eman ta zabal zazu

Universidad del País Vasco

Euskal Herriko Unibertsitatea

Tesis doctoral

La Educación Ecosocial en evolución

Una revisión de la trayectoria de la Comisión de Educación de Ecologistas en Acción de Madrid desde la perspectiva de los ecofeminismos

Autora

María del Sagrario (Yayo) Herrero López

Directora y Director:

Mari Luz Esteban Galarza

Iñaki Bizente Barcena Hinojal

Programa de doctorado: Sociedad, política y cultura

2023

ÍNDICE

Presentación....9

BLOQUE I: INTRODUCCIÓN, OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y MARCO TEÓRICO....17

1. Introducción....19
1.1 Crónica de una crisis anunciada....19
1.2 Una crisis ecológica: la humanidad colisiona contra la naturaleza....22
1.2.1 El declive de los minerales fósiles y de otros materiales....23
1.2.2 El caos climático....27
1.2.3 La pérdida de biodiversidad....29
1.3 La crisis ecológica es también una crisis social....31
1.3.1 Expulsiones y migraciones forzosas....32
1.3.2 La violencia contra las personas defensoras de la Tierra....34
1.3.3 Desigualdades ambientales....36
1.4 La educación ante la crisis ecosocial....40

2. Objetivos, Marco de estudio y Metodología....51
2.1 Hipótesis y objetivos....51
2.2 Marco de estudio....52
2.3 Unidad de observación: Comisión de Educación del grupo local de Madrid....57
2.4 Metodología de trabajo....61
2.4.1 Organización del trabajo....63
2.4.2 Instrumentos metodológicos....63
2.5 Línea de tiempo Comisión de Educación 2003-2023....68

3. Ecofeminismos: origen, pensamiento y propuestas....69
3.1 Orígenes libertarios del ecofeminismo....71
3.2 Ecofeminismo clásico....74
3.3 Ecofeminismos constructivistas....79
3.3.1 Ecofeminismos ante la dicotomía cultura-naturaleza....79
3.3.2 Ecofeminismo, mecanicismo y Modernidad....84
3.3.3 Un ecofeminismo crítico con el modelo de mal desarrollo....93
3.3.3.1 El pensamiento de Vandana Shiva....93
3.3.3.2 El pensamiento de María Mies....98
3.3.4 Los ecofeminismos de inspiración socialista....102
3.3.4.1 Ariel Salleh y la contradicción originaria....102
3.3.4.2 El pensamiento de Mary Mellor....105
3.3.5 Los ecofeminismos y el enfoque de la sostenibilidad de la vida....109
3.3.6 Los ecofeminismos en América Latina....117
3.3.7 Luchas ecofeministas en el contexto actual....121
3.4 Unos últimos comentarios sobre ecofeminismo y educación....126

BLOQUE II. LA EDUCACIÓN ECOSOCIAL EN EVOLUCIÓN....129

Presentación del Bloque II....131

4. El currículo oculto antiecológico de los libros de texto: análisis y aportaciones a los decretos de enseñanzas mínimas de la LOE....133
4.1 El tsunami urbanizador y la corrupción de inicios de los 2000....133

4.2 La creación de la Comisión de Educación Ecológica....138
4.3 El currículum oculto antiecológico de los libros de texto....140
4.3.1 Una breve caracterización del concepto de currículum oculto....141
4.3.2 Desarrollo del trabajo sobre el currículum oculto antiecológico de los libros de texto....143
4.4 Análisis del informe del currículum oculto antiecológico de los libros de texto 152
4.4.1 Resumen de las principales conclusiones....155
4.5 Difusión y alcance del estudio....181
4.5.1 Incidencia del informe del currículum oculto de los libros de texto en las instituciones y agentes de la educación formal....184
4.5.2 Incidencia del informe del currículum oculto antiecológico de los libros de texto en el currículo oficial....187
5. De la Educación Ecológica a la Nueva Cultura de la Tierra....199
5.1. Educar para la sostenibilidad y contra el mito del crecimiento (2008-2017)….201
5.1.1 Educar para la sostenibilidad: cambiar las gafas para mirar el mundo....212
5.1.2 La educación para la sostenibilidad....217
5.1.3 Repercusión de Cambiar las Gafas para mirar el mundo....228
5.1.4 Aportaciones a la educación formal en el período 2008-2011....230
5.2 El colapso, el 15M y los municipalismos....234
5.2.1 El legado de Ramón Fernández Durán: la conciencia del colapso y de la vulnerabilidad ante él....236
5.2.1.1 Afrontar el contexto de colapso....241
5.2.1.2 La facilitación de la organización, la colaboración y el apoyo mutuo 247
5.2.2 Las consecuencias del 15M: proceso y producciones....249
5.2.2.1 El estudio sobre la dimensión ecosocial de las constituciones....252
5.2.3. Producciones sobre cultura y educación para la sostenibilidad....256
5.2.3.1 Monográfico de educación en la revista Ecologista....256
5.2.3.2 Educación y metodologías: 99 Preguntas y 99 Experiencias....259
5.2.3.3 Una Nueva Cultura de la Tierra....265
5.2.4 Aportaciones al currículo de la educación formal....270
6 Fridays for Future, la LOMLOE, la pandemia y las ecotopías: período 2018-2023..275
6.1 Movilizaciones por el clima....276
6.1.1 Extintion Rebelion....279
6.1.2 La Comisión de Educación ante las movilizaciones por el clima....281
6.2 La educación en tiempos de la pandemia de la COVID-19....286
6.3 Aportaciones a la LOMLOE....296
6.4 Temas y líneas de trabajo presentes y futuras....322
6.4.1 El tratamiento de la ecoansiedad y la futurofobia....328
6.4.2 Incorporar una perspectiva de clase aterrizada....334
BLOQUE III. INFLUENCIAS DE IDA Y VUELTA....335
Presentación del Bloque III....337
7. La educación ecosocial desde una perspectiva ecofeminista....339
7.1 La Comisión de Educación y los feminismos....339
7.1.1 La reflexión ecofeminista....345
7.1.2 Una aproximación a la Comisión de Ecofeminismos de Madrid....355

7.2 Una revisión de la evolución de la educación ecosocial desde los ecofeminismos 362
7.2.1 Una revisión de las ausencias.....371
8. Un trabajo de ida y vuelta: incidencia e influencias mutuas.....383
8.1 La actividad dentro de Ecologistas en Acción.....384
8.1.1 La acogida de personas nuevas.....384
8.1.2 Mejora del trabajo en grupos y mediación.....387
8.1.3 El curso de ecología social.....390
8.2 Influencias de ida vuelta en el ámbito de la educación.....393
8.2.1 La educación que nos une y educación publica.....394
8.2.2 El trabajo con los Movimientos de Renovación Pedagógica.....398
8.2.3 Red de profesores.....411
8.2.4 FUHEM: un trabajo de ida y vuelta.....414
8.2.5 Las influencias en la propuesta de Acción para el Empoderamiento Climático de la UE.....424
8.3 La influencia en procesos socio-políticos.....427
8.3.1 La incidencia en los municipalismos y las candidaturas municipalistas.....428
8.3.2 La Transición Ecológica Justa.....440
8.4 Ponencias, charlas e intercambios en el debate social.....444
8.4.1 Educación formal.....448
8.4.2 Partidos políticos.....452
8.4.3 Sindicatos.....455
8.4.4 Movimientos sociales.....458
8.4.5 Instituciones públicas.....459
8.4.6 Medios de Comunicación.....460
8.4.7 Economía social y solidaria.....462
8.4.8 Justicia y Derechos Humanos.....463
8.4.9 Paz, cooperación y solidaridad.....464
8.4.10 Instituciones religiosas.....466
8.4.11 Universidades.....467
8.4.12 Arte e instituciones culturales.....468
9. Conclusiones y propuestas.....471
9.1 La educación ecosocial en evolución.....472
9.1.1 Principales aportaciones conceptuales.....478
9.2 Algunas conclusiones sobre la influencia política.....490
9.2.1 La influencia interna.....492
9.2.2 La influencia externa.....496
9.2.2.1 La influencia en las leyes educativas.....496
9.2.2.2 La influencia en otros ámbitos sociales.....501
9.3 Aprendizajes organizativos.....502
9.4 Propuestas.....506
A modo de epílogo: una reflexión personal.....511
Bibliografía.....513
Anexos.....537
Anexo 1. Ejemplo de actas semanales.....539
Anexo 2. Guiones entrevistas.....549

Anexo 3. Listado de textos analizados en el estudio del currículum oculto.....551
Anexo 4. Carta a las editoriales 2008.....553
Anexo 5: Borrador del currículo alternativo 2017.....561
Anexo 6. Alegaciones al Decreto de Enseñanzas Mínimas 2022.....571

Presentación

Vivimos una crisis de carácter global sin precedentes en la historia de la humanidad. Comienzan a hacerse visibles las repercusiones de vivir bajo un orden económico, político y cultural desde el que podemos afirmar se ha declarado la guerra a la vida.

Caos climático, escasez ligada al uso irracional de bienes finitos, pérdida de biodiversidad, guerras por los recursos, migraciones forzosas, aumento de las desigualdades… Las consecuencias sociales de haber vivido de espaldas a la trama de la vida de la que nuestra especie forma parte son muy duras y afectan asimétricamente en función de la clase, la edad, el género o la procedencia.

En 2022 se cumplió medio siglo desde la publicación del Informe Meadows sobre los límites al crecimiento (Meadows 1972)[1] y los escenarios de futuro que aquel informe planteaba son ya nuestro presente. Es preciso reconocer que tras decenios de "esfuerzos" para el llamado desarrollo sostenible las medidas adoptadas hasta el momento no han resuelto, ni los problemas ecológicos, ni los sociales.

Desvelar el carácter ilusorio y ecocida del crecimiento continuo ha sido desde hace décadas uno de los empeños de los movimientos ecologistas y empieza ya a ser asumido por otros grupos y sectores de pensamiento crítico. Las consecuencias del encontronazo entre los modos de producir, vivir y consumir propios de las sociedades capitalistas eufóricamente desarrollistas, productivistas, ultratecnificadas, petrodependientes, energívoras y consumistas, y los procesos que permiten sostener la vida, la humana y la no humana, nos conducen hacia escenarios que la comunidad científica califica de riesgo de colapso ecológico.

Las crisis ecológica y social son dos caras de la misma moneda, es por eso que vamos a referirnos a esta crisis global como crisis ecosocial. En su raíz se encuentra la profunda contradicción entre los modelos económicos, sociales y culturales hegemónicos, y las

[1] El Informe Meadows, que fue publicado en 1972, fue un encargo del Club de Roma al Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT). La autora principal del informe fue Donella Meadows, biofísica y científica ambiental, especializada en dinámica de sistemas. El informe se basa en la recreación de diversos escenarios del crecimiento de la población, el crecimiento económico y el incremento de la huella ecológica de la población sobre la tierra en los próximos 100 años. La tesis principal del informe era que, en un planeta limitado, las dinámicas de crecimiento exponencial de la población y sus consumos son inviables. La conclusión principal fue que, de mantenerse sin variación la tendencia de incremento de la población mundial, la industrialización, la contaminación, la producción de alimentos y la explotación de los recursos naturales, se alcanzarían los límites absolutos de crecimiento en la Tierra en los siguientes cien años.

bases materiales que sostienen la vida humana. Un modelo de mal desarrollo *(*Shiva 2006) que se basa en la dominación y la violencia sobre las vidas humanas y el resto del mundo vivo, que destruye las relaciones de ecodependencia e interdependencia que son insoslayables para sostener la vida humana.

Los escenarios presentes y futuros pueden recibir diferentes nombres: largo declive, mutación, colapso, desbordamiento…, pero en los ámbitos que trabajan alrededor de la crisis ecosocial, se coincide en señalar que estamos asistiendo al desmoronamiento de un sistema económico y social que se ha cimentado en el crecimiento productivista e industrialista, en la aplicación intensiva de tecnologías duras, en el uso desmedido de recursos naturales finitos y en la producción de armas de destrucción masiva (Bárcena y otros 2000; Riechmann 2012; Fernández Durán y González Reyes 2014; Herrero 2023). Nos encontramos ante un modelo que ha dilapidado a toda velocidad cantidades ingentes de recursos, que ha perfeccionado hasta el extremo la forma de extraer beneficio (Álvarez Cantalapiedra y Herrero 2015). Una sociedad, atrapada en una lógica que la incapacita para resolver los problemas que ella misma ha creado. El viejo modelo de progreso es un modelo fallido. Nos encontramos ante una crisis de civilización (Fernández Buey 2009).

El corsé de un modelo de progreso caduco, obsoleto y destructivo dificulta y llega a impedir las transformaciones necesarias (Latour 2019, 2023). Coincidimos con el historiador Josep Fontana, cuando apunta que es preciso "revisar nuestra visión de la historia como un relato de progreso continuado para percatarnos de que estamos en un período de regresión" (2013:19).

Urge un cambio de rumbo. Ha llegado el momento de asumir que mientras las propuestas y políticas sigan ancladas al viejo paradigma antropocéntrico del crecimiento no es posible iluminar caminos alternativos. Solo desde la conciencia de que hay que sostener la vida, es posible recomponer los metabolismos económicos, y reorientar la política de modo que la prioridad sea la supervivencia y el bienestar en condiciones dignas de todos los seres humanos y el respeto y cuidado a todas las formas de vida. Ya no se puede dilatar en el tiempo la puesta en marcha de transformaciones que corrijan las tendencias de fondo, que traten de evitar los escenarios más duros que proyectan los diferentes estudios y diagnósticos, que se adapten a los cambios que han llegado para

quedarse y que tengan como prioridad la garantía de derechos y la cobertura de necesidades.

Es necesario poner en marcha un proceso compartido, planificado y deseado de reorganización de la vida en común, que tenga por finalidad la garantía de condiciones dignas de existencia para todas las personas y comunidades, con plena consciencia de que ese derecho ha de ser satisfecho en un planeta con límites ya superados, que compartimos con el resto del mundo vivo y que estamos obligados a conservar para las generaciones más jóvenes y las que aún no han nacido.

La puesta en marcha de un proceso centrado en la construcción de una sociedad de la suficiencia, igualitaria y democrática, en la que las personas se sientan a salvo, requiere una importante transformación cultural. Una transición ecológica justa es una reivindicación del buen vivir[2], de la cooperación y del apoyo mutuo, del freno a la explotación y al abuso, del sentido de pertenencia a la comunidad y a la tierra de la que dependemos colectivamente. Se trata de hacer un ejercicio de responsabilidad política basado en el reconocimiento de la gravedad del momento que atravesamos, en la identificación de las fracturas sociales y ecológicas y en la voluntad firme y compartida de dar pasos valientes y urgentes hacia una política y economías que posibiliten una vida buena para todas las personas y que deberán funcionar con menos energía, menos materiales y menos recursos naturales, y adaptadas a un contexto de cambio climático. La construcción de una sociedad que no abandona ni deja solas a quienes más lo necesitan es un compromiso. Una sociedad que se preocupa por abonar el futuro que merecen nuestra juventud, nuestros niños y nuestras niñas. Una sociedad capaz de comprometerse también con sus ríos, sus bosques, sus animales y sus montañas… con los territorios y la vida que albergan, que hacen posible que seamos, y que tendrán que durar para que quienes vengan detrás puedan tener opciones para ser.

Estamos hablando de una profunda transformación política, económica, cultural y ética que afecta a todas las esferas de la vida social. Afecta a todas las escalas territoriales y de convivencia: la familia, el barrio, la comunidad local, el área metropolitana, la

[2] El Buen Vivir es un concepto tomado de las culturas andinas que expone una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y social. Alude a la satisfacción de las necesidades, la consecución de una calidad de vida y muerte digna, en paz y armonía con la naturaleza. Persigue lograr simultáneamente aquello que la sociedad, los territorios, las diversas identidades colectivas y cada uno -visto como un ser humano universal y particular a la vez- valora como vida deseable, sin producir ningún tipo de dominación a un otro. (https://educacion.gob.ec/que-es-el-buen-vivir/).

región, el estado, la Unión Europea, los movimientos sociales, las empresas, etc. Exigirá gestionar los limites, blindar derechos, reorganizar los tiempos y reordenar el territorio, establecer deberes, cuestionar privilegios, repartir con justicia los esfuerzos y transformar costumbres e imaginarios arraigados.

Semejante proceso no puede hacerse de arriba-abajo sin correr el riesgo de caer en dinámicas autoritarias –al margen de que la correlación de fuerzas actual no permitirían hacerlo tampoco de abajo-arriba-, así que debe construirse a partir de un proceso participativo y deliberativo que cambie prioridades, deseos y valores.

La educación no es ajena a las tensiones y fracturas que hemos descrito. Lo que se estudia y el modo de hacerlo, es también un campo de batalla. No es, desde luego, la escuela la que debe y puede resolver los problemas estructurales. Es cierto que muchas veces "la escuela es la única solución que se imagina para una gran cantidad de desafíos y problemas" (Rendueles 2020:274) y con frecuencia la educación acaba siendo el pretexto para que la política, la economía o la sociedad se desentiendan y no se hagan responsables de las transformaciones políticas y económicas que es preciso acometer con urgencia. Es obvio que endilgar los conflictos a las generaciones futuras no resuelve los problemas, y depositar solo en la educación las esperanzas de justicia y sostenibilidad es fantasioso o cínico. Pero, sin embargo, es obvio que la educación es una pieza fundamental.

Educar supone, en cierto modo, "guiar el destino de una comunidad y de cada uno de sus miembros" (Garcés 2020a:15). En la cultura occidental, el sentido político de la educación nació vinculado al propósito ilustrado de construir sujetos emancipados, o al menos con las herramientas suficientes para emanciparse. Es el lugar de la emancipación y, a la vez, espacio de control social y reproducción.

La educación tiene un enorme poder. Puede abrir rumbos, iluminar lo invisible, combatir opresiones y desvelar rutas no previstas. Puede aplastar deseos, particularidades, posibilidades de vida y formas de saber y amar. "Libera y somete" (Garcés 2020b:23). Cualquier pedagogía emancipadora entra en esa contradicción. Al ser los tiempos y la historia cambiantes, la educación también lo es y se convierte en un espacio en permanente disputa y conflicto. "El aprendizaje nos inscribe en el mundo y a

la vez hace que lo desbordemos, que lo contestemos, que deseemos transformarlo" (Garcés 2020a:15).

Lo que se encuentra en juego es si educar a las personas para legitimar el modelo actual, luchar por posicionarse en él de la forma más ventajosa posible, resignarse y autoinculparse –o culpar a otros– del fracaso individual, o educar para que las personas comprendan los grandes desafíos que ya tenemos delante y adquieran valores, habilidades y conocimientos que les permitan organizarse para hacerles frente.

Si el objetivo de la educación es aprender aquello que permite aumentar las posibilidades de supervivencia en buenas condiciones, es preciso preguntarse constantemente en qué y para qué mundo educan las escuelas. Si no se vislumbra ninguna posibilidad de transformación el presente es incomprensible y el futuro es oscuro, "la educación se vuelve distópica" (Martínez 2020:19). Puede que, en ese caso y en contra de sus propios propósitos, la educación se convierta en una "estrategia inadaptativa" (Assadourian 2017:29), en un problema.

La Educación Ambiental nació a la vez que lo hicieron las instituciones y políticas que tratan de hacer frente a la crisis ecológica y social. Fue el brazo educativo de la política y economía verde. La historia de la Educación Ambiental es bien conocida –en los siguientes epígrafes nos referiremos a ella- y parece estar ligada a las instituciones públicas supraestatales, como la UNESCO o Naciones Unidas. Pero los movimientos sociales y, en concreto el movimiento ecologista, han realizado un importante trabajo de reflexión, propuesta, práctica e incidencia en todos los ámbitos afectados por la crisis ecosocial. También en la concepción de la educación y en los sistemas educativos realmente existentes. El esfuerzo surgió de la convicción de que existe un abismo entre los problemas sociales, económicos, ecológicos y políticos que hay que encarar, y la mayor parte de lo que se estudia en las escuelas. Teníamos la sospecha de que lo que se aprende no prepara para un futuro mejor y que las propuestas de la Educación Ambiental no han transformado los sistemas educativos con la profundidad que la crisis ecosocial requiere.

Salvando esfuerzos valiosos de muchas personas y equipos docentes, creo que los contextos educativos están divorciados de la realidad de la crisis ecosocial. Que, en la mayor parte de ellos, la educación no cumple la función de formar personas y

sociedades capaces de vivir con dignidad, igualdad, esperanza y alegría en un planeta cuyos límites han sido sobrepasados y en el que los equilibrios naturales ya no van a funcionar como lo hicieron los últimos milenios.

Soy consciente de que tal y como señala María Novo, la educación del siglo XXI debe superar grandes dificultades en un contexto complejo y difícil.

> "Se trata de construir los nuevos marcos éticos, conceptuales y culturales que el cambio plantea no es fácil. Exige, por de pronto, la existencia de personas y grupos con sabiduría suficiente como para poner en marcha soluciones inéditas, nuevas formas de relación con la naturaleza; por otro, hay que contar con unas condiciones sociales que hagan posible la rápida difusión de estos planteamientos para hacerlos calar en los imaginarios colectivos" (Novo 2006:351-352).

Vivimos en sociedades con conocimiento, bienes y recursos para reorientar esta trayectoria. Ni el presente ni el futuro están predeterminados ni escritos. Tenemos medios, capacidad y potencialidad para poner en marcha un proyecto que salga de la trampa que obliga a elegir entre economía o vida. Un proyecto político que no rehúya ni disfrace la realidad, no deje a nadie atrás y permita mirar el presente y el futuro con compromiso y esperanza.

Existe una corriente de pensamiento y, a la vez, movimiento social, que puede proporcionar elementos de análisis y de praxis para orientar este proyecto. Las miradas ecofeministas pueden proporcionar conocimiento y práctica que permitan comprender el momento que vivimos y proyectar el presente y el futuro, priorizando firmemente la sostenibilidad de todas las formas de vida.

Las miradas ecofeministas pretenden aterrizar en la tierra y en las condiciones materiales y culturales de la existencia humana. Se implican en la recuperación de una identidad «terrícola», es decir, en la toma de conciencia de la pertenencia de los seres humanos a la trama de la vida y la inevitable articulación de las personas en comunidades, sin las cuales no pueden vivir. Los ecofeminismos pretenden revertir una cultura de la dominación y la violencia que ha terminado desencadenando una verdadera guerra contra todo aquello de lo que, paradójicamente, dependemos como especie.

El movimiento ecologista está siendo influido por las miradas ecofeministas y desde ellas, reformulando su propia propuesta educativa. Con este trabajo, tal y como explicaré de forma más precisa en el primer apartado, pretendo sistematizar el recorrido educativo del ecologismo social en el Estado español y desvelar la influencia que ha tenido en la educación formal, en las etapas de Primaria, Secundaria y Bachillerato, así como en otros ámbitos de la sociedad. En paralelo, quiero mostrar la influencia que las miradas ecofeministas han tenido en esta trayectoria, sus logros y sus aspectos todavía pendientes.

A lo largo de los años, el movimiento ecologista ha trabajado para proyectar y construir horizontes de deseo y práctica compatibles con la realidad material de la crisis ecosocial, imaginando un mundo alternativo, pero también actuando con un enorme pragmatismo, tratando de incidir en la realidad existente y buscando grietas y palancas que permitieran transformaciones más ambiciosas.

