y, sobre todo, de reducir al máximo las erratas y costos, se ruega a los/as autores/as enviar el trabajo, además de las copias en papel, en CD compatible.
- n) Los trabajos recibidos serán sometidos a informe de la Comisión Editora-Científica de la Revista (que decidirá sobre su publicación).
- o) Los trabajos recibidos para su publicación en la revista estarán sujetos a un doble proceso de filtro para garantizar la objetividad del juicio. En primer lugar, existirá un proceso de separación de las identificaciones de los/as autores/as de los trabajos candidatos a ser publicados junto con la asignación de códigos identificativos. Además, existirá un proceso completamente independiente de elección de revisores entre la Comisión Editora-Científica. Ambos procedimientos serán totalmente independientes y transparentes entre sí, de forma que al asignar un conjunto de revisores de la Comisión Editora-Científica se desconoce cualquier información sobre el artículo, salvo el conjunto de descriptores sobre su contenido.
- p) Se notificará por escrito a sus autores/as los trabajos aceptados para su publicación.
- q) Para la redacción de los trabajos se recomienda que sigan las normas de la APA (American Psychology Association).
- r) Las fichas resumen se cumplimentarán de acuerdo con el modelo propuesto e impreso por la Revista, pudiendo ser solicitados los ejemplares necesarios en fechas posteriores

- s) Los números se cierran los días 1 de marzo, 1 de junio y 1 de noviembre de cada año.
- t) La revista. es de carácter CUATRIMESTRAL.
- u) Los autores/as deben incluir en sus artículos referencias a otros trabajos publicados de la Revista que traten sobre el mismo tema.
- v) La ficha de investigación deberá cumplimentarse en el formato que pueden solicitar al e-mail: revista@iiicab.org.bo

Los manuscritos y toda la correspondencia deben enviarse a la siguiente Dirección Postal: **Redacción: REVISTA IIICAB. Av. Sánchez Lima N° 2146 La Paz, Bolivia. Casilla 7796 Fax 2411741. Telf.: (591) (2) 2410401 - 2411041.**

Además, debe enviarse versión electrónica del manuscrito a **E-mail:** revista@iiicab.org.bo, con copia a msarzuri@iiicab.org.bo. Para mayor información también puede usted consultar la Revista electrónica de INTEGRA EDUCATIVA: <http://www.iiicab.org.bo/ojs>



## Suscripción a *Integra Educativa*

Suscripción:  Individual  Institucional

Nombre:

Institución:

Dirección:  E-mail:

Casilla:  Ciudad:  País:

Teléfonos:  Fax:  Teléfono de Ref.

Factura a nombre de:  NIT:

Envíe ejemplares sueltos de los números:

Suscripción desde el número:  Fecha:

Adjunte forma de pago:  Cheque:  Depósito:  Efectivo:

El costo de la suscripción anual es de US \$20.00 dólares americanos para Bolivia y US \$50.00 para el resto del mundo. Incluye gastos de envío. Nuestra dirección para la solicitud de suscripciones: **REVISTA IIICAB. Av. Sánchez Lima No. 2146 La Paz, Bolivia. Casilla 7796 Fax 2411741. Telf.: (591) (2) 2410401 - 2411041** además, debe enviarse versión electrónica de la solicitud a **E-mail: revista@iicab.org.bo**, con copia a **msarzuri@iicab.org.bo**. Para mayor información también puede usted consultar la Revista electrónica de INTEGRAL EDUCATIVA: <http://www.iicab.org.bo/ojs>

Esta revista se terminó de imprimir  
en diciembre de 2013  
La Paz - Bolivia