Los sistemas educativos formales no han sido una excepción y desde el ecologismo social ha habido un trabajo continuo que ha ido consiguiendo cambios, a veces pequeños y humildes en proporción al esfuerzo invertido y, en otros, saltos más ambiciosos.

Frecuentemente, los logros de los movimientos sociales quedan oscurecidos y pareciera que los cambios se dan de forma naturalmente evolutiva. No es así. Hay detrás una enorme cantidad de trabajo, reflexión y pensamiento que creemos que merece ser visibilizada.

En buena medida, este trabajo de tesis doctoral recorre mi propia biografía. Soy activista en el movimiento ecologista desde hace unos treinta años. Y una parte importante de este activismo se ha desenvuelto en torno a la educación. En mi propio proceso personal, que es colectivo porque lo viví y construí con otros y otras, las miradas ecofeministas fueron cruciales. Nos ayudaron a comprender mejor lo que somos, el mundo que habitamos y la educación que haría falta para evitar los pronósticos más realistas y oscuros si es que no conseguimos realizar esos cambios.

Este recorrido es el que he pretendido analizar críticamente. Se irá desgranado a lo largo del estudio.

En un primer bloque, presentaré una somera caracterización de la crisis ecosocial que atravesamos, expondré los objetivos y metodología de este trabajo y realizaré una caracterización de los ecofeminismos.

En un segundo bloque, profundizaré y discutiré la trayectoria, la evolución y los avances en las aportaciones del ecologismo social a la educación. Fundamentalmente me centraré en el análisis del currículo oculto antiecológico, en las propuestas para la construcción de una cultura escolar de la sostenibilidad y en la influencia directa en las leyes educativas y decretos de enseñanzas mínimas en el Estado español de los últimos veinte años.

En un tercer bloque, analizaré la incidencia e influencia de esta trayectoria en la comunidad educativa y realizaré un análisis crítico desde la perspectiva de los ecofeminismos.

Cerraré con un apartado de conclusiones y propuestas.

BLOQUE I: INTRODUCCIÓN, OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y MARCO TEÓRICO

1. Introducción

Para justificar el sentido de este trabajo, se hace necesario profundizar en la naturaleza de la crisis ecosocial que atravesamos y explorar cómo ha sido tratada en el plano educativo. Es a lo que se dedica este apartado introductorio.

1.1 Crónica de una crisis anunciada

En 1958 Rachel Carson observó las repercusiones y los impactos del uso de los pesticidas sobre los territorios, la vida natural y la salud humana en la zona rural de Maryland. Al recibir enormes presiones para no publicar sus observaciones, comprendió que debía investigar meticulosamente y contar con un sólido soporte empírico que sustentase la denuncia. En 1962 publicó *Primavera silenciosa*, una obra seminal en el análisis de las tensiones entre las actividades humanas y la naturaleza en el contexto de la civilización industrial.

La industria fitosanitaria descalificó a Carson con todos los medios que tuvo a su alcance. Fue acusada de insensibilidad ante las muertes causadas por la malaria o el hambre, se aludió a su condición de mujer histérica, se puso, incluso, bajo sospecha su soltería y se amenazó a revistas y periódicos con la retirada de publicidad si se publicaban reseñas o comentarios positivos sobre su obra (Velayos 2020). A pesar de ello y del cáncer que sufría, Carson participó en múltiples debates, careos, comisiones y entrevistas con la seguridad que le proporcionaba el estudio minucioso que había realizado.

Tuvieron que pasar diez años antes de que el DDT se prohibiera. Casi con el cuarto del siglo XXI vencido, Carson y su texto continúan siendo ejemplares para comprender las consecuencias de las intervenciones económicas y tecnológica cortoplacistas y desresponsabilizadas de las secuelas en el medio y largo plazo.

En 1972, el informe auspiciado por el Club de Roma (Meadows y otros 1972), al que ya nos hemos referido, revelaba la inviabilidad del crecimiento de la población y sus consumos en un planeta con límites físicos. Advertía de que, en un mundo físicamente limitado, el incremento constante de la extracción de recursos finitos, del uso de los

bienes renovables y de la contaminación y explotación de los ecosistemas, no era físicamente posible. Las proyecciones que establecían los diferentes escenarios del estudio anticipaban que, de no acometer transformaciones socioeconómicas profundas, se sobrepasarían los límites absolutos del planeta Tierra en los siguientes cien años.

En otra primavera, la de 1979, Jim Hansen, investigador de la NASA, recibía el encargo de estudiar las condiciones atmosféricas terrestres. A finales de marzo de 1982, Hansen comunicó ante una pequeña audiencia en la Casa Blanca el resultado de su investigación (Rich 2019:75). La Tierra se estaba calentando desde finales del siglo XIX. Según sus cálculos, durante el siglo XXI el calentamiento alcanzaría una magnitud sin precedentes. Cuarenta años después de que Hansen comenzase a dar la voz de alarma, la realidad es que, por el momento, no se ha hecho lo necesario para revertir la catástrofe.

1.1.1 La crisis ecosocial no es un cisne negro

La situación crítica que atravesamos no ha llegado, por tanto, por sorpresa. Desde aquellas primeras señales, las advertencias se han venido sucediendo. Algunas de ellas las podemos sintetizar en el siguiente cuadro:

Año	Evento	Descripción
1992	Informe Más allá de los límites al crecimiento dirigido por Donella Meadows, Dennis Meadows y Jorgen Randers	En él se constataba que la humanidad ya había superado la capacidad de carga del planeta.
1992	Primera advertencia de científicos del mundo a la humanidad [3]	En ella, 1.700 personas del ámbito científico prevenían sobre cómo las prácticas actuales del mundo desarrollado ponían en grave riesgo el futuro de las sociedades humanas, de los vegetales y de los animales.
2004	Informe Los límites al crecimiento 30 años después de Dennis Meadows	Se trata de una integración y actualización de los dos informes anteriores –los de 1972 y 1992–. Sus conclusiones mostraban con claridad que, lejos de haber encarado el problema, la humanidad ya estaba en una situación de superación de la biocapacidad.
2005	Evaluación de los Ecosistemas del Milenio	Un trabajo impulsado por las Naciones Unidas apoyaba en 2005 las afirmaciones de los informes anteriores. Después de analizar el estado de los ecosistemas planetarios, concluía que las dos terceras partes de los servicios que prestan los ecosistemas estaban ya alteradas y, que de seguir por el mismo camino, en apenas unas décadas podría ser completamente imposible atender y resolver los problemas de pobreza

[3] Ver https://quo.eldiario.es/ciencia/a69181/las-advertencias-de-los-cientificos-a-la-humanidad/

		en el mundo.
2017	Advertencia del mundo científico a la humanidad: un segundo aviso[4]	Más de 15.000 personas firmaron una nueva llamada a impulsar una disminución drástica del consumo per cápita de combustibles fósiles, de carne y de otros recursos, así como contener el crecimiento de la población.
2019	Tercera advertencia del ámbito científico[5]	Más de 11.000 científicos y científicas de 153 países, en otra nueva advertencia, la tercera, calificaron el cambio climático como una emergencia. Decían que no cambiar la forma en la que la sociedad global interactúa con los ecosistemas naturales, conduciría a un sufrimiento humano incalculable.
2023	Informe síntesis del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC)	El informe pone de manifiesto que una parte del cambio climático es ya irreversible y requiere adaptación y, que frenar sus dimensiones más catastróficas requiere transformar radicalmente las formas de vivir, consumir y relacionarnos.

El aumento del sufrimiento humano relacionado con la crisis ecosocial es ya una realidad. Incendios, sequías, eventos climáticos extremos, graves afecciones a las cosechas, migraciones forzosas, violencia y guerras vinculadas al acaparamiento de recursos, incrementos de la desigualdad y la precariedad en todas partes (IPCC 2023). Mucho más acusada en los países que históricamente han sido explotados como mina y vertedero, pero también en los propios países enriquecidos, en los que la precariedad de las personas cuyas necesidades son insuficientemente cubiertas, también aumenta.

La precariedad, la fragilización del derecho al trabajo, la pobreza habitacional y energética, y el empobrecimiento son estructurales también en el Estado español. En enero de 2020 el Relator sobre extrema pobreza y derechos humanos de Naciones Unidas, Philip Alston, advertía, por ejemplo, de la preocupante situación social que se vivía en España y concluía que había visto barrios en peores condiciones que campos de refugiados (Sánchez Mato y Herrero 2020).

La erosión de valores que, como los Derechos Humanos, la democracia, la justicia o la paz, constituyen algunas de las principales conquistas éticas, sociales y culturales, y la eclosión de una ultraderecha que defiende explícitamente salidas autoritarias, misóginas, racistas y violentas evidencian que asistimos a una quiebra de la razón

[4] Ver https://www.elviejotopo.com/topoexpress/segundo-aviso-a-la-humanidad/

[5] Ver https://forotransiciones.org/2019/11/07/la-advertencia-de-los-cientificos-del-mundo-sobre-una-emergencia-climatica/

humanitaria (Segato 2016). En la actualidad el Estado neoliberal parece estar evolucionando hacia un Estado securitario

> "que en un contexto de deterioro ecológico, globalización desigual y profunda crisis ecosocial responde al malestar de la ciudadanía endureciendo el aparato punitivo y desarrollando leyes que ponen en cuestión libertades y garantías legales" (Alvarez 2017:20).

1.2 Una crisis ecológica: la humanidad colisiona contra la naturaleza

Las actuales crisis económica, financiera, social, ecológica operan de forma sinérgica e interaccionan unas con otras. No es posible afrontar una sola de estas dimensiones sin operar sobre las otras. Todos los informes y diagnósticos mencionados apuntan en la misma dirección: nuestro sistema socioeconómico, el capitalista[6], como decíamos más arriba, le ha declarado la guerra a la vida.

Nos encontramos ante una situación de "auténtica emergencia planetaria" (Vilches y Gil Pérez 2009:104). El estilo de vida de una pequeña parte de la especie humana, la más enriquecida, está causando el cambio acelerado en los equilibrios dinámicos de la naturaleza. Corremos el riesgo de forzar la transformación drástica de las condiciones vitales que precisamente permitieron la expansión de nuestra especie (García 2005).

Desde la Revolución Industrial una parte de la especie humana ha vivido de espaldas al funcionamiento de la biosfera. La actividad económica se apoya en la extracción masiva de minerales, materiales y energías fósiles de la corteza terrestre, en su transformación y transporte por todo el mundo y en la incapacidad o falta de voluntad de reciclarlos. El metabolismo económico del capitalismo agro-urbano industrial ha provocado que durante el siglo XX los seres humanos hayamos pasado, de vivir en un mundo vacío, a vivir en un mundo lleno (Daly y Cobb 1993). La triple palanca que forman el capitalismo, el avance tecnocientífico y la disponibilidad de energías fósiles, posibilitó alentar la ilusión de un despegue de la humanidad –de una parte de la humanidad- con respecto a la materialidad de los cuerpos y de la tierra. Ese despegue cimenta una

[6] Incluimos los capitalismos de estado de China y los que pusieron en marcha en los países del socialismo real, cuyas economías han estado basadas en el crecimiento de la producción sin observar límites biofísicos.

noción hegemónica de progreso que ha resultado nefasta para la propia viabilidad de la especie humana (Mies y Shiva 1997; Naredo 2006; Riechmann 2011, 2012, 2022; Latour 2019; Merchant 2020).

El capitalismo se ha declarado en rebeldía contra los límites (Alba 2017). Existen nueve límites planetarios en los procesos biofísicos que son fundamentales para garantizar la continuidad de los procesos de la naturaleza (Rockström y otros 2009). Sobrepasarlos genera un entorno de incertidumbre en el que pueden emerger otras condiciones biofísicas menos favorables para la especie humana.

Los límites a los que nos referimos hacen referencia a la regulación del clima, al ritmo de extinción de la biodiversidad, a los ciclos del nitrógeno y el fósforo, al agotamiento del ozono estratosférico, a la acidificación de los océanos, a la utilización de agua dulce, a los cambios de uso de suelo, a la contaminación atmosférica por aerosoles y la contaminación química de suelos y aguas. De ellos, los cinco primeros están sobrepasados (Rockström y otros 2009). La biocapacidad de la tierra está superada y ya no nos sostenemos globalmente sobre la riqueza que la naturaleza es capaz de regenerar, sino que directamente se menoscaban los bienes de fondo que permiten esa regeneración. La situación actual es de "translimitación" (García 2005:115).

El resultado es una crisis de múltiples dimensiones -ecológicas, económicas, sociales o culturales- interconectadas entre sí, que desgranamos de forma sucinta en los siguientes epígrafes.

1.2.1 El declive de los minerales fósiles y de otros materiales

El petróleo constituye la fuente de energía que sostiene la economía global en las sociedades actuales. El transporte de mercancías, materias primas y personas a lo largo de todo el mundo, la agricultura y ganadería industriales, la industria, la edificación y la construcción de infraestructuras, el turismo… Vivimos en un mundo globalizado e industrializado que se sostiene sobre petróleo (Fernández Durán y González Reyes 2014).

Mientras que en los países empobrecidos las personas se siguen alimentado de lo que se produce cerca y de forma tradicional, la agricultura industrial, de la que depende la

población de los países enriquecidos, es absolutamente dependiente del petróleo. Los grandes monocultivos que se siembran y recolectan con maquinaria pesada, el uso masivo de fertilizantes químicos y productos fitosanitarios dependientes del petróleo, el transporte de alimentos de territorios lejanos, los cereales y granos que alimentan al ganado en las granjas industriales... La forma de alimentarse, sobre todo en los países llamados desarrollados, es profundamente petrodependiente (Shiva 2016).

Lo mismo sucede con la vida en las ciudades grandes. En lugares como Madrid, Nueva York, Ciudad de México, Tokio o Lagos, viven millones de personas que tienen que desplazarse decenas de kilómetros para hacer su vida diaria. Esto requiere una densa red de medios de transporte, autopistas, aviones, trenes, etc. que, utilizando grandes cantidades de energía fósil, permiten estos desplazamientos. En las ciudades, el alimento, el agua, la energía, los materiales de construcción, las medicinas y, en general, todas las mercancías vienen de fuera. También hay que sacar fuera de la ciudad los residuos generados. Diariamente, una enorme cantidad de camiones entran y salen de la ciudad. Sin ese flujo constante de transporte movido por el petróleo y sus derivados es imposible garantizar la continuidad del funcionamiento urbano. Pensemos en la industria, en el transporte de personas, en el turismo masivo, en el mantenimiento de infraestructuras sanitarias o educativas, en el ocio… El modelo de progreso occidental se ha construido sobre un uso ingente de energías fósiles.

Se llama pico del petróleo al momento a partir del cual el volumen de extracción potencial comienza a declinar (Fernández Durán y González Reyes 2014). Aunque es difícil poder datarlo con precisión, parece que en 2005 la extracción del petróleo de más fácil acceso y de mejores prestaciones se estancó. El momento de máxima extracción de todos los tipos de petróleo pudo haberse producido en 2018 (Turiel 2020). Se estima, además, que el gas natural ha alcanzado o alcanzará su pico de extracción en algún momento entre 2020 y 2030, y el del carbón entre 2015 y 2030 (Li 2008). El declive en la disponibilidad de petróleo y la dificultad para poder acceder a él supone, por tanto, un torpedo en la línea de flotación de las economías hegemónicas.

Ninguna de las energías alternativas, ni las renovables, ni la energía nuclear, tienen la capacidad energética de los combustibles fósiles. Para entender por qué, debemos recurrir al concepto de tasa de retorno (Ballenilla 2007). Llamamos tasa de retorno a la

energía que se obtiene en relación a la que hay que invertir para obtenerla. La energía solar, la eólica, la biomasa o la energía nuclear tienen unas tasas de retorno mucho menores de las que ha tenido el petróleo o el carbón de mayor intensidad energética (González Reyes 2020a).

La cuestión se agrava ante el hecho de que otras fuentes de energía, como la nuclear o las energías renovables y limpias, dependen, además, del propio petróleo, de minerales diferentes a los fósiles –como el uranio, el cobre, el litio, el cobalto, el platino, el neodimio o el disprosio– que son también finitos. Según los estudios que evalúan el capital mineral de la Tierra, algunos de ellos han alcanzado ya sus picos de extracción o los alcanzarán en los próximos años (Valero, Valero y Calvo 2021). El informe *Minerals for Climate Action: The Mineral Intensity os the Clean Energy Transition* (Banco Mundial 2020), evidencia "los cuellos de botella con que topará tanto la extracción de metales y tierras raras escasas, como de materiales más abundantes" (Riechmann 2022:153).

Vivimos en un mundo que ha sido construido con petróleo de altas tasas de retorno y su agotamiento, queramos o no, modificará todo el modelo de vida. El final del petróleo no es una cuestión coyuntural (Turiel y Bordera 2022). Es el contexto en el que se va a desenvolver la vida en común.

El mundo entero vive en una encrucijada. La guerra de Ucrania, a su vez, más allá de la tragedia que representa, es un mal síntoma, cuando el reto climático y ecológico exigiría cooperación internacional y un orden geopolítico multipolar. La crisis de suministros de gas ruso a Europa viene presentada sólo como un efecto de la guerra de Ucrania y desligada de la situación estructural de las reservas del subsuelo a escala mundial, dando la sensación de que, una vez terminada la guerra, será posible volver al statu quo anterior en materia de suministro energético.

El agotamiento de las fuentes –fósiles y uranio— y de los minerales que han permitido el inmenso y acelerado desarrollo industrial y agrícola de los últimos dos siglos va a suponer una mutación histórica profunda que puede tener efectos sociales de largo alcance. Dado que todas las actividades humanas usan energía (la producción agroalimentaria, la industrial, el transporte, la vida cotidiana, etc.), un salto energético como el que será obligado dar, va a afectar a toda la vida social (Sempere 2018). Todo

se verá afectado, como indica la inflación inducida por el precio del gas. Y los cambios adaptativos, difíciles de prever en sus detalles, exigirán revisiones drásticas que en muchos casos serán traumáticas y generarán conflicto social.

La cuestión de los plazos temporales es perentoria. La propia Agencia Internacional de la Energía está emitiendo señales de alerta desde hace más de un año sobre los posibles cortes de suministro de crudo, ya en 2025, por falta de inversiones (Agencia Internacional de la Energía 2021).

Una oferta de energía menor y en declive va a repercutir en todo: producción, transporte, salud, bienestar cotidiano y alimentación. Para hacer frente a esas repercusiones no servirán muchas de las fórmulas socioeconómicas y culturales hoy disponibles. En primer lugar, hará falta un viraje de largo alcance. La substitución del actual modelo energético por otro renovable, con menos densidad energética, puede permitir conservar muchas de las actividades humanas actuales, pero no todas, ni con la misma intensidad y volumen. La eficiencia y el ahorro de energía seguramente no bastarán: hará falta también reducir el consumo y el transporte de personas y mercancías y una transformación hacia formas de vida más frugales.

En segundo lugar, será preciso substituir todo un aparato de producción y consumo activado por los combustibles actuales por otro activado por energía de fuentes renovables, lo que implica masivas reconversiones industriales y laborales. Y esto deberá hacerse sin que la sociedad se detenga, tratando de evitar el paro masivo, sin que falten alimentos y otros bienes esenciales para vivir.

En tercer lugar, habrá que substituir el actual modelo agroalimentario por otro más resiliente, basado en agricultura ecológica, regenerativa y de proximidad, más autosuficiente, que dependa lo menos posible del petróleo y el gas, de los agroquímicos de síntesis y del comercio a larga distancia.

En otras palabras: la crisis del modelo energético fosilista-nuclear, primera manifestación del profundo desastre ecológico al que nos ha llevado la civilización industrial capitalista, va a cambiar –está ya cambiando— todo el panorama social, económico y político. Para salir de este atolladero con los mínimos daños para las mayorías populares, hace falta audacia política que requiere de sociedades conscientes.

1.2.2 El caos climático

El crecimiento y mundialización de la economía y el aumento desigual del consumo han hecho que, sobre todo en las últimas décadas, cada vez se queme más petróleo, carbón y gas. La concentración de gases de efecto invernadero en la atmósfera ha crecido significativamente y, por tanto, la cantidad de calor que retiene es mucho mayor y en consecuencia la temperatura global terrestre aumenta.

Este mayor calor retenido ha provocado un calentamiento global que se conoce como Cambio Climático. Se traduce en una alteración global y caótica de los regímenes de precipitaciones, de las dinámicas de las aguas marinas (nivel, temperatura, corrientes), de las interacciones que se dan en los ecosistemas, además de una diferente distribución de tierras y mares por el ascenso del nivel del mar (Moreno 2005).

Desde hace decenios, el IPCC considera como inequívoco y probado que el modelo económico desarrollado por una parte de la humanidad ha calentado la atmósfera, el océano y la tierra, provocando cambios generalizados y rápidos en los equilibrios del planeta que serán irreversibles durante siglos o milenios. De no reducir de una forma significativa las emisiones de gases de efecto invernadero, la situación puede ser dramática. En 2023, el Panel Intergubernamental de expertos sobre cambio climático vinculado a Naciones Unidas, el Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC), ha publicado un documento que sintetiza casi diez años de investigación climática (IPCC 2023)[7]. El informe se lamenta de los años de acción perdidos, proyecta diferentes escenarios de futuro y apunta las herramientas más efectivas para afrontar la crisis climática. No habrá más informes hasta finales de 2030, año en el que las emisiones globales deberán haberse reducido casi a la mitad. Esta década, por tanto, es de vital importancia para el porvenir de los seres vivos y ecosistemas. Está en juego el bienestar humano actual y de las generaciones futuras, así como la supervivencia de muchos otros seres vivos (IPCC 2023). Las sequías, las olas de calor, los ciclones tropicales, la falta de alimentos, las migraciones, los incendios incontrolables, la pérdida de biodiversidad, el deshielo, la subida del nivel del mar, el deterioro del océano y las ciudades inhabitables, por poner sólo algunos ejemplos, son

[7] El informe, titulado *Synthesis Report: Climate Change 2023,* se puede consultar en https://www.ipcc.ch/report/sixth-assessment-report-cycle/

ya un drama en el presente, donde el calentamiento de la atmósfera es aún pequeño –un aumento de 1,3ºC respecto a las temperaturas medias preindustriales, en comparación a los más de 4 ºC que puede haber para finales de siglo si no se actúa de forma urgente y real. El informe señala que más del 40% de las emisiones de gases de efecto invernadero que han provocado el actual calentamiento se han producido desde 1990 (IPCC 2023).

Como ya se venía apuntando en los informes anteriores, el IPCC ratifica que los países más empobrecidos son quienes más sufren los impactos y, a la vez, son los que menos contribuyen a crear el problema. El 10% de los hogares con las emisiones per cápita más elevadas aporta entre el 34% y el 45% de las emisiones mundiales, mientras que el 50% inferior solo aporta entre el 13% y el 15% (IPCC 2023).

El IPCC proyectó cinco escenarios dependiendo del nivel de emisiones. Solo en uno se logra mantener el calentamiento por debajo de 1,5 ºC para finales de siglo. Para ello se requiere de una reducción de emisiones nunca antes vista, lo que dejaría el calentamiento en 1,4 ºC, aproximadamente. En un escenario de emisiones muy altas, el calentamiento podría alcanzar los 4,4 ºC.

En el corto plazo las consecuencias del calentamiento se evidencian en el aumento de la mortalidad y morbilidad humanas relacionadas con el calor; enfermedades transmitidas por los alimentos, el agua y los vectores; problemas de salud mental; inundaciones en ciudades y regiones costeras y otras zonas bajas; pérdida de biodiversidad en ecosistemas terrestres, oceánicos y de agua dulce; y disminución de la producción de alimentos en algunas regiones.

El IPCC (2023) advierte que, aunque, algunos cambios e impactos son ya inevitables, una acción decidida ayudaría a limitar los daños y su magnitud, sobre todo, a los que se enfrentan las personas y regiones más vulnerables. Cuanto más tiempo se sobrepase el calentamiento de 1,5 ºC, más expuesto estará el planeta a impactos adversos irreversibles, como los ecosistemas polares, montañosos y costeros. Es necesario que las emisiones mundiales de gases de efecto invernadero alcancen su pico máximo ya, y nunca más allá de 2025. Pero los planes de los países para recortar las emisiones no son creíbles ni suficientes. Las políticas actuales nos llevan a un calentamiento de 2,8 ºC para finales de siglo (Naciones Unidas 2022).

Una reducción significativa de emisiones en los países más ricos, que son los que más emiten y mayor responsabilidad histórica tienen, significa, de nuevo, un cambio importante en los modos de producir, el consumir, de moverse, alimentarse o calentarse.

1.2.3 La pérdida de biodiversidad

Las transformaciones que están experimentado la biosfera y la Tierra son tan profundas y rápidas –en términos geológicos– que muchas especies e individuos sucumben. En un mundo vivo en el que todo está conectado y unas especies dependen de otras, al amenazar a una especie se amenaza a todos los eslabones de la cadena. También al ser humano. El ritmo de desaparición es tal que la comunidad científica considera que estamos atravesando un proceso de extinción masiva que denomina Sexta Gran Extinción (Naciones Unidas 2019a).

La biodiversidad es el conjunto de especies, relaciones y estrategias que garantizan la protección y continuidad de la vida en su conjunto. La biota -conjunto de los seres vivos- fue creando las condiciones adecuadas para que se dé la vida en la Tierra tal y como la conocemos hoy. Coevoluciona y regula el ambiente. La atmósfera, los océanos y el suelo están regulados por el crecimiento, la muerte, el metabolismo y las actividades de los seres vivos interdependientes entre sí. La organización en red y la diversidad son dos patrones sistémicos de lo vivo, imprescindibles para la adaptabilidad a los posibles cambios que se produzcan. Son una garantía ante la incertidumbre. Aumentando la biodiversidad, aumentan las probabilidades de supervivencia (Margulis 2002).

La función de la biodiversidad es vital. Fotosintetizar haciendo posible que la energía del sol y los minerales circulen por las cadenas tróficas, mantener los suelos fértiles, polinizar las plantas, depurar el agua y el aire, mantener sanos peces y árboles, combatir las plagas y enfermedades de los cultivos y los animales, también de los humanos. La acción conjunta de la trama de la vida regula el clima, repara y restaura los daños que se producen, restituyendo los equilibrios que hacen que la vida se mantenga (Barboult 2008).

El IPBES, la Plataforma Intergubernamental sobre Biodiversidad y Servicios de los Ecosistemas, equivalente al IPCC que estudia el Cambio Climático, advierte de la alta probabilidad de extinciones masivas y colapsos de ecosistemas incluso antes de 2030. Manifestó en su informe de 2019[8] que existe una evidencia abrumadora sobre el ritmo de pérdida de biodiversidad, que califica de siniestro (Naciones Unidas 2019). La salud de los ecosistemas se está deteriorando más rápidamente que nunca. La pérdida de biodiversidad supone una erosión de los cimientos de las economías, medios de vida, seguridad alimentaria, salud y calidad de vida en todo el mundo.

Las causas directas de lo que Jorge Riechmann ha denominado hecatombe de la diversidad (2012), son la sobreexplotación, los monocultivos intensivos, la sobre utilización de pesticidas e insecticidas que se filtran al agua, la deforestación, la alteración de los ciclos hidrológicos, la contaminación de las aguas subterráneas y superficiales, el propio cambio climático, en definitiva, la destrucción de los hábitats naturales. Las causas últimas que subyacen son el modelo de producción, distribución y consumo capitalista.

La incidencia del cambio climático en la alimentación no es menor. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura FAO, el estado de la biodiversidad para la alimentación y la agricultura en el mundo, es crítico (FAO 2019). De unas 6.000 especies de plantas que se cultivan para obtener alimentos, menos de doscientas contribuyen de manera sustancial a la producción alimentaria mundial, y nueve representan el 66% del total de la producción agrícola. La ya frágil seguridad alimentaria puede agravarse si las pocas variedades cultivadas empeoran sus productividades a causa del cambio climático. La producción ganadera, además, se basa en unas cuarenta especies de animales, de las cuales solo cinco proporcionan la mayor parte de la carne, la leche y los huevos (FAO 2019). En el ámbito de la pesca, el 33% está sobreexplotada, y el 60% han alcanzado su límite de aprovechamiento (FAO 2019).

Vinculado al calentamiento global y la pérdida de la biodiversidad, aparece el problema de la alteración del ciclo del agua. El déficit de agua dulce al que nos enfrentamos será de un 40% en 2030. Cada 1 °C de calentamiento global añade alrededor de un 7% de

[8] Este documento, titulado I*nforme de Evaluación Global de IPBES 2019 sobre Biodiversidad y Servicios de los Ecosistemas*, esta disponible en https://knowledge.unccd.int/publications/ipbes-2019-global-assessment-report-biodiversity-and-ecosystem-services.

humedad al ciclo del agua, sobrealimentándolo e intensificándolo, lo que provoca cada vez más fenómenos meteorológicos extremos. El agua es, pues, a la vez motor y víctima del cambio climático (Rockström 2022).

El agua dulce está detrás de todo almacenamiento de carbono en la naturaleza. Los fenómenos hídricos extremos provocan una pérdida inmediata de captación de carbono en la naturaleza. Las sequías provocan incendios y pérdidas masivas de biomasa, carbono y biodiversidad. La pérdida de humedales está agotando el mayor almacén de carbono del planeta, mientras que la disminución de la humedad del suelo está reduciendo la capacidad de los ecosistemas terrestres y forestales para capturar el carbono. Se corre el riesgo de convertir estos ecosistemas naturales en fuentes de gases de efecto invernadero en los próximos años, con consecuencias devastadoras para el ritmo del calentamiento global (Rockström 2022).

1.3 La crisis ecológica es también una crisis social

Riechmann sostiene que estamos ante un ecocidio que se traduce en genocidio (2022:76). Bruno Latour reafirma esta idea al señalar que una "parte de las clases dirigentes ha llegado a la conclusión de que ya no hay suficiente espacio en la Tierra para ellas y el resto de los habitantes" (2019:12) y asumen el exterminio de miles de millones de personas y otros seres vivos. No son los únicos que apuntan en esta línea. Muchos otras pensadoras y pensadores insisten en que la injusticia, la desigualdad y la translimitación ecológica son cuestiones inseparables (Martínez Alier 2004; Francisco 2015: Stengers 2017; Butler 2021, entre otras).

El desorden climático y la crisis ecológica provoca desastres, crecientes en frecuencia e intensidad, que están destruyendo medios de vida, hábitats, infraestructuras y ecosistemas. Reduce las posibilidades humanas de adaptarse y vivir en los territorios, poniendo en peligro la seguridad vital, sobre todo de quienes son más pobres y vulnerables, y provoca desplazamientos masivos de población (Solá 2012). Las economías tienen cada vez menos posibilidades materiales para iniciar nuevos ciclos de crecimiento y acumulación.

No pretendemos realizar un recorrido extenso y completo por la situación de desigualdad, pobreza y precariedad en el mundo, cuestión que desborda el propósito de este trabajo, pero sí nos ha parecido importante señalar algunas interconexiones entre la desigualdad, la pobreza y la precariedad, que sirven para afirmar la naturaleza ecosocial de la crisis que atravesamos y la necesidad de su tratamiento educativo.

1.3.1 Expulsiones y migraciones forzosas

Durante las últimas décadas se ha acelerado el desplazamiento de poblaciones campesinas y la formación de un proletariado sin tierra en muchos países. Muchos recursos que antes eran propiedad comunal están siendo privatizados y sometidos a la lógica de la acumulación capitalista; desaparecen formas de producción y consumo alternativas; se privatizan industrias nacionalizadas; las granjas familiares se ven desplazadas por las grandes empresas agrícolas; y emergen nuevas situaciones de esclavitud (Harvey 2004:117).

Se llama extractivismo al proceso de:

> "apropiación de recursos naturales en grandes volúmenes y/o la alta intensidad, donde la mitad o más son exportados como materias primas, sin procesamiento industrial o procesamientos limitados. Incluye los clásicos sectores minero y petrolero, pero también cubre otros sectores como el agropecuario, ganadería, bosques o pesca" (Gudynas 2018:62 y 63).

A diferencia de la fase anterior, que aún funcionaba con mecanismos de integración, esta etapa del capitalismo contemporáneo vendría marcada por la expulsión y la destrucción, con consecuencias no muy distintas de las que acontecieron en las economías precapitalistas al inicio de la implantación del capitalismo. Las expulsiones "equivalen a un proceso de selección salvaje" (Sassen 2015:14) que afecta a personas y lugares. No son expulsiones espontáneas, ni siquiera responsabilidad única de determinadas élites extractivas ni simple derivación de la crisis, sino más bien "parte de la actual profundización sistémica de las relaciones capitalistas" (Sassen 2015:20). Con ello, han surgido nuevas lógicas de expulsión inscritas en una dinámica compleja e intensiva.

La infancia, las personas mayores y enfermas, los pueblos originarios, mujeres y personas pobres, especialmente en los países más empobrecidos, son los grupos de población más expuestos y más vulnerables ante la crisis ecológica, pero también los son un número cada vez mayor de personas pertenecientes a los sectores más desprotegidos de los países enriquecidos (Álvarez y Herrero 2015).

Según un estudio publicado en la revista Proceedings of the National Academy os Sciences[9], si no se consiguen reducir drásticamente las emisiones de gases de efecto invernadero, las zonas del planeta en las que viven hoy un tercio de las personas serán tan calientes e inhabitables como las áreas más cálidas del Sáhara en cincuenta años (PNAS 2020). Este informe analiza la localización geográfica en que históricamente se ha asentado la población humana y la distribución territorial de los aumentos previstos de temperaturas para el 2070. Y el cruce de estas dos coordenadas permite concluir que el rápido calentamiento del planeta comportaría que unos 3.500 millones de personas vivirían dentro de 50 años fuera del espacio o nicho climático en el que los humanos han prosperado durante 6.000 años (PNAS 2020).

Survival Internacional señala que

> "los pueblos indígenas están en la primera línea del cambio climático. Viven en lugares del mundo donde su impacto es mayor y dependen en gran parte, o exclusivamente, del medio ambiente natural para su medio de vida, su cultura y sus vidas, por lo que son los más vulnerables de la tierra a sus efectos" (Survival 2009)[10].

El 80% de las personas desplazadas por el cambio climático son mujeres y más del 75% de las personas que fallecieron en el tsunami de Asia en 2004 fueron mujeres (UNDP 2016). Las mujeres –sobre todo las pobres y racializadas– son las que sufren en mayor medida las consecuencias de ser las sostenedoras de la vida en un sistema que ataca la propia vida. Gran parte de la responsabilidad de producir y procesar alimentos y de garantizar el mantenimiento de sus hogares recae sobre ellas. Por ello padecen de

[9] Este estudio se titula "Future of the human climate niche". Se publicó en la revista *Proceedings of the National Academy of Sciences* y se puede consultar en https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.1910114117.

[10] No se incluye el número de página de esta cita porque se trata de un artículo no paginado en una página web. De aquí en adelante, habrá citas textuales en las que no figura la página por este mismo motivo.

manera más profunda el impacto del clima extremo, la desaparición del agua, la degradación de la tierra y los desplazamientos forzosos.

Las consecuencias se extienden también sobre las mujeres migradas y expulsadas de sus territorios en los países de destino. Son trabajadoras precarias y explotadas en sectores como el de la limpieza, hostelería, turismo, servicios sociales, cuidados, residencias de mayores, asistencia domiciliaria, recolección de cosechas y frutos y maquilas deslocalizadas en países empobrecidos (Del Viso 2020). Esta forma de producir se mantiene sobre la esclavitud laboral y las prácticas denigrantes: horarios y salarios abusivos, despidos durante los embarazos o constante acoso sexual. Se ven obligadas a salir y regresar a sus hogares a horas inseguras, son explotadas por redes de trata, se las hace desaparecer y son asesinadas (Segato 2016).

En los propios países enriquecidos nos encontramos con personas desempleadas de larga duración, jóvenes que no acceden a la vivienda, trabajadores y trabajadoras pobres, familias desahuciadas de sus casas o mujeres que intentan mantener los cuidados como pueden en sociedades que atacan la propia vida. La dinámica de expulsión del capital se palpa también en el supuesto mundo rico (Sosa 2020).

1.3.2 La violencia contra las personas defensoras de la Tierra

Las consecuencias de resistir contra el extractivismo y la destrucción del territorio y las comunidades requieren un comentario específico. A partir de los ochenta, el capitalismo mundializado ha «perfeccionado» los mecanismos de apropiación de tierra, agua, energía, animales, minerales, urbanización masiva, privatizaciones y explotación de trabajo humano. Los instrumentos financieros, la deuda, las compañías aseguradoras y toda una pléyade de leyes, tratados internacionales y acuerdos constituyen una arquitectura de la impunidad (Hernández 2014) que allana el camino para que los complejos entramados económicos transnacionales despojen a los pueblos, exploten los territorios, desmantelen la red de protección pública y comunitaria que pudiese existir y repriman las resistencias que surjan.

El declive de los minerales fósiles, las consecuencias del cambio climático y la crisis ecológica fuerzan a las corporaciones a buscar nuevos nichos de negocio. Los conflictos

se multiplican, y en ellos los territorios, los bienes comunes y la naturaleza constituyen el eje central de las disputas. En este contexto, quienes se oponen a los intereses corporativos son objeto de agresiones, violencia y vulnerabilidad de derechos.

Cientos de personas son asesinadas todos los años por defender sus bosques, sus ríos y tierras de los intereses de corporaciones extractivistas. El 60% de los asesinatos documentados se produjeron en América Latina. Y los asesinatos son sólo la punta del iceberg. En la parte oculta se encuentran la amenazas, detenciones, vigilancia, estigmatización y acoso, entre otras agresiones físicas, legales y sociales (OXFAM 2016).

Las mujeres viven de forma muy dura el extractivismo, la construcción de grandes infraestructuras en los territorios y la proliferación de extensiones de monocultivos. Se ven obligadas a combinar la resistencia y oposición al despojo, con los trabajos de producción y de cuidados en situaciones de violencia y conflicto. Sus cuerpos son utilizados como campo de batalla y de castigo (García-Torres 2018). Diferentes organizaciones de defensa de los derechos humanos llaman la atención sobre las situaciones de intimidación y hostigamiento, amenazas, campañas de desprestigio, violencia, detención irregular y asesinato de mujeres activistas (Amnistía Internacional 2019).

En los últimos años, los movimientos de mujeres en defensa de la tierra han cobrado mayor visibilidad. En todo el mundo, son mayoritariamente mujeres organizadas quienes están plantando cara a los mayores retos. No solo se preocupan por problemas que afectan específicamente a las mujeres, como son las desigualdades laborales, el desigual reparto de los cuidados y atenciones a la comunidad o las violencias machistas. Sino que, además, son movimientos que defienden la tierra y exigen emancipación y una vida buena para todo lo vivo.

Estos movimientos se caracterizan por construir redes, protagonismos y liderazgos compartidos y colectivos. Se basan en las relaciones de apoyo mutuo y se asientan sólidamente en el territorio. En ellos, se produce un proceso emancipador para las mujeres, agentes activas de resistencia, lucha y cambio. El propósito de esas luchas es la dignidad y el mantenimiento de la propia vida, de vidas dignas. Eso genera un tipo de

movilización situada, aterrizada, arraigada en la tierra, los cuerpos, las comunidades y sus necesidades (García-Torres 2018).

1.3.3 Desigualdades ambientales

Tradicionalmente se han contrapuesto justicia social y justicia ecológica como una dicotomía entre la que tocaba elegir. Sin embargo, el trabajo de Lucas Chancel, investigador y profesor en World Inequality Lab, un centro de investigación sobre desigualdades con sede en Escuela de Economía de Paris y la Universidad de Berkeley, muestra que tal oposición no solo no existe, sino que las políticas sociales y ecológicas pueden apoyarse y retroalimentarse entre sí (Chancel 2022a, b). Si las desigualdades económicas limitan las oportunidades vitales, también lo hacen las desigualdades ambientales, ya sea por el acceso a recursos naturales, por los impactos de la degradación medioambiental, o por las desiguales responsabilidades de la contaminación.

La crisis ambiental en curso plantea con urgencia la cuestión del acceso justo a los bienes naturales, el reparto de los costes de la degradación ambiental y la asignación de responsabilidades por el deterioro ecológico.

En ese sentido, una de las cuestiones más candentes en la actualidad es el acceso a la energía. Ya eran conocidas las disparidades de acceso entre regiones geográficas: de los 300 kWh por persona y día que consume un estadounidense medio a los 13 kWh diarios que consume un indio de nivel medio. Ahora empiezan a manifestarse las enormes desigualdades que existen en el acceso a la energía dentro de los países. Acudiendo a los estudios de Chancel, en Francia, con un consumo medio por persona de 150 kWh diarios, se constata que una persona del 10% de la población con menos ingresos consume unos 70 kWh diarios –un 50% menos que la media–, mientras que una persona del 10% más rico consume unos 260 kWh al día, un 70% más que la media y 3,6 veces más que lo que consume el 10% más pobre (Chancel, 2022a:92). Estos datos muestran el estrecho vínculo que existe entre consumo de energía e ingresos.

Si la crisis de 2008-2014 dejó a la vista el fenómeno de la pobreza energética –la imposibilidad de las familias más humildes de poder mantener sus hogares a

temperaturas confortables y la reducción al máximo el combustible para cocinar–, el repunte de los precios de la energía de 2022 profundizó ese problema. Se ensancha la brecha entre quienes pueden mantener su vivienda a 25ºC todo el año y aquellos que no pueden siquiera calentar su vivienda lo suficiente en invierno. Se constata, pues, el nexo entre el acceso a la energía y el nivel de renta. Chancel señala para el caso de Francia que "los más ricos acaparan el 34% de la renta y el 17% del consumo de energía" (2022b), lo que resalta la cualidad de la energía como bien básico.

Algo similar ocurre con otro bien, el agua, cuyo consumo también responde a un gradiente socioeconómico. La OMS establece un mínimo de 20 litros por persona y día, que se ven incrementados hasta los 70 litros si se añades necesidades de limpieza y colada. Sin embargo, estas magnitudes de multiplican por 100 cuando se toma en cuenta el consumo indirecto, es decir el agua que ha sido necesaria para producir los bienes y servicios que consumimos, y que resalta la insostenibilidad del sistema alimentario hegemónico. Por ejemplo, de media, un estadounidense moviliza unos 7.000 litros de agua al día, frente a los 1.900 litros de una persona china.

La alimentación se constituye actualmente en fuente de nuevas desigualdades. Existe una fuerte correlación entre los ingresos y el acceso a "calorías de calidad" como fruta, verdura o pescado. Las personas pobres sufren una epidemia de malnutrición en el mundo, ya sea porque no alcanzan a ingerir lo suficiente (generalizando, en países del Sur global y clases más humildes de los países emergentes), provocando un aumento en las cifras del hambre en los últimos años, o porque no logran consumir calorías de calidad (países del Norte), lo que desencadena una epidemia de obesidad (que deteriora la salud).

De forma similar, la desigualdad también está presente en la exposición a los riesgos ambientales, que afecta más duramente a los grupos sociales más desfavorecidos, tanto en el caso de las catástrofes meteorológicas o geofísicas como por los efectos de la contaminación: los más pobres no solo están más expuestos, sino que además son más vulnerables a estos riesgos por contar con menos recursos económicos para sobreponerse a sus impactos, reforzando así la desigualdad socioeconómica.

El hecho de ganarse la vida en ciertas ocupaciones estrechamente vinculadas a la naturaleza, habitar en zonas desfavorecidas más expuestas a catástrofes o a los efectos

de la contaminación, y tener casas más frágiles erosiona el nivel de resiliencia ante los riesgos ambientales. Ello a su vez se entrecruza con la debilidad económica –o el hecho de carecer de pólizas de seguros– para hacer frente a las presiones del mundo natural. De esta forma, se genera un círculo vicioso en el que distintos tipos de desigualdad –ambientales, económicas, políticas…– se refuerzan entre sí.

Junto a la desigualdad de acceso a bienes naturales y la desigualdad ante los impactos de los riesgos ambientales, se constatan las desiguales responsabilidades de la crisis ambiental. Uno de sus principales facetas es la desigualdad de emisiones, así como la responsabilidad histórica de las emisiones ya acumuladas. La asimétrica responsabilidad en las emisiones se manifiesta en términos geográficos –entre Norte y Sur global–; socioeconómicos dentro de las propias sociedades; y temporales –los desiguales impactos intergeneracionales, y de las presentes generaciones en relación con las que están por venir–.

El 1% más rico de la población mundial –unos 63 millones de personas– ha sido responsable de más del doble de la contaminación por carbono que la mitad más pobre de la humanidad, conformada por 3.100 millones de personas entre 1990 y 2015, periodo en el que las emisiones anuales crecieron un 60%. El 5% más rico de la población –alrededor de 315 millones de personas– fue responsable de más de un tercio (37%) de este aumento (Gore 2022). El 10% de los mayores emisores son responsables del 46% de las emisiones mundiales (una media de 28 toneladas), mientras que el 50% con menos recursos generaron un 13% (1,5 toneladas) (Chancel 2022a).

En lo que respecta al Estado español, los hogares más ricos contaminan dos veces más que los hogares más pobres. Según cálculos de OXFAM (2019), las emisiones por consumo del 10% de los hogares más pobres suponen solo el 5,8% de las emisiones totales españolas. Por su parte, las emisiones ocasionadas por el transporte se concentran en los niveles de renta más altos: las emisiones por transporte del 10% más rico de los hogares españoles multiplican por 3,3 veces las del 10% más pobre. Los países de renta alta, entre los que se encuentra España, emiten 44 veces más CO_2 que los menos desarrollados. Por ejemplo, una persona en España expulsa cada año a la atmósfera 6,4 veces más CO_2 que una en Guatemala (OXFAM 2019).

El principal factor explicativo de las diferencias de emisiones entre individuos dentro de un mismo país es la renta (Chancel 2022a:122), aunque con fuertes asimetrías entre países, incluso del Norte, y dentro de los países. Si bien las desigualdades de emisiones de CO_2 disminuyen entre países desde los años noventa, estas aumentan dentro de los países. En 1990, solo un tercio de las desigualdades en las emisiones mundiales se debía a desigualdades internas de los países, frente a casi dos tercios actualmente. Entre los grupos que más emiten ya no hay diferencia entre países ricos y pobres. Sin embargo, los países industrializados siguen representando dos tercios de las emisiones dentro del grupo de grandes emisores. El mapa de emisiones refleja que el consumo de carbono ha servido para enriquecer a los más ricos y no para sacar a la gente humilde de la pobreza.

Para concluir, señalar que, si las desigualdades económicas determinan en gran medida las desigualdades ambientales, también las desigualdades ambientales amplifican las desigualdades económicas y sociales existentes (Chancel 2022a:136). La degradación medioambiental es, por tanto, un factor determinante añadido en la creación de desigualdades económicas y sociales. De este hecho se sigue que es necesario reducir la desigualdad económica al tiempo que se protege el medioambiente de tal forma que el avance en una dimensión no se produzca en detrimento de la otra.

La ecología política utiliza el concepto de deuda ecológica para llamar la atención sobre el desigual consumo de bienes naturales y las notables diferencias en la generación de residuos y emisiones de gases de efecto invernadero entre los países enriquecidos del Norte Global y los del Sur Global.

Joan Martínez Alier señala que el concepto de deuda ecológica fue acuñado en 1992 por María Luisa Robleto y Wilfredo Marcelo, del Instituto de Ecología Política de Chile y ampliamente trabajado y desarrollado por Martínez Alier, que llegó a proponer una metodología para su cuantificación (2004:273-311).

Iñaki Bárcena, Rosa Lago y Unai Villalba (2009) señalan que la deuda ecológica se origina tanto en las desiguales emisiones de CO_2 a la atmósfera, en la generación de pasivos ambientales, en la exportación de residuos, en la biopiratería, en el comercio injusto y en la negación de la soberanía alimentaria a los países empobrecidos. Para los tres autores, los deudores serían tanto los gobiernos de los países importadores de

recursos energéticos y materias primas como las compañías transnacionales que actúan en los territorios de los países del Sur Global sin responsabilidad social alguna.

Diversas organizaciones ecologistas, como Acción Ecológica de Ecuador[11] o Ecologistas en Acción en el Estado español[12], partieron de este concepto para articular su trabajo y campañas en torno a la justicia ambiental.

1.4 La educación ante la crisis ecosocial

El mismo año que se publicaba el informe del Club de Roma sobre los límites al crecimiento, 1972, se celebraba en Estocolmo la Conferencia de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente Humano. La Cumbre de Estocolmo fue un hito en el nacimiento de la política ambiental. La declaración final (Naciones Unidas 1972) expresaba en veintiséis puntos los que se consideraron derechos ambientales de la humanidad, así como las formas de acción y participación en favor de la conservación del ambiente.

La recomendación 96 (Naciones Unidas 1972:33 y 34) de esta Declaración encargaba a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) el impulso de las políticas y medidas necesarias para desarrollar y establecer un Programa Internacional en Educación Ambiental (PIEA), transdisciplinar, intra y extraescolar, que abarcara todos los niveles de la educación y se dirigiera hacia el público en general, a fin de promover un aprendizaje que permitiese una mejor relación con el ambiente.

Existe una literatura rica que da cuenta de la evolución que desde entonces ha tenido la Educación Ambiental. Una historia, que como señalan José Antonio Caride y Pablo Meira (2018), investigadores y profesores de la de la Universidad de Santiago de Compostela, ha sido relatada fundamentalmente desde la institución y protagonizada fundamentalmente por UNESCO y el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente, el PNUMA.

[11] Se pueden consultar sus campañas en https://www.accionecologica.org/resource/deuda-ecologica/

[12] Un ejemplo de estos trabajos y campañas sobre la deuda ecológica puede el trabajo de seguimiento de la misma realizado por Ekologistak Martxan. Se puede ver en https://www.ecologistasenaccion.org/4600/informe-de-actualizacion-de-la-deuda-ecologica/

La Educación Ambiental nace para conseguir una toma de conciencia y comprensión, en toda su complejidad, de la magnitud de los problemas ambientales con el fin de inducir una acción responsable de la ciudadanía en la prevención y solución de dichos problemas (Novo 2006, 2009). En Estocolmo se plantearon objetivos dirigidos a la formulación de la teoría de la Educación Ambiental que se integrase plenamente en el sistema escolar y en la educación no formal; que desarrollase programas para tomadores de decisiones de los sectores público y privado; que colaborase con los gobiernos para que incluyeran la dimensión ambiental en las políticas públicas; a la formación de las personas docentes; que elaborase materiales didácticos y medios audiovisuales; que impulsase la investigación, la experimentación y la evaluación, así como establecer un sistema de intercambio y difusión de la información (Naciones Unidas 1972).

Poco tiempo más tarde, el Seminario Internacional de Belgrado[13] (1974 y 1975), tuvo como principal propósito articular el lanzamiento del Programa Internacional de Educación Ambiental. Se orientó a la formulación de directrices y recomendaciones para promover la educación ambiental a nivel internacional. La Carta de Belgrado, documento resultante de aquel seminario, proporcionó el marco de referencia para la Conferencia de Educación Ambiental de Tbilisi (1977). Esta carta relacionaba por primera vez los modelos económicos propios de los países enriquecidos y sus consecuencias ecológicas y sociales (Novo 2009) al afirmar que

> "es absolutamente vital que los ciudadanos del mundo insistan en que se tomen medidas en apoyo de un tipo de crecimiento que no tenga repercusiones nocivas sobre la población, que no deteriore de ningún modo su medio ni sus condiciones de vida. Es necesario encontrar la forma de que ninguna nación crezca o se desarrolle a expensas de otra, y de que ningún individuo aumente su consumo a costa de otros" (UNESCO 1976:13).

En Tblisi (1977), en el marco de la primera *Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental*, se establecen las "bases esenciales del corpus teórico de este

[13] El Seminario Internacional de Belgrado se celebró del 13 al 22 de octubre de 1975. Fue organizado por UNESCO y el Centro de Estudios Internacionales de la Universidad de Belgrado como respuesta a la Recomendación 96 de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano de 1972. En estuvieron presentes noventa y seis participantes y observadores de 60 países que representaban todos los niveles de educación formal e informal.

movimiento educativo" (Novo 2009:205). Tanto en los documentos preparatorios como en el Informe Final con el que concluyó la Conferencia, se enuncia que el proceso de desarrollo debe tomar en consideración el medio ambiente y servir para satisfacer las necesidades fundamentales de la población. Se realiza una crítica a un crecimiento económico que redunde en beneficio de un sector privilegiado de la población mundial. Insta a evitar la explotación abusiva de unos ecosistemas y los daños acarreados a otros por la contaminación y exige la búsqueda de nuevas fórmulas de ordenación del territorio interesándose, en particular, por las modalidades de apropiación social (UNESCO 1980:18).

Los objetivos de aquel primer Plan Internacional de Educación Ambiental se centraron en tres líneas específicas: la formación de una conciencia general sobre la necesidad de la Educación Ambiental, el desarrollo de conceptos y enfoques metodológicos en este campo, y los esfuerzos para incorporar la dimensión ambiental en el sistema educativo de los diferentes países. Sin embargo, recuerdan Edgar González-Gaudiano y Miguel Ángel Arias (2009:60), "nunca se formuló un plan de acción y las orientaciones elaboradas eran de un carácter tan general que no podían dar respuesta a los numerosos problemas que se iban presentando".

No obstante, desde un punto de vista metafórico y simbólico, Tblisi opera como un hecho fundacional de la Educación Ambiental, un acontecimiento histórico trascendente en el que comienza a escribirse la crónica del alumbramiento institucional y social de la Educación Ambiental. Un hito, a juicio de los profesores Caride y Meira,

> "que proyecta su sombra hacia cualquier futuro, incluso aunque ya no se utilice, no se conozca y/o asuma completamente el discurso que allí se formuló y el proyecto de delimitación de Educación Ambiental que allí fue, en cierto modo, instituido" (2018:178).

Unos años después de haber iniciado las actividades del Plan Internacional de Educación Ambiental las dificultades eran evidentes (Robbottom,1984; Lucas, 1979). La incorporación de la dimensión ambiental en el currículo no era una cosa sencilla, y "el trabajo se enfrentaba a una estructura curricular rígida y obsoleta que solamente permitía la adición de temas discretos acerca del medio ambiente, principalmente dentro del área de las ciencias naturales" (González-Gaudiano y Arias 2009:63).

Diversas perspectivas críticas advertían que lo que demandaba la realidad requería no sólo un currículo no convencional, sino una mirada pedagógica diferente y una visión distinta del mundo para evitar que la educación sobre el ambiente fuese incorporada en

> "sistemas de creencias que pueden operar como ideología para ocultar la verdadera naturaleza de las relaciones entre el ser humano y la naturaleza y con ello mantener los intereses de grupos sociales particulares" (Huckle 1983).

En 1987, la Comisión Mundial del Medio Ambiente y el Desarrollo, perteneciente a Naciones Unidas, publica el Informe Brundtland[14], en el que se establece el concepto de desarrollo sostenible, definido como "aquel que satisface las necesidades de las generaciones futuras sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias (Brundtland 1988:29). El compromiso de la educación con el desarrollo sostenible recién enunciado se reiteraba en el Congreso Internacional organizado por UNESCO-PNUMA sobre educación y capacitación ambiental celebrado en Moscú, en 1987.

En la Cumbre de la Tierra de 1992, celebrada en Río de Janeiro, la prioridad de la Educación para el Desarrollo Sostenible quedaba plasmada en el *Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global*. La transformación de la Educación Ambiental en una Educación para el Desarrollo Sostenible ha sido valorada de forma muy diferente por las personas estudiosas de la evolución de la Educación Ambiental. Para Novo, por ejemplo, la Educación Ambiental "interpretó de forma radical y comprometida este concepto, considerando que afectaba a la raíz de los modelos de pensamiento, uso y gestión de los recursos naturales y sociales" (2009:208). Ella resalta que en el Tratado se refleja el carácter sistémico e interconectado de las diferentes crisis y la necesidad de eliminar los planes de mal desarrollo que permiten sostener el crecimiento económico. Novo enfatiza que el Tratado afirma que "la educación ambiental no es neutra; es un acto político, basado en valores, para la transformación social" (Foro Global de la Cumbre de la Tierra 1992:1 y 2). También Michela Mayer (2002) defendía esta reorientación, insistiendo en la necesidad de que la educación mantuviese su enfoque independiente y crítico.

[14] El informe coordinado por Gro Brundtland y titulado *Our common future* se puede consultar en https://web.archive.org/web/20111201061947/http://worldinbalance.net/pdf/1987-brundtland.pdf

Sin embargo, la noción de desarrollo sostenible fue polémica desde el mismo momento en que se acuña. Tiene un carácter ambiguo y vacío de contenido real que apela al establecimiento de mejores relaciones entre economía y ecología (Bárcena y otros 2000). En la misma línea, José Manuel Naredo (1996) señala que el éxito de esta nueva terminología se debió en buena medida al halo de ambigüedad que la acompaña: se trata de enunciar un deseo tan general como el antes indicado sin precisar mucho su contenido ni el modo de llevarlo a la práctica.

Lo cierto es que el texto del capítulo 36 de la Agenda 21, surgida de la Cumbre de Río de Janeiro en 1992, ya no habla de Educación Ambiental, sino de la importancia de la educación para los fines ambientales, y esto a juicio de otros autores (Caride y Meira 2018; González-Gaudiano 2007; Robottom 1984) supone la asunción de una educación funcional a la política y gestión ambiental que emanaba de la Cumbre de Río.

Se produce, según González-Gaudiano (2007), una sustitución de la Educación Ambiental por una noción de Educación para el Desarrollo Sostenible, mucho menos crítica e impugnadora del orden dominante. La Agenda 21, aprobada en la Cumbre de la Tierra de Río (1992), establece la educación como algo decisivo para el desarrollo sostenible y la mejora de la capacidad de las personas para manejar las cuestiones del medio ambiente y del desarrollo.

El lenguaje institucional de la Agenda 21 se traslada literalmente al Informe de la UNESCO titulado *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* (UNESCO 2015)[15], en el que, sin nombrar en ningún momento a la Educación Ambiental, se indica que al reconsiderar la finalidad de la educación como un bien común:

> "Predomina en nuestra consideración una preocupación esencial en relación con un desarrollo humano y social sostenible. Se entiende por sostenibilidad la acción responsable de los individuos y las sociedades con miras a un futuro mejor para todos, a nivel local y mundial, un futuro en el que el desarrollo socioeconómico responda a los imperativos de la justicia social y la gestión ambiental" (UNESCO 2015:20).

[15] Este informe se encuentra disponible en http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf

Desaparecen las menciones críticas al crecimiento económico insostenible, los límites biofísicos o el reparto de la riqueza. El vocabulario de la Educación Ambiental cambia radicalmente y las nociones de "habilidades, vocacionalismo, transferibilidad, competencia, resultados, aprendizaje experimental, capacidad y empresa" (Barnett 2001:107-108) invaden los textos oficiales y académicos.

El lenguaje institucional de la Educación Ambiental desde principios de los años noventa, en el ya aludido «capítulo 36» de la Agenda 21 o en los posteriores documentos doctrinales de la UNESCO para la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible, por poner dos ejemplos,

> "incorpora conceptos ligados a la teoría desarrollista del 'capital humano' y tiende a representar el ambiente fundamentalmente como una base de «recursos» para el desarrollo económico, por poner el acento en dos piezas discursivas claramente ligadas al ambientalismo de mercado" (Caride y Meira 2018:182).

En el Estado español, el Ministerio de Medio Ambiente, en 1997, siguiendo las recomendaciones del Congreso de Río (1992), inicia un proceso de reflexión y generación de documentos que conduciría a la publicación del *Libro Blanco de la Educación Ambiental*[16] en España. En él se establecen algunos de los ejes que deben orientar la educación ambiental: necesidad de conservar los recursos naturales, la existencia de límites físicos que imposibilitan el crecimiento continuo, la necesidad de alcanzar objetivos sociales y la solidaridad intra e intergeneracional (Ministerio de Medio Ambiente 1999:23). Este libro impulsaría la creación de planes y estrategias territoriales para conseguir la implementación de la Educación Ambiental en los diferentes territorios, surgiendo iniciativas como la Estrategia Galega de Educación Ambiental (2000), la Estrategia Cántabra de Educación Ambiental (2004) o la Estrategia de Educación Ambiental para la Sostenibilidad del País Vasco (2005), entre otras.

De forma más reciente, el Artículo 6 del Convenio Marco de las Naciones Unidas para el Cambio Climático (1992) establece la necesidad de "comprometerse con una educación, formación y sensibilización del público, mediante la promoción y

[16] Está disponible en https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/blanco_tcm30-77431.pdf

facilitación en los planos nacional y, según proceda, subregional y regional" y para ello plantea la elaboración y aplicación de programas de educación y sensibilización del público sobre el cambio climático y sus efectos; el acceso del público a la información sobre el cambio climático y sus efectos; la participación del público en el estudio del cambio climático y sus efectos y en la elaboración de las respuestas adecuadas; y la formación de personal científico, técnico y directivo.

El Acuerdo de París acuña un nuevo término y define las políticas públicas de Acción para el Empoderamiento Climático (2015) como un paso decisivo para aumentar la resiliencia de los países respecto al cambio climático, y un instrumento transversal clave que involucra a todos los niveles de la sociedad en la creación y apoyo de los distintos elementos de la acción climática que haga viables los compromisos adquiridos en las Contribuciones Nacionales Determinadas.

El anteriormente mencionado Artículo 12 del Acuerdo de París señala:

> "Las Partes deberán cooperar en la adopción de las medidas que correspondan para mejorar la educación, la formación, la sensibilización y participación del público y el acceso público a la información sobre el cambio climático, teniendo presente la importancia de estas medidas para mejorar la acción en el marco del presente Acuerdo" (Naciones Unidas 2015:17 y 18).

Naciones Unidas declaró el período 2005-2014 como la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Se producía una sustitución del discurso de la Educación Ambiental por el de la Educación para el Desarrollo Sostenible, que recibió su refrendo institucional con los Objetivos del Desarrollo Sostenible (2015-2030) por parte de las Naciones Unidas.

González-Gaudiano y Arias (2009) advierten que la vacía jerga institucional y la irrelevante reiteración de actividades, que no producían resultado alguno, no podían ya dar cuenta de los significativos cambios que estaban ocurriendo a nivel mundial en el campo de la Educación Ambiental.

> "Para esos momentos era bastante evidente que los problemas ambientales son sociales antes que ecológicos y que la atávica estructura y los estereotipados

> procesos escolares son más parte del problema que de la solución" (González-Gaudiano y Arias 2009:65).

Caride y Meira, por su parte, reconocen que

> "la forma en que hemos abordado la construcción histórica de la Educación Ambiental, incluso desde los medios científico-académicos más críticos y menos aquiescentes con el statu quo de los organismos internacionales, ha llevado a extender y a aceptar una visión extremadamente institucionalizada de su identidad. No hay manual de Educación Ambiental que explícita o implícitamente, con mayor o menor agudeza crítica, no recapitule y presente su historia como una línea continua que transita de Estocolmo (1972), a Belgrado (1975), después a Tbilisi (1977), de allí a Moscú (1987), Río de Janeiro (1992), etc. Siempre hacia delante, siempre asumiendo que en cada paso y etapa se superan los planteamientos de la precedente" (Caride y Meira 2018:179).

Ambos autores señalan que

> "leyendo y analizando con rigor crítico los distintos documentos, recomendaciones y declaraciones que jalonan dicho itinerario, se puede llegar a la conclusión de que nada o muy poco se ha avanzado, ni en el ajuste del discurso a lo que demanda la realidad de la crisis ecosocial, ni, quizás aún menos, en la relación de ese discurso con la praxis socioeducativa y con la evolución de la misma crisis" (Caride y Meira 2018:178).

Una buena parte de la distancia de los movimientos ecologistas, sobre todo los más nuevos, con respecto a la Educación Ambiental puede atribuirse al abismo existente entre las respuestas educativas que requiere la fase actual de la crisis socioambiental y las propuestas institucionales, ligadas a una Educación para el Desarrollo Sostenible, pieza funcional para un capitalismo supuestamente verde.

Caride y Meira reconocen con honestidad que quienes dedican parte de nuestro esfuerzo científico y académico a reflexionar sobre los marcos teóricos, metodológicos o estratégicos de la Educación Ambiental

> "quizás no sepamos ya muy bien en qué se parecen las «piedras» que ofrecemos –o que se ofrecen en el marco de las distintas políticas y estrategias ambientales o educativas– al «pan» que el mundo necesita" (2018:180).

En un contexto de amenazas ecosociales cada vez más complejo e injusto, es preciso reconocer que la Educación Ambiental ha tenido escasa capacidad de respuesta global, a pesar de sus éxitos a pequeña escala (Gutiérrez 2018:88-93).

No cabe duda de que la UNESCO y el PNUMA, a partir de los mandatos de Estocolmo (1972) y Tbilisi (1977), jugaron un papel clave y un liderazgo indiscutible en la construcción de la noción de Educación Ambiental y que las formulaciones iniciales ofrecían un enorme potencial para desarrollar una educación acorde a la magnitud de los problemas que era preciso afrontar. Pero la lógica política ha condicionado y limitado esta potencialidad, tomando distancia de los movimientos ecologistas/ambientalistas y de los de renovación pedagógica, contribuyendo a difuminar los contornos científico-disciplinares, pedagógicos, sociales y políticos de la Educación Ambiental (Caride y Meira 2018:180).

A juicio de Caride y Meira, la historia institucional de la Educación Ambiental adolece, al menos, de tres problemas. En primer lugar, es una historia narrada por un sujeto colectivo, anónimo, apolítico y sin ideología, que

> "parece ocultarse detrás de las distintas convenciones, conferencias y declaraciones que arrancan de Estocolmo y se han ido prolongando en las reiteradas alusiones a la Educación Ecológica, Ambiental o para el Desarrollo Sostenible, por parte de los organismos que las promueven y tutelan" (2018:180 y 181).

En segundo lugar, ambos profesores consideran que la historia de la Educación Ambiental ha sido presentada como una historia que progresa linealmente. Pareciera que los enfoques de Tbilisi fueron superados en Moscú, los de Moscú en el capítulo 36 de la Agenda 21 consensuada en Río (1992) y posteriormente, en 2015, emerge la Educación para el Desarrollo Sostenible como una transición "natural". Tras este sobreentendido historicista, Gónzalez-Gaudiano considera que hay mucho del idealismo esencialista (1998), que atribuye al discurso pedagógico per se el poder normativo y prescriptivo de cambiar la realidad. Y, en tercer lugar, la tendencia a un eclecticismo teórico e ideológico que permite hacer convivir en los discursos institucionalizados puntos de vista, valores e ideales políticos que son radicalmente antitéticos y antagónicos, al mismo tiempo que se propone un mensaje supuestamente apolítico y aideológico y, por lo mismo, ahistórico. Para Caride y Meira,

> "la última vuelta de tuerca que ha situado al desarrollo sostenible como eje de la respuesta educativa a la cuestión ambiental, rechazando quienes la defienden cualquier connotación política o ideológica en su definición, puede ser la traslación al campo de la Educación Ambiental de la idea del fin de la historia. Así cabe entender, por ejemplo, que el desarrollo sostenible que se promueve

> nunca llega a rebasar o cuestionar los márgenes acotados, cristalizados" (Caride y Meira 2018:181-182).

Creemos necesario matizar esta generalización sobre la práctica de la Educación Ambiental institucionalizada y académica. Han existido importantes disputas en este ámbito. El trabajo y la trayectoria de investigadoras y académicas como Novo (1993, 1995, 2006, 2009) y el trabajo de la Cátedra UNESCO de Educación Ambiental de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, que ella ha dirigido, suponen un foco crítico que se refleja en su prolífica obra y en el desarrollo de una práctica docente e investigadora que han sido fundamentales para la formación de importantes núcleos de docentes y personas dedicadas a la Educación Ambiental en el Estado español y en América Latina entre las cuales me encuentro. Este trabajo ha contribuido a la generación de redes que, al margen de la oficialidad, han desarrollado una Educación Ambiental crítica con notable incidencia en el ámbito, sobre todo de la educación no formal, pero también en la incidencia de la política pública de diversos países de América Latina. Hay que reseñar, además, que Novo (2007) fue pionera dentro de la educación en el Estado español en incluir perspectivas de corte ecofeminista en su obra y en su práctica.

Javier Benayas y otros (2017) han compilado los avances y trayectoria de Educación Ambiental en el Estado español, incidiendo en la evolución desde la primigenia Educación Ambiental, a la Educación para la Sostenibilidad pasando por la Educación para el Desarrollo Sostenible. Este trabajo desvela que, a pesar del desmontaje de la idea primigenia de los fundamentos más radicales y profundos, han continuado trabajando a pesar de las muchas dificultades y situaciones de abandono institucional, sobre todo en los momentos de crisis económicas (Benayas y otros 2017:9).

Como hemos visto, la Educación Ambiental inició sus trabajos sentando las bases que generarían una disputa por hegemonizar el campo de la Educación Ambiental. Así, desde su legitimación como campo pedagógico, la Educación Ambiental se ha encontrado inmersa en un profundo debate sobre sus enfoques y metodologías. Los documentos elaborados al respecto desde estas instituciones han envejecido bien y siguen siendo vigentes – quizás porque casi todo está pendiente de hacer -, pero se mueven en un marco de ambigüedad similar al de otras políticas relacionadas con el abordaje de la crisis ecosocial.

Con frecuencia, la Educación Ambiental ha quedado sujeta a la normatividad de los relatos y estrategias institucionales (Sauvé, Berryman y Brunelle 2018:22-52), que tienden a distorsionar las raíces de la crisis ecosocial y a primar las respuestas educativas que no entran en conflicto con las reglas del mercado y las ideologías liberales y neoliberales que las sostienen.

Han existido a los largo de tiempo intentos de disputar el rol de la Educación Ambiental para atender los problemas globales mediante una metodología interdisciplinar, demandando una renovación completa de los sistemas educativos (González-Gaudiano y Arias 2009:64) y ha existido un amplio movimiento de crítica que desafiaba los sistemas escolares convencionales a nivel mundial (Apple 1979; Kemmis y otros 1983; Popkewitz, 1983; Carr y Kemmis 1986; Giroux, 1988; McLaren, 1989). Pero medio siglo después de que se encendieran las alertas, ni nuestras economías, ni la política pública ni nuestros sistemas educativos parecen estar a la altura de la magnitud del reto que han de afrontar las sociedades, ya en el presente y en el futuro más inmediato.

Se preguntan Caride y Meira

> "si ante esta tesitura (…) ¿es posible narrar otra historia de la Educación Ambiental?, ¿podemos y/o debemos hacerlo asociando su trayectoria a la de los movimientos sociales de corte ambientalista, ecologista o post-ecologista?" (2018:167).

Queremos tratar de contribuir a indagar y realizar aportaciones en respuesta a esta cuestión. Este es el sentido de este trabajo: explorar los debates, aportaciones y propuestas que el movimiento ecologista, o más bien el ecologismo social, ha realizado en torno a una educación que coadyuve a los cambios económicos, sociales, políticos y culturales que, desde la perspectiva de estos movimientos, es preciso impulsar para evitar el deterioro de los sistemas vitales, sociales y naturales, básicos.

2. Objetivos, Marco de estudio y Metodología

Hemos cerrado el apartado anterior con las preguntas que formulaban Caride y Meira (2018:167): ¿Es posible narrar otra historia de la Educación Ambiental? ¿Podemos y/o debemos hacerlo asociando su trayectoria a la de los movimientos sociales de corte ecologista?

El propósito de este trabajo es tratar de responder a estas preguntas y en función de ellas hemos definido los objetivos y la metodología de trabajo que se exponen a continuación, y serán complementados en los diversos bloques de la tesis.

2.1 Hipótesis y objetivos

Hemos formulados dos hipótesis de trabajo y una serie de objetivos de investigación para cada una de ellas.

Hipótesis 1:

El movimiento ecologista del Estado español, además de su trabajo de reflexión, denuncia e incidencia política, ha desarrollado conocimiento y reflexión educativa y ha ejercido una importante influencia en diversos ámbitos de la sociedad y especialmente en la educación formal, aunque con una incidencia significativamente diferente en cantidad y profundidad según el signo político del Gobierno de turno y el clima de sensibilidad social que predominase.

Objetivos

- Revisar y analizar críticamente la evolución de las concepciones y propuestas sobre la educación del movimiento ecologista, en concreto del ecologismo social.
- Analizar y sistematizar la incidencia del movimiento ecologista en las redes de profesorado y otros profesionales de la educación formal, centrando el análisis en la dimensión curricular.

- Sistematizar y revisar críticamente la influencia del movimiento ecologista en las leyes educativas y en los decretos de enseñanzas mínimas de carácter estatal, concretamente en las etapas de Primaria, Secundaria y Bachillerato–, centrando esta revisión en los aportes y transformaciones originados en la malla curricular.
- Sistematizar y revisar la influencia de la educación ecosocial en otros ámbitos de la sociedad.

Hipótesis 2:

La concepción y el trabajo educativo en el ámbito del ecologismo social en el Estado español ha sido fuertemente influenciado por el diálogo con el pensamiento y activismo de los ecofeminismos.

Objetivos

- Revisar y analizar la reflexión y propuestas educativas del ecologismo social desde perspectivas ecofeministas.
- Analizar la evolución y transformaciones del trabajo en educación del movimiento ecologista al entrar en diálogo con el pensamiento ecofeminista.

2.2 Marco de estudio

El trabajo de investigación se desarrolla en Ecologistas en Acción, una confederación de grupos ecologistas del Estado español con presencia en todo el territorio del estado, excepto en las Islas Baleares.

La Confederación se constituyó en 1998 a partir de la articulación de algo más de 300 grupos ecologistas en torno a unos Principios Ideológicos y un Programa Ambiental, desarrollados y consensuados durante los dos años anteriores a la constitución, y revisados en 2005 y 2018 Algunos de estos grupos tenían implantación estatal pero la mayor parte eran grupos locales, situados en pueblos comarcas, islas o de carácter provincial

Una revisión pormenorizada de la forma, los colectivos y las dificultades para lograr la articulación confederal que culminó con la creación de Ecologistas en Acción la

podemos encontrar en *Río Arriba, 1979-2019, 40 años de militancia ecologista*, una obra de Santiago Martín Barajas (2019), uno de los principales promotores del proceso.

El primer intento de crear una coordinación fue en 1977 en Cercedilla (Madrid), donde se reunieron 61 colectivos de toda España: ornitológicos, antinucleares, comunistas, anarquistas, etc. con el objetivo de crear la Federación del Movimiento Ecologista. Esa variedad impediría que la federación fuera operativa y se consolidara una coordinación estable. A iniciativa de AEPDEN[17] se convoca una reunión unos meses después en Daimiel (Ciudad Real), donde se constató que el movimiento no estaba maduro desde el punto de vista ideológico ni organizativo para federarse. Es significativo que allí se conformara la CODA (Coordinadora de Defensa de las Aves y su Hábitat), sumándose así a la ya creada Coordinadora Estatal Antinuclear (CEAN), explicitando los dos sectores en que se dividía el movimiento: conservacionistas y ecologistas (Martín 2019; Varillas y Da Cruz 1981)

Otros intentos de coordinación fueron la Federación de Amigos de la Tierra de los Pueblos de España (FAT) en 1979 y la Coordinadora Asamblearia del Movimiento Ecologista (CAME) en 1983. En los 90, el movimiento ecologista crece y se consolida. AEDENAT vuelve a intentar la coordinación con la fundación de la Federación de Organizaciones Ecologistas (FOE), que aglutina a la CEAN. Dos años después, por decisión de sus miembros, se disuelve e inicia el proceso de convertirse en una asociación única, que alcanzó 50 grupos, para posteriormente consolidar la CODA -que dejo de ser la Coordinadora en Defensa de la Aves, para pasar a ser la Coordinadora de Defensa Ambiental, un cambio muy relevante en la construcción del movimiento ecologista español- y crear una organización única. Por fin en 1998, tras dos años de debates y la confluencia de diversas organizaciones, se consolida la Confederación de Ecologistas en Acción.

Los grupos previos presentaban una diferente naturaleza. Había grupos locales, centrados en la defensa de territorios comarcales o incluso municipales, y también algunas estructuras estatales previas, como AEDENAT, CODA o AEPDEN. El origen de muchos de estos grupos ecologistas previos se encontraba en la conciencia de la

[17] La Asociación de Estudios y Protección de la Naturaleza (AEPDEN) existió entre 1976 y 1985. Su actividad tenía ámbito estatal.

gravedad de los estragos provocados por el desarrollo económico y la alerta de la comunidad científica sobre el deterioro de las condiciones de la vida en el planeta a comienzos de los años setenta. Muchos de los y las activistas que se incorporaron a aquellas primeras expresiones del ecologismo social en el Estado español habían estado también organizados en las luchas contra el franquismo. No son pocos los compañeros que habían sufrido la represión y la cárcel por su actividad política. Los rasgos que definen este incipiente movimiento ecologista derivan del contexto de cambio político en que surgió y de la nueva visión ideológica que situó el medio ambiente en el centro de su acción, poniendo en cuestión la idea del progreso común a las ideologías liberal y marxista (Díaz 2018).

Esta aproximación al ecologismo configuró la especificidad de Ecologistas en Acción en el panorama del ecologismo ibérico. Ecologistas en Acción, desde su nacimiento, se enmarca en el ecologismo social que, a diferencia del ambientalismo, es un movimiento que parte de la conciencia de que las salidas a la crisis ecosocial exige confrontar y superar las economías centradas en el crecimiento económico, así como realizar transformaciones profundas en la manera en que las sociedades modernas conciben y actúan en el mundo con su obsesión por el crecimiento. Andrew Dobson (1997) diferencia estos planteamientos de aquellos que consideran que el proyecto de la Modernidad, con algunas reformas, posee las herramientas necesarias para solucionar los problemas ecológicos y que denomina ambientalismo.

La propia organización lo define así:

> "Formamos parte del ecologismo social, que entiende que los problemas medioambientales tienen su origen en un modelo de producción y consumo cada vez más globalizado, del que derivan también otros problemas sociales, y que hay que transformar si se quiere evitar la crisis ecológica" (Ecologistas en Acción 2023).

La organización centra sus preocupaciones en la defensa del territorio y la justicia ecológica. Considera que lo ecológico y lo social van de la mano y que la ecología sin justicia puede derivar en capitalismo verde o, incluso en ecofascismos (Herrero 2021b; Fernández Durán 2008).

Este convencimiento parte de la concepción de nuestro planeta como una intrincada conjunción de sutiles equilibrios entre los diferentes ecosistemas y las diferentes especies. Sus interacciones y sus estructuras están estrechamente relacionados, conformando una parte de lo que llamamos naturaleza.

La labor de la Confederación se centra en la información, investigación, denuncia, movilización y generación y puesta en marcha de alternativas al modelo de consumo y producción. La organización concede una enorme importancia a la labor educativa y a la divulgación rigurosa del conocimiento sobre la crisis ecosocial, así como al impulso del cambio de valores y percepciones sobre las relaciones entre seres humanos con la naturaleza, y también de los seres humanos entre sí. Su influencia depende de su capacidad para generar conflicto y de que los medios de comunicación lo amplifiquen. Por ello, va a tener gran importancia el trabajo con la prensa para dar voz a los problemas ambientales y que penetren en la conciencia de la gente y en las agendas políticas (Díaz 2018).

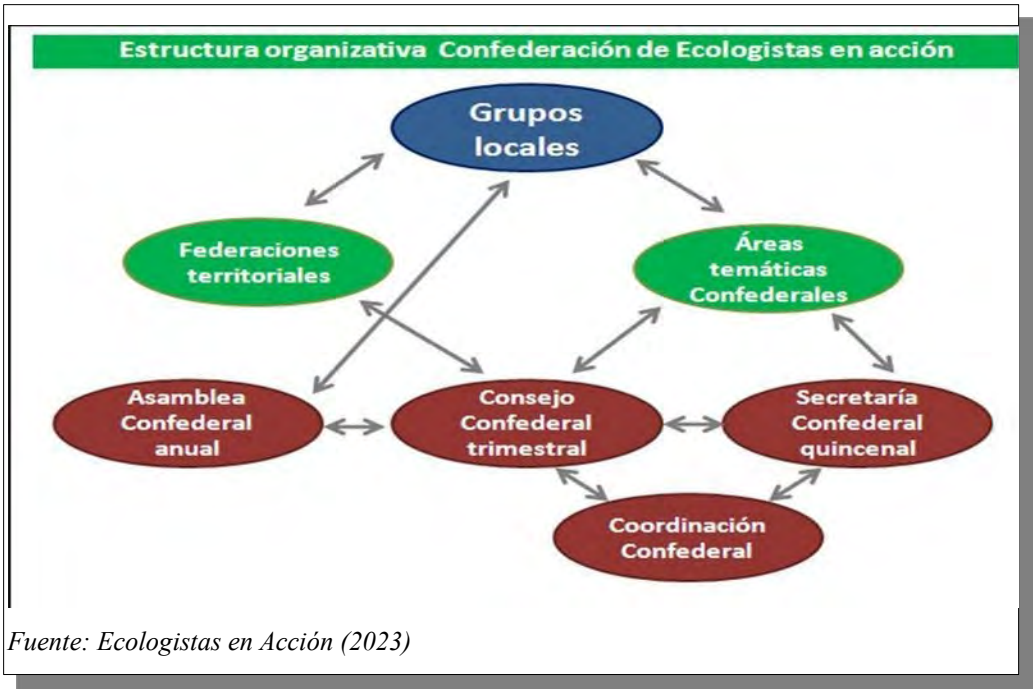
Las formas de organización abiertas y asamblearias han sido el medio de integración. Así, sus filas se nutrieron de muchos ex-militantes de partidos de izquierda y del movimiento libertario, lo que le ha proporcionado ese sesgo social y radical.

La organización se estructura territorialmente mediante grupos locales y federaciones en las que se insertan los grupos locales que pertenecen a ese territorio. Un poco más adelante se incluye un mapa que representa la estructura organizativa

Los grupos locales tienen autonomía para desarrollar su trabajo y, articulados en la Asamblea Confederal, son la base organizativa y de toma de decisiones de la asociación. En la Asamblea Confederal anual son los grupos los que votan y deciden. Entre asambleas son el Consejo Confederal –en el que hay representación de todas las federaciones territoriales y la Secretaría Técnica-, quienes velan por el seguimiento de las decisiones de la Asamblea.

Además, existen áreas temáticas confederales que agrupan a las personas de los diferentes territorios que trabajan temáticas comunes. Estas áreas son también espacios de elaboración de propuesta e investigación. En este momento, las áreas confederales abarcan los siguientes ámbitos de trabajo: agroecología, agua, antiglobalización y

relaciones internacionales, calidad del aire, conservación de la naturaleza, consumo, digitalización y contaminación electromagnética, ecofeminismos, emergencia climática, energía, educación, jurídica, medio marino, minería, residuos, tóxicos, transporte y urbanismo. El número de personas que participa en estas comisiones fluctúa considerablemente. Hay áreas, como la de agua o energía en la que participan cientos de personas y otras como las de tóxicos o residuos en las que hay poco más de diez personas. En el área de educación participan entre veinte y treinta personas.



Fuente: Ecologistas en Acción (2023)

Los nuevos temas exigen un conocimiento de las leyes de la naturaleza. La unión del conocimiento científico con la militancia, es decir, la conversión de la ciencia en arma política, es uno de los rasgos del ecologismo. Por ello, una parte importante de sus miembros son personas tituladas en biología, química, economía, geografía, ingeniería o periodismo, docentes, juristas… han llenado las filas del movimiento y han contribuido a darle la fama de solidez, seriedad y fiabilidad a sus planteamientos ante la opinión pública. A la vez, la organización ha adolecido de un buen anclaje en movimientos de personas precarias y, dentro del movimiento, la ausencia de personas migradas, obreras o empobrecidas es palmaria. Es verdad que muchas de las militantes más jóvenes son precarias, pero tienen una sólida formación y redes sociales densas que proporcionan protección social.

La amplitud de temas abordados, la apuesta por el ecologismo social y la extendida implantación territorial, hace que exista una elevada diversidad interna, tanto en planteamientos ecológicos y políticos, como en perfiles de personas y formas de participar.

Se trata de una organización social plural donde caben diferentes formas de vivir el ecologismo. Hay grupos de todo tipo: rurales y urbanos, insulares y peninsulares, conservacionistas y anticapitalistas, unos compuestos por un número pequeño de personas y otros muchos más numerosos. Conviven identidades nacionales distintas y se hablan las diferentes lenguas del Estado.

La gestión de esa diversidad ha llevado a desarrollar a lo largo del tiempo una cuidada metodología que sirva para afrontar los inevitables conflictos y tensiones que existen en cualquier organización diversa.

La actividad de la organización se basa principalmente en el trabajo grupal y voluntario de socias, socios, activistas, colaboradores, simpatizantes, y en ocasiones personas contratadas.

El trabajo en redes y plataformas con otros colectivos y movimientos es constante y las habilidades en la búsqueda de acuerdos y consensos y gestión de conflictos han sido también muy valorados en estos espacios. Ecologistas en Acción ha recurrido a la creación de plataformas unitarias que unan a todos los actores sociales que compartan los objetivos de la reivindicación, renunciando al protagonismo. Esta práctica, convertida en un medio habitual de afrontar los conflictos ambientales, ha acabado convirtiendo al movimiento ecologista y en concreto a Ecologistas en Acción, tomando las palabras de Agustín Moreno en la presentación del veinte aniversario de la creación de la confederación, en “el clavo que une las varillas del abanico” por su papel integrador de todo tipo de movimientos.

2.3 Unidad de observación: Comisión de Educación del grupo local de Madrid

El trabajo sobre educación de Ecologistas en Acción reside en su área confederal de Educación, constituida por las personas de la organización que trabajan o están interesadas en la educación en los diferentes territorios. En muchos grupos locales y

federaciones los y las activistas se ocupan de las cuestiones educativas a la vez que realizan otras tareas. Sin embargo, en el grupo local de Madrid, existe una comisión específica de Educación que se dedica exclusivamente a ello. Esta comisión no realiza solo tarea educativa directa, sino que, sobre todo, reflexiona, investiga y realiza propuestas en torno a la educación formal y la intervención en otros ámbitos sociales.

Esta Comisión es heredera de otra previa, centrada en una educación ambiental más convencional, que venía funcionando desde 1998. En 2003, con la llegada de nuevas personas –entre las cuales me encuentro– se reorienta la actividad. Desde entonces ha contado con un núcleo estable de unas 10 personas, y una corona más fluctuante de otras 8.

Esta Comisión se reúne todos los lunes, excepto el primero de cada mes, de 20:00 a 22:30. En estas reuniones se realiza la mayor parte de la construcción colectiva –complementada con algunos espacios de encuentro intensivo– y se reparten y se hace seguimiento de las diferentes tareas y trabajos. De cada reunión se elabora un acta de trabajo en las que ha ido quedando registrado el trabajo y evolución durante estos años.

Se trata de un grupo horizontal, que trabaja sobre los principios de la construcción colectiva de pensamiento, basados en el trabajo sobre Grupos Inteligentes desarrollado por Fernando Cembranos, psicólogo social y miembro de la Comisión de Educación de Madrid, y José Ángel Medina, también psicólogo.

Desde estos principios se trabaja desarrollando la cooperación, compartiendo el conocimiento y la creatividad, percibiendo los méritos individuales como deseables para el grupo, se sabe renunciar a una idea cuando otra es valorada mejor, se "socializan los cerebros", se adapta la estructura a las realizaciones y a los objetivos del grupo, se compatibiliza el bienestar con el trabajo, se aprovecha la diversidad y se construye colectivamente el conocimiento y el sentido (Cembranos y Medina 2006).

La autoformación, a partir de la lectura y comentario de textos, y el encuentro con personas de referencia en diferentes temas, como la economía ecológica, economía feminista, ecofeminismos, la ecología, la ciencia o la educación, ha permitido generar un espacio de reflexión, debate y aprendizaje tremendamente rico.

Es en el seno de esta Comisión, en donde se empiezan a introducir los primeros diálogos con el movimiento feminista y surgen las reflexiones en torno a los ecofeminismos. De este trabajo, se derivó la creación de una Comisión de Ecofeminismos en Madrid en 2008, que se fue multiplicando en todos los territorios y terminó justificando la creación de un área Confederal del Ecofeminismos en 2018 y la inclusión de esta mirada en los principios ideológicos de la organización (Ecologistas en Acción 2018).

Algunos frutos concretos de este trabajo colectivo serán expuestos y analizados críticamente a los largo de este trabajo: una investigación sobre el curriculum oculto antiecológico de los libros de texto; un apunte sobre los pilares para caminar hacia una cultura de la sostenibilidad en la que ya se profundiza en la dimensión feminista; una propuesta de currículum alternativo basado en la formulación de preguntas relevantes y la puesta en marcha de experiencias; un texto práctico sobre cómo los colectivos pueden funcionar de forma democrática, equitativa y antipatriarcal; y otras producción que se irán presentando en los diferentes capítulos..

También se diseñaron y se imparten anualmente cursos de Ecología Social. Hasta el momento se han llevado a cabo más de veinte ediciones en Madrid y siete, en versiones más cortas, fuera de Madrid. Los y las participantes son personas de otros movimientos sociopolíticos. La mirada ecofeminista está transversalizada en los contenidos y estos cursos han servido para crear una importante red de relaciones y alianzas y abrir el foco del ecologismo social y los ecofeminismos a otros espacios en los que no estaba presente.

Participé activamente en esta Comisión de Educación desde 2003 hasta 2017, aunque desde 2015 de una forma más intermitente. He llevado a cabo una observación continua y reflexiva sobre dicha actividad, por lo que estoy en condiciones de sistematizar y analizar su funcionamiento a modo de una “observación participante”. A partir de 2017, he continuado participando en el área confederal de Educación desde el territorio de Cantabria y he continuado participando a distancia en los trabajos, investigaciones y propuestas de la Comisión de Educación de Madrid.

Esta Comisión se ha articulado con la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP)[18].

He tenido la posibilidad de participar en decenas de charlas, jornadas, encuentros o congresos de educación organizados por los MRP en diversos puntos del estado, en los que he podido recoger información, desarrollar teoría e incorporar las reflexiones ecofeministas en la teoría y práctica pedagógica, que luego ha sido posible aterrizar en alguna de las experiencias profesionales que detallaremos más adelante.

En paralelo, desde 2004 formé parte también parte de la Secretaría Confederal y Consejo Confederal. Estos dos órganos son los que coordinan Ecologistas en Acción y desarrollan la mayor parte de sus reuniones en Madrid.

En este espacio, he tenido la ocasión de observar, participar y sistematizar los procesos de construcción de una organización asamblearia, que toma decisiones por consenso y que presenta una altísima diversidad: sentimiento nacional, lenguas, insularidad/peninsularidad, realidad urbana/tejido rural, edades, diversidad sexual. Aunque es verdad que no hay tanta diversidad en términos de clase –hay personas precarias, pero la mayor parte tienen un elevado nivel de formación y de estudios y una densa red social– ni tampoco forman parte del colectivo muchas personas pertenecientes a otros grupos étnicos ni minorías (sobre todo precarias).

Entre 2005 y 2014, además fui co-coordinadora confederal. La experiencia de la coordinación me ofreció la posibilidad de observar las dinámicas de poder patriarcal, tan presentes también en los movimientos sociales, y me abrió la posibilidad de realizar un trabajo amplio de análisis e intervención para la incorporación de prácticas de organización feministas y democráticas. Lo intentos, las resistencias, los conflictos y los logros, y también algunos fracasos, en cambiar las relaciones, los roles, la toma de decisiones y la distribución del poder ha sido una fuente de aprendizaje inestimable. La

[18] Los MRP, según sus propias palabras, son organizaciones formadas por educadores, docentes, pedagogos y otras personas interesadas por la educación. Estos movimientos están arraigados y vinculados a un espacio territorial específico (una comarca, ciudad, provincia, región, etc.), se constituyen como un marco estable de intercambio, de cooperación, de información, de reflexión, de actualización, de formación, de intervención en el debate público con el fin de mejorar la educación. Conciben la educación como un servicio público de calidad para todos y todas, como un derecho universal, como una plataforma imprescindible para la reducción de las desigualdades socioeconómicas y culturales de origen y para la construcción de sujetos libres, independientes, humanos, en definitiva. Constituyen movimientos sociales educativos y están formados por docentes, orientadoras pedagogos, profesorado universitario y en general miembros de las comunidades educativas.

dinámica “entrópica” de las relaciones en un colectivo, la necesidad de mediación y un trabajo constante de atención a la salud relacional del colectivo ha sido uno de los hallazgos más importantes, que creo tiene una importante aplicación a la hora de comprender los conflictos, atascos, fracasos, y por contra de cómo superarlos, en movimientos sociopolíticos.

La participación en este órgano me ha permitido conocer, observar y participar en la gestión de múltiples conflictos ecosociales y personales, profundizar en la naturaleza de la crisis ecológica y social, desde lo teórico y también desde la praxis y el aterrizaje en los contextos y territorios concretos y en las vidas cotidianas.

Asimismo, me ha permitido conocer la magnitud de la crisis ecológica y social, su efecto devastador en las vidas de las personas más vulnerables y el efecto de fragilización veloz de cada vez más sectores sociales. La marcada y superior afectación de las mujeres, permitió afinar nociones que había aprendido en los textos de las pensadoras ecofeministas.

Debo también agradecer a este espacio de trabajo, innumerables horas de debate y reflexión sobre el poder, la organización, los conflicto, la mediación… Haber aprendido que construir organizaciones horizontales requiere un enorme esfuerzo y una vigilancia extrema, ya que, en cuanto se relaja la auto-observación y la evaluación, las dinámicas patriarcales de autoridad y la segregación de roles que sitúan a las mujeres en las tareas de mantenimiento y sostenimiento y a los hombres en las reuniones y portavocías públicas, vuelven como si fuesen naturales.

2.4 Metodología de trabajo

La metodología tiene como propósito verificar las hipótesis formuladas anteriormente.

El análisis se ordenará de acuerdo a lo recogido en el cuadros siguientes:

Matriz analítica (1)		
Hipótesis 1	**Objetivos**	**Focos para el análisis**
El movimiento ecologista, en concreto, el ecologismo social ha ejercido una importante influencia en la educación formal.	Revisar y analizar críticamente la evolución de las concepciones y propuestas sobre la educación formal del movimiento ecologista, en concreto el ecologismo social. Analizar y sistematizar la incidencia del movimiento ecologista en las redes de profesorado y otros profesionales de la educación formal. Sistematizar y revisar críticamente la influencia del movimiento ecologista en las leyes educativas y decretos de enseñanzas mínimas, concretamente en las etapas de Primaria, Secundaria y Bachillerato, centrando esta revisión en los aportes y transformaciones originados en la malla curricular.	Revisión de la evolución en el tiempo de las concepciones y propuestas sobre la educación de la Comisión de Educación de Madrid (EeA). Análisis y sistematización de las propuestas y cambios obtenidos en las leyes educativas y decretos curriculares de enseñanzas mínimas -concretamente en las etapas de Primaria, Secundaria y Bachillerato. Sistematización de la incidencia del trabajo de la Comisión de Educación de Madrid en las redes de profesorado y otros profesionales de la educación formal, centrando el análisis en la dimensión curricular. Sistematización de la incidencia en la propuesta de cambio cultural en otros ámbitos de la sociedad.

Matriz analítica (2)		
Hipótesis 2	**Objetivos**	**Focos para el análisis**
La concepción y el trabajo educativo en el ámbito del ecologismo social en el Estado español ha sido fuertemente influenciado por el diálogo con el pensamiento y activismo de los ecofeminismos. Revisar y analizar la reflexión y propuestas educativas del ecologismo social desde perspectivas ecofeministas.	Analizar la evolución y transformaciones del trabajo en educación del movimiento ecologista al entrar en diálogo con el pensamiento ecofeminista. Revisar y analizar la reflexión y propuestas educativas del ecologismo social desde perspectivas ecofeministas.	Revisión de la incorporación de las miradas ecofeministas en el trabajo de la Comisión de Educación de Madrid (EeA). Analizar críticamente la evolución del trabajo de dicha Comisión a la luz del diálogo con el pensamiento ecofeminista. Sistematización de la influencia en la educación formal y en ámbitos sociales más amplios el diálogo entre la Comisión de Educación y el pensamiento ecofeminista.

2.4.1 Organización del trabajo

Dado que el período analizado corresponde a veinte años de trabajo, se ha dividido la sistematización y análisis en dos bloques y seis capítulos que ordenan las diferentes aportaciones, teniendo en cuenta que todas ellas se encuentran conectadas entre sí y que en algunos casos hay referencias temporales que se solapan. La división de los temas analizados es la siguiente:

Bloque II. La educación ecosocial en evolución

- El currículum oculto antiecológico de los libros de texto: análisis e incidencia (período 2003-2007)
- De la Educación Ecológica a la Nueva Cultura de la Tierra (período 2008-2017)
- Fridays for Future, la pandemia, la LOMLOE y las ecotopías (período 2018-2023)

Bloque III. La incidencia en interacción, un fenómeno de polinización cruzada de pensamiento y práctica.

- La incorporación del pensamiento ecofeminista (período 2003-2023)
- Una revisión crítica de la educación ecosocial
- Interacciones e incidencia política de la educación ecosocial
- Conclusiones y propuestas

2.4.2 Instrumentos metodológicos

Para realizar y sistematizar el proceso de observación se han empleado los siguientes instrumentos:

- *Revisión en profundidad de las actas de trabajo* de la Comisión de Educación de Ecologistas en Acción de Madrid.

  Todas las personas que componen la Comisión rotan en las funciones de moderación, elaboración del acta, asistencia a la reunión de coordinación previa y acogida a personas nuevas, ya que la Comisión de Educación asumió el rol de acoger a todas las personas que se acercan por primera vez a Ecologistas en

Acción de Madrid. Para ello, cada tres meses se cumplimenta un cuadrante de forma que todas saben cuáles son sus responsabilidades en los próximos tres meses.

De cada reunión se realiza un acta de trabajo. Existe un repositorio en los que se custodian las actas y documentos de trabajo relevantes del período estudiado.

Se encuentran almacenadas y ordenadas en un servicio de alojamiento y sincronización de archivos (google drive). Esta plataforma es accesible para los miembros de la Comisión de Educación.

Se han revisado las actas de trabajo de las reuniones semanales, que van desde 2003 hasta junio de 2023. Las actas se interrumpen en los períodos vacacionales, dado el cese temporal de las reuniones.

Hay que señalar que la calidad de la información recogida en las actas es desigual. Hay algunas que por falta de precisión o claridad no se han podido utilizar como fuente de información. En estos casos se ha suplido con la información recopilada en las entrevistas en profundidad.

En cada uno de los capítulos se referenciarán las actas de trabajo situando entre paréntesis la palabra "ACTA" seguida de la fecha de la misma (ej: ACTA 21-3-2017).

Se incluyen en el *anexo 1* algunos ejemplos de estas actas.

- *Entrevistas en profundidad*

  Se han realizado siete entrevistas en profundidad: cuatro entrevistas a Marta Pascual, Fernando Cembranos, María González Reyes y Charo Morán, miembros de la Comisión de Educación de Ecologistas en Acción de Madrid, para complementar la información de las actas, sobre todo en el período que va de 2017 a 2023, que es cuando ya no he participado activamente en la Comisión. Se ha entrevistado también a Luis González Reyes, responsable de Educación Ecosocial de FUHEM, fundación que trabaja en torno a la sostenibilidad, cohesión social y democracia desde la actividad educativa y la investigación ecosocial. En estas entrevistas se ha explorado la valoración de la relación y aportaciones del movimiento ecologista en la práctica docente cotidiana.

Finalmente se ha entrevistado a José Carlos Tobalina, miembro de los MRP de Madrid y a Antonio Hernández, ex miembro de la Comisión de Educación.

Los cuestionarios de estas entrevistas se incluyen en el *anexo 2*.

Se presenta a continuación un cuadro que expone las entrevistas realizadas y la forma en la que se nombrarán en el texto.

Persona entrevistada	Perfil	Fecha entrevista	Referencia
Fernando Cembranos	Miembro de la Comisión de Educación, sociólogo y psicólogo	25-5-2022	ENTV-FC-16-5-2022
Marta Pascual	Miembro de la Comisión de Educación y de la de Ecofeminismos. Profesora FP	23-5-2023	ENTV-MP-23-5-2023
María González Reyes	Miembro de la Comisión de Educación y profesora instituto	9-6-2023	ENTV-MP-19-6-2023
Charo Morán	Miembro de la Comisión de Educación y educadora ambiental	17-8-2023	ENTV-CM-17-8-2023
Antonio Hernández	Ex -miembro de la Comisión de Educación, ingeniero y socio cooperativista.	28-7-2023	ENTV-AH-28-7-2023
Luis González Reyes	Miembro de Ecologistas en Acción y responsable de Educación Ecosocial en FUHEM	24-7-2022	ENTV-LG-24-7-2022
José Carlos Tobalina	Miembro de los MRP de Madrid	11-8-2023	ENTV-JCT-11-8-2023

- *Revisión en profundidad de los productos* elaborados por la Comisión de Madrid y el Área Confederal de Educación en el período que va de 2003 a 2023.

  Durante estos más de veinte años se han plasmado las producciones en diversos libros, publicaciones, alegaciones y elaboración de propuestas al Ministerio de Educación u otras instituciones. Se irán detallando a lo largo del trabajo, pero podríamos destacar la revisión del informe sobre currículo oculto de los libros

de texto (2007), *Cambiar las gafas para mirar el mundo. Hacia una cultura de la sostenibilidad* (2011), *Guía para hacer asambleas* (2013), *99 Preguntas y 99 Experiencias* (2014-2020)*, Nueva cultura de la Tierra* (2023) o *Guía para escuelas resilientes* (2023). También se han revisado las alegaciones realizadas por la Comisión de Educación en las fases de participación en la elaboración de leyes educativas y decretos de enseñanzas mínimas. Se han consultado apariciones en prensa y reseñas, así como la participación en cursos, talleres y seminarios.

- Se han llevado a cabo dos *grupos de discusión en el seno de la Comisión de Educación de Ecologistas en Acción* (22-5-2023 y 18-9-2023). En ellos han participado todos los miembros actuales. Se han explorado los cambios y transformaciones que se han producido en los veinte años que abarca el análisis de esta tesis y se han ido debatiendo las conclusiones preliminares que se iban obteniendo durante el proceso de elaboración de este trabajo. Se ha realizado una devolución de conclusiones preliminares. Cuando se alude a estos grupos de discusión, se nombran como GD-fecha.

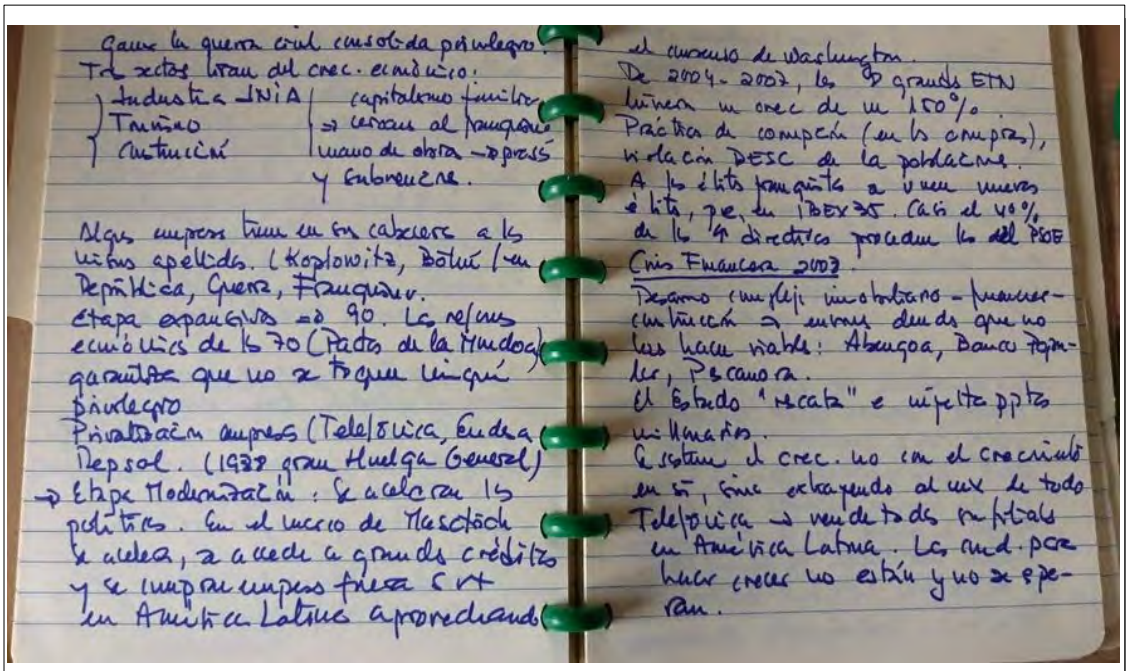
  Las aportaciones de este seminario han servido, fundamentalmente, para ordenar y presentar las conclusiones.

- *Análisis de las conclusiones y aportaciones* que se han obtenido en decenas de participaciones en charlas, seminarios, másteres y encuentros en los que se han ido presentando las conclusiones obtenidas a lo largo del tiempo. Se concretarán cuando se aluda a ellas en la discusión de los resultados.

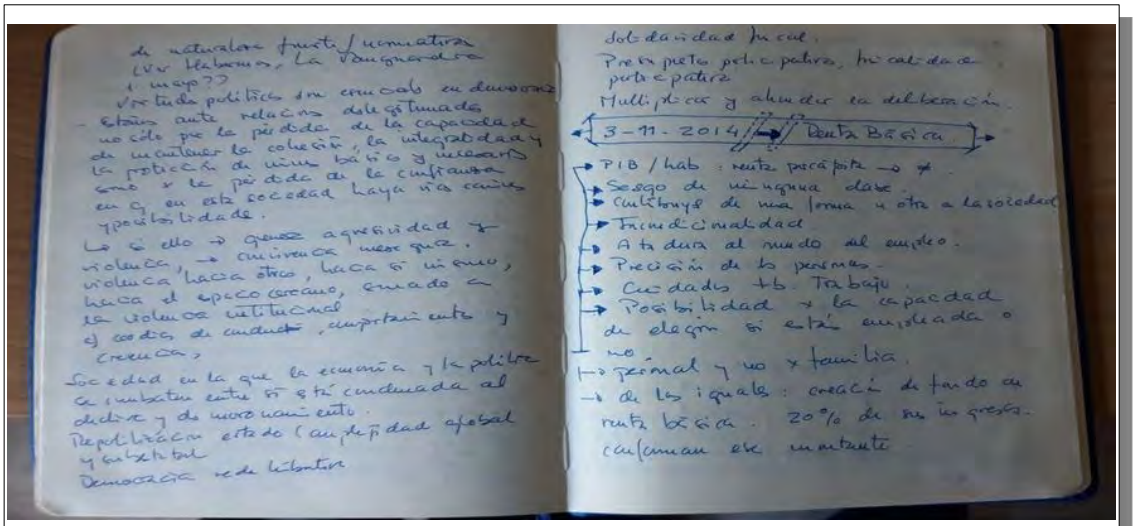
- Se han creado algunas *escenas etnográficas*[19] para enmarcar el trabajo de la Comisión de Educación en el contexto sociopolítico o interno de Ecologistas en Acción. Se incluyen en el texto en letra cursiva.

- Además, durante estos años, he llevado *cuadernos de notas* en las que se han ido plasmando diversas reflexiones, observaciones y comentarios sobre lo que se iba trabajando o leyendo. Los conservo como instrumento de trabajo habitual y se han retomado para la tesis.

[19] Estas escenas, creadas a partir de una propuesta de Mari Luz Esteban, me permiten, por una parte, introducir y situar a la persona que lea esta tesis en la dinámica de las reuniones y en algunos momentos clave de nuestro funcionamiento, y por otra, enmarcar, tanto espacial como temporalmente, el análisis general que estoy haciendo.



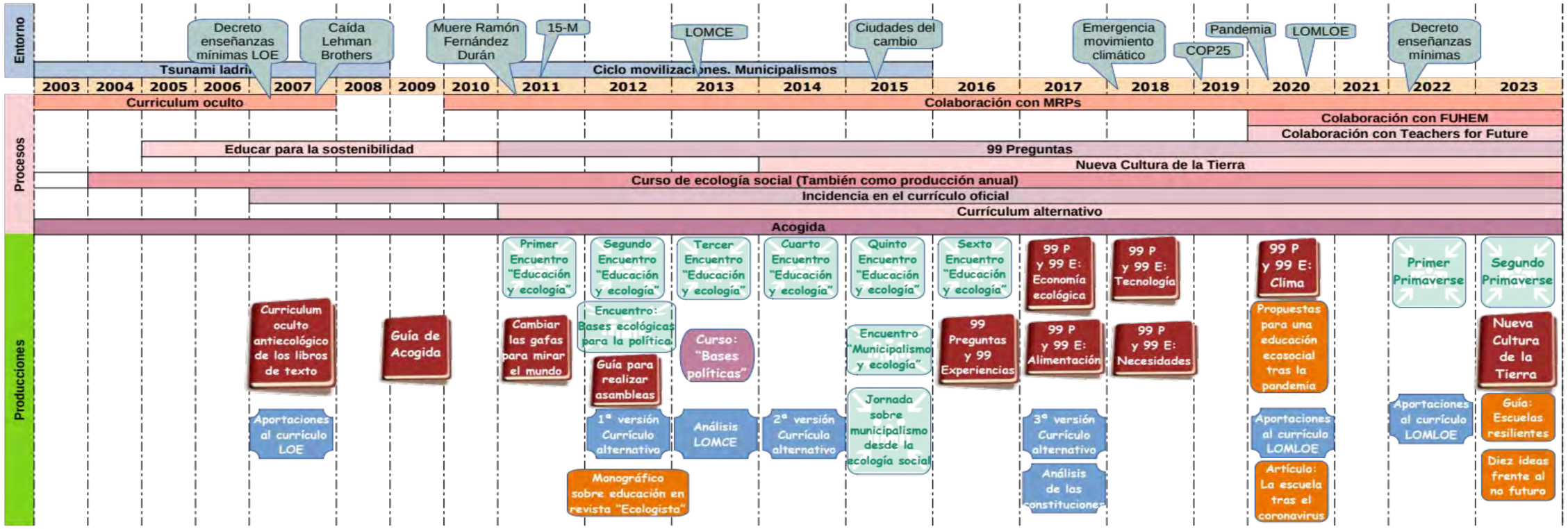
Ejemplo: Notas sobre la crisis financiera de 2008



Ejemplo: Notas sobre los debates en torno a la noción de trabajo y la renta básica

A través de todas las diferentes acciones explicitadas queda plasmada la observación participante que he realizado en todos estos años, a modo de etnografía retroactiva.

2.5 Línea de tiempo Comisión de Educación 2003-2023



3. Ecofeminismos: origen, pensamiento y propuestas

El ecofeminismo es una corriente de pensamiento y un movimiento social que se nutre de los encuentros y posibles sinergias entre ecologismo y feminismo. A partir de este diálogo, pretende compartir y potenciar la riqueza conceptual y política de ambos movimientos, de modo que el análisis de los problemas que cada uno de los movimientos afronta por separado gana en profundidad, complejidad y claridad (Puleo 2011:8). No se trata de un simple híbrido de feminismo y ecología, una suma de temas, sino un enfoque que desvela, a partir del diálogo, aspectos inéditos para ambos movimientos.

Al pensar las relaciones entre el deterioro ecológico y la vida de las mujeres, aparecen de forma casi inmediata diversas conexiones evidentes. La contaminación química daña particularmente el cuerpo de las mujeres, que acumula sustancias tóxicas en mayor medida que el de los hombres (Valls 2021). Endometriosis, cánceres de diverso tipo, alteraciones hormonales por la exposición a productos fitosanitarios o disruptores endocrinos contenidos en alimentos, productos fitosanitarios, pinturas, productos de limpieza, cremas y productos cosméticos... Los cuerpos de las mujeres, según algunas expertas, enferman más a causa de la exposición a los productos químicos (Olea 2019; Valls 2021, Romano 2022).

Sabemos que el cambio climático o la deforestación dificultan la búsqueda de agua y leña y el mantenimiento de la agricultura de subsistencia, responsabilidades que recaen mayoritariamente sobre las mujeres en todo el mundo. El extractivismo en los países empobrecidos desmorona la vida de las comunidades y provoca la inseguridad y violencia contra las mujeres (García Torres 2018).

Incluso a nivel simbólico existen esas relaciones: el lenguaje sexista naturaliza y animaliza a las mujeres para rebajarlas y feminiza a la naturaleza, a la que se describe, con frecuencia, como madre explotable y sacrificada (Merchant 2020:9).

Con ser cuestiones importantes, sin embargo, realizaríamos una revisión simplificadora si redujésemos los ecofeminismos a una mera revisión de las problemáticas ambientales desde la perspectiva de su afectación específica a las mujeres. Bajo este paraguas se recogen una gran variedad de pensadoras y activistas de procedencias diversas que han

puesto en diálogo diferentes perspectivas del ecologismo y el feminismo en contextos y situaciones distintas.

A pesar de las diferencias de enfoques, podríamos decir que todos los ecofeminismos comparten la visión de que la subordinación de las mujeres a los hombres y la explotación de la naturaleza son dos caras de una misma moneda y responden a una lógica común: la del sometimiento de la vida a la lógica de la acumulación. Todos los ecofeminismos someten a revisión conceptos clave de nuestra cultura: economía, progreso, ciencia, tecnología, bienestar, producción... (Herrero 2022a).

Desde los puntos de vista filosófico y antropológico, los ecofeminismos permiten reconocernos, situarnos y comprendernos mejor como especie; ayudan a comprender las causas y repercusiones de la estricta división que la sociedad occidental ha establecido entre naturaleza y cultura, o entre la razón y el cuerpo (Puleo 2011). Permiten intuir los riesgos que asumen los seres humanos al interpretar la realidad desde una perspectiva reduccionista que no comprende las totalidades, simplifica la complejidad e invisibiliza la importancia material y simbólica de los vínculos y las relaciones para los seres humanos (Novo 1995). Establecen conexiones entre la crítica al antropocentrismo fuerte que considera al ser humanos como centro y fin de toda vida y la crítica al androcentrismo o sesgo masculino de la cultura (Puleo 2011). Desarrollan una mirada alternativa sobre el actual modelo social, económico y cultural y proponen una mirada diferente sobre la realidad cotidiana y la política, dando valor a elementos, prácticas y sujetos que han sido designados por el pensamiento hegemónico como inferiores y que han sido invisibilizados. Es un movimiento que permite comprender la interseccionalidad que atraviesa el machismo, el clasismo, el racismo y el especismo, y las conexiones que existen entre las diferentes formas de dominación. Configuran una cosmovisión alternativa que obliga a un cambio radical en las prioridades con las que se organiza la vida en común.

Si pensamos en el ecofeminismo como el encuentro y el diálogo entre las problemáticas ecologistas y feministas, las formas de comprensión, análisis y práctica se vuelven tremendamente complejas y, por tanto, se hace imposible hablar en singular. Se trata de un movimiento cuya teoría y práctica está muy ligada a las experiencias vitales (Puleo 2011:29). No es fácil, por tanto, establecer una genealogía o una conceptualización

única que pueda englobar toda esa diversidad. Debemos, más bien, hablar de ecofeminismos.

3.1 Orígenes libertarios del ecofeminismo

Alicia Puleo, catedrática de Filosofía Moral y Política de la Universidad de Valladolid, recuerda que Simone de Beauvoir fue la primera pensadora que exploró la asignación de las mujeres al mundo natural frente a una idea de progreso que consistía en emanciparse de él (Puleo 2011:30). A partir de esta consideración la antropóloga Sherry Ortner (1979) se interrogaba sobre la posibilidad de que el origen del patriarcado se encontrase en la condición universal de las mujeres como mediadoras entre los hombres y la naturaleza. Postuló la hipótesis de que la gestación, parto y la crianza situaban a las mujeres a la par de la naturaleza devaluada (1979:110-115). Puleo (2011:31) recuerda que estas pretensiones universalizadoras de Ortner fueron discutidas por otros estudios antropológicos que evidenciaban la existencia de culturas en las que los hombres cazadores se equiparaban a la naturaleza fuerte y salvaje, que consideraban superior.

A pesar de que posteriormente Ortner matizaba sus planteamientos, según Puleo, "con el análisis del proceso a través del cual las mujeres han sido naturalizadas y la naturaleza feminizada, quedaba preparado el camino para que surgiera el ecofeminismo (2011:31).

Se cree que fue en 1974 la primera vez que alguien usó el término. Lo hizo Francoise D´Eaubonne, una pensadora libertaria. D´Eaubonne había sido militante del Partido Comunista francés y lo había abandonado decepcionada ante la incapacidad de sus miembros para comprender y hacerse cargo de las preocupaciones feministas y ecologistas, que en los partidos de la izquierda tradicional eran calificadas de desviaciones pequeñoburguesas (Puleo 2011:32). Es en ese momento cuando acuña la expresión de *falocracia,* refiriéndose a un orden patriarcal "que asesina la naturaleza en nombre del beneficio, si es capitalista, y en nombre del progreso si es socialista" (Agra 1997:51). El abandono del marxismo ortodoxo la condujo a evolucionar hacia el anarquismo.

El nexo que establecía D´Eaubonne entre feminismo y ecologismo partía de la hipótesis que establecía sobre el pasado de la humanidad. Según ella, en un pasado remoto, los seres humanos no habían sido capaces de comprender la relación que existía entre el coito y la gestación. D´Eaubonne planteaba que el descubrimiento de la intervención paterna en la reproducción "había destronado a la mujer en el imaginario prehistórico", convirtiéndola en un simple terreno que se puede poseer y fecundar (…) en un objeto de apropiación" (Puleo 2011:35). D´Eaubonne consideraba que este proceso habría coincidido con el inicio de la ganadería y la desaparición de una estructura de clanes que permitía que las mujeres poseyeran y gestionaran los cultivos. Para D´Eaubonne, "fertilidad y fecundidad se habrían convertido así en capacidades manejadas por los hombres" (Puleo 2011:36).

Aunque D´Eaubonne fue criticada por defender un matriarcado originario, ampliamente discutido hoy día, Puleo señala que más bien sugirió la existencia de sociedades organizadas en clanes pacíficos de base agrícola anteriores a la existencia de un patriarcado guerrero (2011:36). Es el desequilibrio de poder entre los hombres y las mujeres es el que a juicio de D'Eaubonne habría conducido a la crisis ecosocial. Para ella, existía una profunda relación entre la superpoblación humana, la devastación de la naturaleza y la dominación masculina. Señalaba que, para salir de la espiral suicida de producción y consumo de objetos superfluos y efímeros, de la destrucción ambiental y la alienación del tiempo propio, era preciso cuestionar la relación entre los sexos (Puleo, 2004:24). En cualquier caso, sus planteamientos eran evolucionistas.

La preocupación por la demografía está presente en todo el pensamiento y obra de D'Eaubonne, y es resultado de la publicación del Informe Meadows sobre los límites al crecimiento, al que ya nos hemos referido, y a la obra de Paul y Anne Ehrlich, *The Population Bomb*, en 1968. Para D´Eaubonne, el derecho al control del propio cuerpo era el comienzo del camino no consumista, ecologista y feminista. El desarrollo tecnológico moderno, para ella, tenía aspectos muy positivos como el de poder permitir que las mujeres limiten su fecundidad, lo que constituía, a su forma de ver, una clave central para la liberación femenina y la conservación del planeta. Ella concluyó que la subsistencia de la vida humana en la Tierra depende del control de las mujeres sobre su capacidad de procreación. El ecofeminismo para ella era un horizonte ético de transformación social.

Las ideas de D'Eaubonne no tuvieron un gran recorrido en Francia, pero sí suscitaron interés en Estados Unidos y Australia (Puleo 2011:39). Una de las ecofeministas libertarias que siguieron el camino iniciado por D´Eaubonne fue Ynestra King, que formaba parte del Instituto de Ecología Social de Vermont, fundado por Murray Bookchin, inspirador del ecologismo social.

King trató de abordar en su obra el análisis de las dominaciones interrelacionadas, las de las mujeres, explotación humana y la de la naturaleza. Otorgó a las mujeres la función de "agentes históricos privilegiados capaces de tender puentes entre los dualismos que separan la razón y la intuición y el arte de la política" (Puleo 2011:41). Definió el ecofeminismo como un proyecto de "reencantamiento racional". Se trataría de alcanzar "una nueva forma de ser humano en este planeta con un sentido de lo sagrado, fundado en todas las formas de conocimiento, intuitivo y científico, místico y racional (King 1997:94).

Entre estas primeras ecofeministas es preciso recoger la aportación de la política ecopacifista Petra Kelly. En sus discursos políticos estableció una "relación clara y profunda entre el militarismo, la degradación ambiental y el sexismo" (1997:29).

No resulta fácil establecer una clasificación en las corrientes que han surgido en el ecofeminismo a partir de las pioneras que hemos nombrado anteriormente. Según se complejiza el estudio se complica el establecimiento de líneas que definan nítidamente unas y otras.

Para hacer el recorrido, nos vamos a apoyar en diferentes obras de la filósofa Alicia Puleo (2002, 2004, 2011, 2019), por ser una referencia en el estudio de la evolución del pensamiento ecofeminista y por ser interesante la propia evolución que se percibe en su análisis e interpretación de las diversas corrientes a lo largo del tiempo.

Si bien en algunos trabajos ha establecido una categorización dividida en ecofeminismo clásico, ecofeminismo espiritualista y ecofeminismo constructivista (Puleo 2002), en sus último trabajos ha ordenado la categorización en función de los temas abordados y considerado claves por las diferentes autoras o colectivos, como por ejemplo, la concepción de las relaciones entre seres humanos y naturaleza, la crítica al capitalismo

al desarrollo y a la Modernidad, los vínculos entre antropocentrismo y androcentrismo, etc. (Puleo 2011, 2019).

Vamos a tratar de ordenar el panorama, sabiendo que la categorización solo tiene la función de permitir un mejor acceso a los diferentes debates, y teniendo en cuenta que las categorías que establecemos son porosas y existen elementos comunes entre ellas.

3.2 Ecofeminismo clásico

Hacia finales de la década de los setenta y durante los ochenta, algunas corrientes feministas tratan de resignificar la identificación que el patriarcado hacía entre mujer y naturaleza. Desde estas corrientes, se señalaba que la cultura masculina ha conducido a guerras suicidas y al envenenamiento de la tierra, el agua y el aire. Las mujeres, más próximas a la naturaleza, generan, según estas perspectivas, una ética y cultura de la protección de la vida, que se opone a la agresividad propia de la masculinidad. Desde la antropología feminista, estos planteamientos ya no se sostienen o en todo caso sirven para provocar debate.

Este ecofeminismo, llamado hoy en día clásico, es, según Puleo

> "claramente un feminismo de la diferencia que afirma que hombres y mujeres expresan esencias opuestas: las mujeres se caracterizarían por un erotismo no agresivo e igualitarista y por aptitudes maternales que las predispondrían al pacifismo y a la preservación de la naturaleza. En cambio, los varones se verían naturalmente abocados a empresas competitivas y destructivas" (2002:38).

Las primeras ecofeministas asumieron con orgullo la identificación de las mujeres con la naturaleza, revirtiendo la valoración y otorgando a la feminidad valores superiores. Por contra, identificaban la cultura como masculina, y la releían como degeneración y decadencia con respecto a lo que había sido la especie humana en tiempos remotos. Se trata de un ecofeminismo que opone una naturaleza femenina materna, amorosa y dedicada al cuidado de la vida a una masculinidad agresiva y guerrera. Según este enfoque, "la tensión entre Eros y Tánatos es la tensión entre la feminidad y la

masculinidad" (Puleo 2011:24). Este ecofeminismo se instala en la división entre Cultura y Naturaleza e identifica a las mujeres con el mundo natural y a los hombres con una civilización ecocida –aquella que destruye o daña sistemáticamente y con frecuencia, irreversiblemente, un ecosistema, poniendo en riesgo a cualquier ser vivo que se encuentre en el lugar-, y falotécnica -una civilización en la que la tecnología ha sido concebida con criterios androcéntricos, es decir, sostenido sobre el predominio del hombre sobre la mujer en el conjunto de la sociedad (Puleo 2011:25).

El establecimiento de vínculos esencialistas entre mujeres y naturaleza generó un fuerte rechazo a un feminismo que luchaba por la igualdad entre hombres y mujeres, que renegaba de la vinculación natural que había servido para legitimar la subordinación de las mujeres a los hombres y que rechazaba la identificación que las sociedades patriarcales establecían entre las mujeres y la naturaleza. La aparición de algunos ecofeminismos espiritualistas y defensores del carácter sagrado de la naturaleza contribuyó a asentar ese rechazo y durante mucho tiempo el ecofeminismo fue relegado dentro del feminismo.

Queremos nombrar a algunas de las principales exponentes de esta primera corriente ecofeminista. La pensadora y poeta Susan Griffin (1978), por ejemplo, plantea la recuperación del misticismo como una forma de conocimiento. Aunque es cierto que su estilo de escritura en prosa poética no permite distinguir con nitidez cuando habla con metáforas y cuando establece categorías analíticas que permitan comprender el problema, preconiza la recuperación de una feminidad salvaje que considera que existe en el interior de las mujeres.

Dentro de este ecofeminismo clásico, fue muy relevante la preocupación por el impacto de las tecnologías sobre la salud. Puleo (2011:46, 2004:26, 2002:37) expone que el ecofeminismo clásico, como el feminismo radical, aboga por una ginecología alternativa frente a los tratamientos invasivos de médicos y grandes laboratorios farmacéuticos. Advierte sobre los efectos secundarios de la píldora anticonceptiva y critica el carácter androcéntrico de la revolución sexual de finales de los sesenta. Un importante resultado de su actividad se refleja en una obra tan conocida como es el manual de ginecología alternativa del Colectivo de Mujeres de Boston (1984), *Nuestros Cuerpos, Nuestras Vidas*. Años después, este colectivo ha continuado escribiendo acerca de los peligros de

los tratamientos hormonales durante la menopausia y otros temas relacionados con la salud de las mujeres.

Además de las preocupaciones por la paz y la salud, el ecofeminismo clásico incorporó la preocupación por la espiritualidad de la mano de las teólogas feministas. Rosemary Radford partió de las hipótesis antropológicas de autoras como Marija Gimbutas. A partir de ellas, revisó las bases griegas y hebreas del cristianismo. Ella no propone un culto a la diosa, sino que critica el deseo de inmortalidad y trascendencia de las religiones monoteístas. Considera que "al aceptar la transitoriedad del ser, podemos adquirir conciencia de nuestro parentesco con todos los demás organismos" (Radford 1993:258). La autora señala que la divinidad es el principio inmanente de toda vida y que existe la necesidad de sustituir las jerarquías de dominación por éticas de mutua interdependencia.

Charlene Spretnak también contribuye a esta dimensión espiritualista del ecofeminismo clásico. Su trabajo se centra en la recuperación de símbolos femeninos perdidos. Publicó en 1978 un estudio sobre las diosas griegas arcaicas y analizó el declive del culto a la Virgen María a partir del Concilio Vaticano II (Puleo 2011:48).

Añadiremos también a esta breve relación de ecofeministas clásicas a Mary Daly, feminista radical y teóloga, autora de la obra *Gyn/Ecology* (1978). Daly analiza los mitos, concluyendo que la única religión que prevalece en todas partes es el culto al patriarcado. Propone desarrollar una conciencia ginocéntrica y biofílica. El tono de su obra es duro cuando asegura que la naturaleza masculina tiene una tendencia innata hacia la agresión y la guerra. Según ella, la pasión viril por la tecnología se convierte en un instrumento de dominación y muerte (Daly 1978:10). Interpreta la industria armamentística como un fenómeno de compensación por la incapacidad del hombre para gestar. Coherente con sus propias ideas, aboga por un proyecto social separatista respecto a los hombres, que proteja, preserve y refuerce una cultura propia de mujeres (Puleo 2011:50). Insiste en la formación y entrenamiento de las mujeres para la desobediencia civil y la acción directa no violenta.

Los planteamientos de Daly convertían la historia de la humanidad en una sucesión de abusos sufridos por las mujeres y fue muy criticada, también desde muchos ámbitos del feminismo. Sin embargo, tuvo mucha influencia sobre autoras que entendieron el

dominio y opresión de los animales como algo relacionado con la que sufrían las mujeres. Un ejemplo es Andreé Collard que en su obra desarrolla una fuerte crítica a la interpretación de la caza como un hecho positivo en el proceso de hominización. Sostiene que el dominio de la naturaleza aparece con la caza y la caída de las culturas de la Diosa. Su tesis es que se ha denominado progreso a una cultura de la violación (Collard 1988). Cree que las mujeres disponen de una capacidad de resistencia, que les ha permitido conservar sus lazos de empatía con el resto del mundo vivo. Esto, a su juicio, deposita en las mujeres la esperanza de evitar el colapso de la vida en la Tierra.

Puleo califica el ecofeminismo de Mary Daly como "epistemológicamente ingenuo, esencialista, ahistórico, extremista y místico" (Puleo 2004:24), aunque señala el interés de evidenciar cómo

> "la salud fue un tema fue un tema crucial para la aparición del ecofeminismo: recuperar el control del propio cuerpo y preservarlo de la manipulación y contaminación industrial" (Puleo 2004:24).

A pesar de la crítica generalizada el enfoque epistémico del ecofeminismo clásico, numerosas movilizaciones ecofeministas y pacifistas se desarrollaron a partir de la convicción del vínculo esencial entre las mujeres y la naturaleza. Un ejemplo fueron los campamentos de Greenham Common en Inglaterra.

Elvira Cámara, activista de Ecologistas en Acción, y co-creadora del blog ecofeminista Saltamontes, ha realizado un interesante trabajo de recuperación de estas protestas (Cámara 2021). En mayo de 1982, 250 mujeres bloquearon por primera vez la base militar del bosque de Berkshire, impidiendo la salida de camiones con misiles destinados a un campo de pruebas, y entraron en ella disfrazadas de animales de peluche. A finales de ese mismo año, más de 30.000 personas participaron en la acción *Abraza la base.* Unos meses después, 70.000 manifestantes hicieron una cadena humana a lo largo de 23 kilómetros para unir la instalación militar con la fábrica de municiones de Burghfield (Cámara 2021). Muchas feministas del Estado español, sobre todo del País Vasco, se unieron a estas acciones.

Las mujeres del campamento Greenham Common se convirtieron en símbolo de la lucha pacifista. Según Cámara:

> “Hasta allí llegaron mujeres que habían vivido el horror de las bombas nucleares en Hiroshima y Nagasaki y de allí salieron otras que destinaron sus días a paliar los efectos de las guerras en otros lugares” (2021).

Fueron calificadas de infantiles, excéntricas, místicas y locas y sus protestas pacíficas fueron atajadas violentamente por la policía. El archivo audiovisual Kinolibrary, instalado en el Este de Londres, ha recuperado y puesto a disposición del público interesantes imágenes sobre la forma en la que fueron reprimidas las manifestaciones (Kinolibrary 1982). Algunas mujeres pasaron algún tiempo en prisión. Cámara (2021) ha recopilado los testimonios de las mujeres que salieron en prensa, que reflejan que

> “en las dos décadas que estuvieron acampadas, se vivieron situaciones realmente difíciles (...) Las condiciones de vida en el campamento bajo el acoso policial fueron muy duras, sufrieron insultos y agresiones, en un clima frío y húmedo y sin electricidad o agua potable. Los desalojos eran constantes y, si no eran rápidas recogiendo el material, éste caía en manos de la policía que nunca lo devolvía” (2021).

El campamento estaba integrado exclusivamente por mujeres. Para muchas de ellas, fue un espacio de aprendizaje continuo. A pesar de los diferentes enfoques y la diversidad de mujeres que había, en todas las entrevistas se reconoce lo determinantes que fue para sus vidas (The Guardian 2007) la participación es esta experiencia de acción y desobediencia no violenta. El lenguaje artístico era una herramienta poderosa en las movilizaciones de Greenham Common. Servía para reforzar el simbolismo de sus intervenciones y también era una forma de darles seguridad y rebajar tensión.

En 1987 Mijaíl Gorbachov y Ronald Reagan firmaron el Tratado sobre Fuerzas Nucleares de Rango Intermedio y se retiraron los misiles de la base de Berkshire. Greenham Common es una referencia inolvidable de la práctica ecofeminista. Aquellas mujeres, inspiradas por el ecofeminismo clásico mantuvieron las acampadas durante veinte años hasta que finalmente consiguieron arrancar la maquinaria de la guerra del bosque de Berkshire (Cámara 2021).

3.3 Ecofeminismos constructivistas

Desde una aproximación diferente a la del ecofeminismo clásico fueron surgiendo nuevas corrientes. Al hablar de ecofeminismos constructivistas nos referimos a aquellos que consideran que las diferencias entre hombre y mujeres a la hora de relacionarse con la naturaleza tienen su origen en las imposiciones de la racionalidad social, económica y patriarcal dominante. Estos enfoques se alejan de los planteamientos esencialistas. Las identidades de género ya no son concebidas como esencias opuestas, sino como construcciones sociales e históricas.

Vandana Shiva, Carolyn Merchant, Val Plumwood, Alicia Puleo, Ariel Salleh, María Mies o Mary Mellor son algunas de sus exponentes. Al margen de las diferencias que existen entre sus teorizaciones y análisis, estas pensadoras coinciden con las ecofeministas clásicas en la defensa de la existencia de una relación entre el dominio patriarcal y el dominio sobre la naturaleza (Puleo 2004:27).

Vamos a revisar algunos de las críticas y aportaciones que surgieron desde estas aproximaciones renunciando a la rigidez de las categorizaciones que etiquetan a las pensadoras. El campo a explorar es enorme y hemos seleccionado aquellas temáticas y pensadoras que guardan una mayor relación y han ejercido una mayor influencia sobre la temática de este trabajo de tesis doctoral. Soy consciente de que dejo sin tratar y nombrar aportaciones e ideas relevantes, pero me ha parecido conveniente acotar la temática a la del trabajo que presentamos.

3.3.1 Ecofeminismos ante la dicotomía cultura-naturaleza

La cultura occidental tiene una especie de pecado original. Es posiblemente una de las únicas en el mundo que evolucionó estableciendo una especie de abismo ontológico entre lo humano y el resto del mundo vivo (Riechmann 2012). El feminismo y todos los ecofeminismos han señalado la consolidación de un modelo de pensamiento dual, que hunde sus raíces en la cultura clásica, impregna la construcción de la Modernidad y el sujeto ilustrado, y continúa firmemente asentado en la actualidad como un elemento clave a la hora de comprender la construcción de la cultura de dominación (Novo 1995, 2006).

El Génesis, relato fundacional de la tradición judeocristiana, relata esa separación. Narra la llegada de los seres humanos a la tierra como un castigo. Los seres humanos son expulsados del Paraíso y exiliados a una tierra hostil. Están obligados a someterla para poder sobrevivir, a vagar en una permanente búsqueda del cielo, a expiar el pecado de comer los frutos del paraíso que le habían sido prohibidos. La vida en la tierra es una condena (Merchant 2020). Los seres humanos no pertenecen, sino que más bien son expulsados a ella. Trabajar y penar para ganar el pan. Parir con dolor y caer en la servidumbre y sujeción a la autoridad y voluntad de Adán es el castigo a la debilidad y desobediencia de Eva (Merchant 2020).

Fuera del mito, Platón, en el siglo IV a. de C., diferenciaba el mundo de las ideas y el de las cosas. Para él, las ideas, inmateriales, inmutables y eternas, ordenaban el mundo. En el lado opuesto, en el mundo de las cosas, se encontraban la materialidad terrestre y la de los cuerpos, esencialmente caótica, mutable, mortal y corruptible. En su esquema de pensamiento, lo que otorgaba la condición humana era el logos, separado del cuerpo, concebido como un mero soporte inmanente y efímero en el que residía temporalmente el alma eterna y trascendente.

Siglos después, en el siglo XVII, el racionalismo moderno profundizaba la visión platónica que separa mente y cuerpo. Descartes consideraba el cuerpo como una colección de órganos y miembros que actúan obedeciendo leyes físicas que se ponen en marcha por la voluntad de Dios. Concebía los animales y plantas, y el propio cuerpo humano, como mecanismos que funcionaban a partir de las reacciones a los estímulos externos (Merchant 2020; Novo 2006). Para él, la esencia humana residía en la capacidad de razonar. El cuerpo solo es el contenedor que alberga lo que confiere la condición humana: la razón. La nueva ciencia sancionaba el pensamiento dualista anterior. El pensamiento quedaba descarnado y el cuerpo, deshumanizado.

Es preciso recordar que, mientras avanzaba el concepto del Hombre y sus derechos en Occidente, se intensificaba la dinámica colonizadora en el resto del mundo: se apresaba a millones de personas negras para venderlas como esclavas, se quemaban brujas en las hogueras y se perpetraba un genocidio de dimensiones descomunales en la pretendidamente «descubierta» América (Merchant 2020). Algunas pensadoras ecofeministas han señalado que, si quienes mayoritariamente escribieron la historia de

aquellos siglos lo hubiesen hecho desde fuera de Occidente, posiblemente hubiese sido calificada como una época oscura y violenta y no como Modernidad o Siglo de las Luces.

La mirada dual fragmenta la realidad y ha generado una "inteligencia ciega que destruye los conjuntos y las totalidades, aislando todos sus objetos de sus ambientes" (Morin 2005: 30 y 31). Las viejas reglas ya no sirven para comprender y guiar los pasos en tiempos de emergencia planetaria. Intentar organizar lo vivo con la lógica de las cosas muertas ha sido un error monumental y sus consecuencias, violentas e injustas. Hemos enseñado y aprendido a mirar la naturaleza y los propios cuerpos desde la exterioridad, la superioridad y la instrumentalidad (Mellor 1997:222).

En la Europa moderna, la asunción de la dicotomía entre cultura y naturaleza sirvió de justificación para mantener a las mujeres en el lugar del orden jerárquico que supuestamente la naturaleza les había asignado, por debajo de los hombres. El pensamiento feminista advierte sobre cómo estos pares se encabalgan unos con otros, y son asignados a cada uno de los sexos, concebidos también de forma binaria (Plumwood 1993; Amorós 1985). Por un lado, tenemos al hombre, próximo a la cultura, la mente, la razón y lo público; por otro, a la mujer, que es percibida como esencialmente ligada a la naturaleza y al cuerpo, emocional y «naturalmente» responsable de la reproducción social en el ámbito doméstico.

Val Plumwood, filósofa y ecofeminista australiana, es una de las referentes en el análisis de los dualismos y sus consecuencias desde una perspectiva socialista y crítica con la Modernidad. Considera que el dualismo originario es el dualismo cultura-naturaleza (Plumwood 1993), que genera la institucionalización cultural de las relaciones de poder patriarcales y antropocéntricas. Establece una hiperseparación o exclusión radical entre las categorías de pensamiento y vida concreta (Plumwood 1993: 49).

Plumwood ve también en esta separación el origen de lo militar. Una mayor valoración de la muerte sobre la vida supone un desarraigo existencial. El hombre preparado para morir. Critica esta idea y expone que necesitamos una identidad ecológica basada, no en la enajenación del mundo natural, sino en su conexión con él.

En su obra *Feminism and the Mastery of Nature,* Pulmwood (1993) sugiere que las lógicas del dominio patriarcal y sobre la naturaleza se producen en cuatro etapas. La primera es la instauración de los dualismos jerárquicos entre mente y cuerpo, razón y naturaleza. Ilustra esta primera fase con el estudio del racionalismo platónico. La segunda corresponde a la reelaboración del pensamiento dual que realiza Descartes, que niega cualquier capacidad mental al mundo no humano, y al concepto de trabajo productivo como precursor de la apropiación legítima de la naturaleza. La tercera, es la fase de apropiación, a través de la instrumentalización sistemática y jerárquica. El hombre, definido como racionalidad egoísta busca la utilidad de la Naturaleza y el Otro se convierte en mercancía. La cuarta fase, que Plumwood sitúa en la época actual, se caracteriza porque "el mundo no solo se concibe como instrumentalizable, sino que es completamente instrumentalizado" (1993: 193).

En una obra posterior, *Environmental Culture: the ecological crisis of reason* (2002), la filósofa australiana señala que la crisis ecosocial actual es resultado de lo que la cultura dominante ha hecho de la razón. En este libro la autora usa el hundimiento del Titanic, para ejemplificar la arrogancia tecnológica y las decisiones desastrosa que han llevado a la crisis ecosocial contemporánea. Cuestiona la racionalidad que hay detrás de un modelo de pensamiento incapaz de variar su trayectoria hacia el colapso, señalando que elegir el colapso no es una decisión racional, pero se presentan como tal, por tanto, es preciso discutir la racionalidad a la que conduce el pensamiento dual.

A su juicio, vivimos bajo un mito democrático-liberal que enuncia la igualdad ante las consecuencias de los accidentes, que proclama el heroísmo y generosidad de las élites y la prioridad de la vida de las mujeres y la infancia cuando existen problemas. No obstante, señala Plumwood (2002), en un mundo-embarcación donde somos pasajeros, los y las millonarias no se hunden y las mujeres, niñas y niños que no pertenecen a las élites y las personas empobrecidas son sacrificados.

La autora distingue entre racionalismo y razón, señalando que el racionalismo es un tipo de fundamentalismo que impone lo abstracto sobre lo concreto, lo corporal y la naturaleza, haciendo que en ese tipo de sociedades, el conocimiento y la racionalidad sean incapaces de asumir la materialidad de vida en común. Este pensamiento conecta con los trabajos de la economía ecológica que han denunciado la desconexión de la

racionalidad económica occidental de la materialidad de la tierra (Georgescu-Roegen 1975, 1996; Naredo 1987, 2006).

Plumwood (1993) propone una revisión de la noción de racionalidad, de modo que esta sirva para situar a los seres humanos en términos ecológicos y a lo no-humano en términos éticos, desarrollando una cultura que valore y reconozca completamente el ámbito de lo no-humano y la dependencia que lo humano tiene de él, permitiendo reorientar las decisiones y las formas de vivir.

Asimismo señala que los abordajes convencionales de la crisis ecosocial ofrece falsas explicaciones y soluciones que se sostienen sobre el dualismo cultura/naturaleza. Por una parte, aparecen explicaciones que tienen a considerar natural la pulsión de los seres humanos por la superación de los límites; por otra, se considera que la cultura, en forma de tecnología o de mercado, resolverá todos los problemas. Desde el prisma de este optimismo tecnológico, los nuevos descubrimientos conducirán a un capitalismo basado en la naturaleza que garantice la desmaterialización de la economía.

Plumwood (2002) advierte que las tecnologías más eficientes en el uso de materiales pueden, si no hay una asunción de los límites biofísicos o de la ecodependencia de la vida humana, ser incluso más eficaces para la destrucción. Vuelve, al afirmar esto, a establecer importantes sinergias con la economía ecológica que venía expresando esa potencial aceleración de la destrucción aludiendo a la Paradoja de Jevons o el efecto rebote[20] (Carpintero 2005; Naredo 2006).

Para contrarrestar esta deriva, Plumwood indica que es necesaria una profunda y exhaustiva reestructuración de la cultura que replantee y reelabore las relaciones humanas con la naturaleza. La razón puede, ciertamente, tener un rol crucial en este repensarnos con lo no-humano, pero tiene que ser una forma de razón completamente autocrítica, que no se acobarde al momento de examinar su propio rol en la crisis que vivimos.

[20] El efecto rebote, o más comúnmente la paradoja de Jevons, afirma que a medida que las mejoras tecnológicas aumentan la eficiencia con la que se usa un recurso, es más probable un aumento del consumo de dicho recurso que una disminución. Implica que la introducción de tecnologías con mayor eficiencia energética pueden contrariamente a lo pretendido, aumentar el consumo total de energía y, simultáneamente, a un incremento de las emisiones

Para ella resulta crucial afrontar la racionalidad androcéntrica y las ilusiones de la cultura antropocéntrica, de forma que se pueda revisar el extravío de la cultura occidental y su forma reduccionista de mirar y comprender el mundo. Que seamos capaces de realizar esta revisión, constituye todavía una de nuestras mejores esperanzas para la supervivencia y la transformación. Años más tarde, el filósofo Bruno Latour sitúa una buena parte de la obra que marca su etapa madura alrededor de la misma idea (2019, 2023). El trabajo de Plumwood conecta de forma estrecha con el de otra de las pensadoras ecofeministas fundamentales, Carolyn Merchant, cuyo pensamiento abordaremos en el siguiente epígrafe.

3.3.2 Ecofeminismo, mecanicismo y Modernidad

A finales del siglo XVII y principios del XVIII, Isaac Newton «descubría» el carácter mecánico y previsible de la naturaleza. Convencido de que el universo se podía describir en términos matemáticos, buscó y creyó encontrar las leyes universales que lo regulaban. A partir de su descubrimiento, la naturaleza pasaba a ser considerada como una máquina perfecta (Novo 2006; Herrero 2021b). Para Newton, el universo era un Gran Reloj, y Dios, el Gran Relojero.

La razón y el conocimiento, para él, eran los que permitían emular a Dios. Permitían trascender las ataduras humillantes que imponía el vivir encarnados en cuerpos imperfectos y vulnerables, que tenían necesidades, enfermaban y envejecían y estaban obligados a vivir en una naturaleza hostil llena de límites y constricciones.

Todo ser vivo que no era razón, era naturaleza. Lo que no era sujeto racional, era objeto. Los animales, que no poseían alma ni razón, eran objeto y naturaleza. Aquellas personas a las que se les suponía ausencia de razón –mujeres– y la otredad «descubierta» en los territorios colonizados eran también naturaleza y objeto (Herrero 2021b)

La ciencia newtoniana presentaba la naturaleza como una sumisa autómata. El movimiento de los planetas alrededor del sol, la caída de una piedra, el movimiento de un péndulo o la trayectoria de una bala podían se explicados a partir de leyes sencillas y matematizables. Evidenciada la condición simple de la naturaleza, el ser humano

racional apostataba de la naturaleza como entidad compleja y viva (Prigogine y Stengers 2004).

Reducida la complejidad de lo vivo a la lógica de una enorme maquinaria, la ciencia nacida durante la Modernidad parecía sacar como conclusión la estupidez de la naturaleza (Prigogine y Stengers 2004). La filosofía mecanicista consiguió reunificar el cosmos, la sociedad y el yo, a partir de una nueva metáfora: la máquina. Dentro del mundo orgánico, se concebía cada parte de la vida integrada en un todo que era más que la suma de todas las partes. En el mundo mecánico, sin embargo, se daba un comportamiento predecible de cada parte dentro de un sistema racionalmente determinado por leyes (Wagensberg 1985).

La naturaleza dejaba de ser un organismo viviente y complejo y quedaba reducida a una red mensurable, organizada por leyes geométricas y aritméticas. A medida que el avance científico y tecnológico permitía controlar nuevos fenómenos, se experimentaba una mayor sensación de poder y el conocimiento se distanciaba de ella.

Carolyn Merchant, profesora de historia ambiental, filosofía y ética en Berkeley, denomina a este proceso la muerte de la naturaleza (Merchant 2020). Esta pensadora explica en su obra que la identificación de las mujeres con la naturaleza ha sido muy estrecha en la mayor parte de la historia de la cultura occidental, y también en otras culturas. En el Renacimiento, a finales del siglo XVI, justo antes del período de transformación que fue la revolución científica, la naturaleza se conceptualizaba como femenina (Merchant 2020). Las culturas premodernas consideraban la Tierra como algo vivo. La revolución científica trastoca esa mirada. Se conceptualiza a la materia como muerta. Los átomos son partículas duras, vidriosas; son inertes, sin espíritu o fuerza vital dentro de ellos. Ellos simplemente están movidos por fuerzas externas: momento y energía. Dios pone el movimiento o impulso en el mundo al principio, y esto simplemente se intercambia entre las partículas. Esa fue la concepción de Descartes.

Merchant retoma el mito del Génesis y señala que Eva exhibió la primera curiosidad, provocando la expulsión del Edén. A partir de entonces, Eva representa a la naturaleza caída, y Adán representa el trabajo que se debe realizar para someter a una tierra hostil a la que hay que arrancar el alimento. Merchant (2020) considera que ciencia, tecnología

y capitalismo se unen en el siglo XVII para permitir una versión secular de la reinvención del Edén en la tierra.

Esta autora afirma que, obligados a vivir en la tierra y en ausencia de percepción de vínculos, relaciones y dependencias con ella, el único valor que le otorgaban a la naturaleza y a los seres humanos considerados menos valiosos era el de ser útiles al progreso. El esquema mecanicista legitimaba la manipulación y explotación de la naturaleza y los cuerpos, resultando muy funcional al capitalismo mercantil.

Durante el siglo XVI, señala Merchant, la teoría de la pasividad de las mujeres en la reproducción ya estaba bastante consolidada. Calvino afirmaba que el orden de la naturaleza supone que la mujer debería ser la asistenta del hombre, que era preciso mantener este orden fijado por el Dios (Merchant 2020:153).

> "La concepción del hombre como progenitor y la mujer como incubadora que proporcionaba calidez y nutrición para el desarrollo del embrión, se estableció como ideología sexual predominante entre finales de siglo XVI y principios del XVII" (Merchant 2020:166).

Merchant señala que el uso de la ciencia como justificación para mantener a las mujeres fuera de los espacios públicos y negar su autonomía no es solo propia de épocas antiguas. En el siglo XIX, los científicos comparaban las dimensiones craneales para tratar de explicar la existencia de una diferencia sexual que mostrase la inferioridad intelectual de las mujeres y su temperamento emocional.

> "Se defendía que la gestación exigía la dedicación de una gran cantidad de energía al embarazo y la maternidad y, por consiguiente, quedaba menos intelecto disponible para funciones más elevadas asociadas con el aprendizaje y el entendimiento" (Merchant 2020:173).

En el siglo XX se han continuado usando las cuestiones relacionadas con el funcionamiento hormonal, la menstruación y el embarazo para justificar diferencias en los niveles de inteligencia y justificar la falta de autonomía económica y política. No es de extrañar el rechazo de los movimientos feministas cuando aparecieron las primeras manifestaciones del ecofeminismo clásico que reinvindicaba la maternidad y el vínculo esencial de las mujeres y la naturaleza.

Las concepciones mecanicistas abrieron paso a una ciencia concebida como un proyecto de control y dominio de la naturaleza al servicio del progreso humano. Merchant (2020) realiza un estudio exhaustivo de la obra de Francis Bacon y señala lo significativa y reveladora que resulta la utilización constante de metáforas basadas en el dominio, humillación y sometimiento para explicar el nuevo método científico, como por ejemplo, en esta cita que recoge en su obra *The Great Instauration*:

> "La naturaleza debe ser obligada a servir y convertirse en esclava, puesta en coacción y moldeada por las artes mecánicas. Los buscadores y espías de la naturaleza deben descubrir sus planes y secretos" (Merchant 2020:180).

Bacon concibió la ciencia como un proyecto de control de la naturaleza al servicio del progreso. La caótica y activa naturaleza fue forzada a someterse al interrogatorio y a las técnicas experimentales de la nueva ciencia. Al ser concebida como un sistema de partes muertas e inertes movidas por fuerzas externas, se prestaba a ser manipulada y controlada. Este pensador se interesó por la metodología de extracción de información –la tortura– en los juicios por brujería que se celebraron en toda Europa en el siglo XVII. Muchas de las imágenes que empleó para delinear los nuevos objetivos y métodos científicos derivaban de la sala del tribunal. Su representación de la naturaleza como si fuese una mujer torturada por utensilios mecánicos remite a los interrogatorios de las brujas. En *De Dignitate et Augmentis Scientiarum*, este autor afirma que "el hombre nunca debería tener escrúpulos al entrar y penetrar en estos huecos y rincones, cuando la inquisición de la verdad es su objetivo total" (Merchant 2020:179).

La razón instrumental daba una nueva oportunidad para que los humanos, que vagaban por la tierra hostil desde la caída de Eva, se acercasen otra vez al paraíso. A causa de la expulsión del jardín del Edén, por culpa de la debilidad de Eva, la humanidad había perdido el dominio sobre la Creación. Antes de la caída, Adán y Eva había sido creados como soberanos del resto de las criaturas. Bacon creía que el conocimiento y la capacidad de manipulación de la naturaleza permitiría recuperar aquel dominio. El propósito de control y dominio aparece una y otra vez repetido a lo largo de toda su obra. "Vengo verdaderamente a conduciros a la naturaleza con todos sus hijos, a atarla a vuestro servicio y a convertirla en vuestra esclava", dice en *The Masculine Birth of Time* (Merchant 2020:181).

Merchant considera que las culturas occidentales “han sido moldeadas por la meta-narrativa de recuperación del Edén”. El esfuerzo para superar límites que ha resultado tremendamente funcional al capitalismo. Conocimiento y poder sobre la naturaleza se fundieron en una sola cosa. Los interrogatorios a las brujas como analogía de la penetración en los secretos de la naturaleza, la sala del tribunal como modelo de inquisición y la tortura con instrumentos mecánicos, fueron metáforas centrales para estructurar el método científico como forma de poder. Para Bacon, el sometimiento y tortura de naturaleza propició una nueva forma de conocimiento y una ideología de la objetividad que permitía desconectar a la ciencia de los presupuestos éticos y considerarla objetiva y neutral (Novo 2006).

Las ideas científicas de Descartes, Bacon, Galileo, Newton y sus seguidores consiguieron convertirse en la visión general del mundo, gracias a que fueron acogidas favorablemente en las instancias sociales y políticas. Su extensión fue global cuando, superando las arenas de las ciencias del mundo físico, fueron bien acogidas, sobre todo, dentro de la economía (Novo 2006).

Desde la Ilustración muchos pensadores comenzaron a asociar las leyes mecánicas que explicaban el mundo natural con las leyes naturales y universales que organizaban las sociedades. Denominaron progreso a un conocimiento que permitía emancipar a las sociedades de la naturaleza, concebidas ambas como máquinas simples y previsibles. Los pensadores ilustrados consideraban que el progreso de las sociedades humanas recorría una trayectoria lineal que, partiendo de un pasado primitivo y ligado a la naturaleza, se encaminaba hacia un futuro en el que los seres humanos se habrían emancipado de su contexto natural y terrestre.

En la primera mitad del siglo XX, Albert Einstein revolucionó la concepción de la física y demostró, entre otras muchas aportaciones, que si variaba el sistema de referencia, dos acontecimientos aparentemente simultáneos dejaban de serlo. Werner Heisenberg, en su Principio de Incertidumbre, advirtió que en el mundo subatómico es imposible conocer a la vez la posición y la velocidad de una partícula, ya que el mismo método de medición altera la velocidad a la que ésta viaja. Los teoremas de la incompletitud de Kurt Gödel establecieron claros límites a lo que es posible demostrar mediante un razonamiento matemático (Herrero 2021b).

La ciencia, a lo largo del siglo xx, superó estas primeras visiones de la física moderna, y desveló que la trama de la vida es un sistema complejo que funciona de forma parecida a lo que intuían las aproximaciones experienciales y emociones de la sociedad medieval y los sistemas de conocimiento de los pueblos originarios. En ella, existen relaciones causa efecto, pero también realimentaciones y sinergias. En su lógica conviven la determinación y el azar.

Aunque hoy en una facultad de Biología o Física nadie mantendría que la naturaleza funciona como una gran máquina, una buena parte de las aplicaciones tecnocientíficas continúan operando como si así fuese. Dice René Passet que el gran exceso de la tecnociencia ha sido aplicar la lógica de las cosas muertas, de la máquina, para gestionar lo vivo (1996:82). La mecánica sigue siendo necesaria para fabricar tornillos o piezas para un coche, pero no sirve para comprender lo infinitamente grande, lo infinitamente pequeño o lo infinitamente complejo (Novo 2006).

Cuatro siglos después de que Bacon enunciase sus teorías, es innegable que el funcionamiento de los equilibrios que los seres humanos han conocido desde que aparecieron en el planeta hasta hoy, han sido estremecidos. Más dudoso es que se haya conseguido controlar y dominar la naturaleza. Isabelle Stengers se refiere al proceso de irrupción de los ciclos y fenómenos naturales como un poder con la expresión "la intrusión de Gaia" (2017:39). La crisis ecológica ha hecho que la naturaleza emerja como sujeto histórico. Es un sujeto político con agencia pero sin intencionalidad. No se puede negociar con él.

La invisibilidad de la ecodependencia y la interdependencia, la desvalorización y desprecio por los vínculos y las relaciones son rasgos esenciales de las sociedades patriarcales y coloniales. El que los seres humanos puedan vivir «emancipados» de la naturaleza, de su propio cuerpo o de las relaciones con el resto de las personas no es más que una ilusión. Una fantasía de la individualidad (Hernando 2013) que ignora la insoslayable existencia como seres corporales y la forma en la que el espacio social y el tiempo se construyen. Son las mujeres, los bienes y ciclos naturales, otros territorios, otros pueblos y otras especies quienes mantienen y soportan las consecuencias ecológicas, sociales y cotidianas de esta supuesta y fantasiosa vida independiente. Bajo esa lógica, la cultura dominante ha considerado que unas vidas valen más que otras. La

vida de los hombres más que las de las mujeres; la de las personas blancas más que la de quienes no lo son, la de los seres humanos más que las del resto del mundo vivo…

La construcción de una cultura de la emancipación, del no dominio, de la no violencia requiere revisar cuidadosamente los mitos antropocéntricos y androcéntricos sobre los que se asientan la cultura, la economía y la política. En una entrevista realizada en 2015, Merchant propone

> "una ética de la asociación en la que las mujeres y los hombres pueden trabajar juntos como socios iguales en un planeta en que la naturaleza sigue siendo activa y sujeto, en igualdad de interacción con la humanidad (...) Una nueva narrativa que no sea la de la muerte de la naturaleza y se base en una ciencia no mecanicista, que imagine una sociedad sostenible, unida a la naturaleza y en la que los grupos humanos sean parte de la reconstrucción social que se requiere" (en Scoch 2015).

Señala que una política de la naturaleza no vería a la humanidad como controladora de una naturaleza muerta. Más bien vería a la humanidad y a la naturaleza no humana como un todo interconectado, como actores de un proceso necesariamente incierto. Para el ecofeminismo, el mundo natural es también un sujeto de historia, con su propio poder creativo y acción.

A pesar de visiones como las de Merchant y Plumwood, otras visiones ecofeministas se apoyan y defienden la Modernidad y la Ilustración como momentos históricos cruciales para la emancipación de las mujeres y el nacimiento del movimiento de defensa de los animales.

Puleo reconoce la Modernidad como un período plagado de luces y sombras: "Tiene una cara emancipatoria y otra opresiva" (Puleo 2019:36). Ante la crítica de otras pensadoras ecofeministas a la Modernidad, arguye que durante este período también hubo quienes comenzaron a interrogarse sobre el tratamiento dado a los otros seres vivos y plantearon que debían estar incorporados en las consideraciones morales (2011:21). La autora autodefine así su perspectiva ecofeminista:

> "Mi posición se enraíza en la tradición ilustrada de análisis de las doctrinas y prácticas opresivas. Reivindica la igualdad y la autonomía de las mujeres, con

> particular atención al reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos que en algunas formas de ecofeminismo podían ser erosionados en nombre de la santidad de la vida. Acepta los beneficios del conocimiento científico y tecnológico con prudencia y actitud vigilante. Fomenta la universalización de los valores de la ética del cuidado, evitando hacer de las mujeres las salvadoras del planeta. Propone un aprendizaje intercultural sin menoscabo de los derechos humanos de las mujeres y afirma la unidad y continuidad de la naturaleza desde el conocimiento evolucionista, el sentimiento de compasión y la voluntad de justicia para con los animales no humanos, ese Otro ignorado y silencioso, pero capaz de anhelar, amar y sufrir" (Puleo 2011:25).

En este sentido, considera que su ecofeminismo es un "ecofeminismo ilustrado o crítico" (2011:25) que constituye una revisión y corrección del paradigma ilustrado.

Defiende una Ilustración olvidada que reclamaba la extensión de la ética más allá de nuestra especie, como uno de los primeros pasos en Occidente hacia una ética ecológica (2011:22).

Puleo recupera nombres como los de Poulain de la Barre, Olympe de Gouges, Nicolas de Condorcet o Mary Wollstonecraft, en su calidad de defensores de la igualdad entre todos los seres humanos, para nombrar esa Ilustración olvidada (Puleo 2019:34), si bien algunas de las personas mencionadas, como es el caso de Condorcet, fueron destacadas defensoras de superar límites y constricciones de la naturaleza (Novo 2006:14).

Puleo considera que

> "el ecofeminismo es un outsider, es decir un pensamiento y movimientos diferentes a las formas más conocidas del feminismo (…) No es un simple feminismo ambiental. (…) Implica una nueva visión empática de la Naturaleza que redefine al ser humano en clave feminista para avanzar hacia un futuro libre de dominación" (2019:20 y 21).

Desarrolla una perspectiva crítica tanto sobre la idea de la "mujer natural", propia de las miradas esencialistas, y sobre "la ecologista del Tercer Mundo" (2011:22). Cree que ambas miradas son perniciosas ante el posible riesgo de retorno a la mística de la feminidad y a los comunitarismos patriarcales (2011:24).

En sus líneas de trabajo presta especial atención a las consecuencias del uso masivo de productos químicos en la salud de las mujeres, a la defensa de las libertades sexuales y reproductivas y a la ética animalista.

Defiende un diálogo intercultural que permita comparar, criticar y autocriticarse. Y rechaza "un multiculturalismo ciego a la intensa opresión patriarcal sufrida en numerosas culturas tradicionales por las mujeres y las minorías sexuales" (Puleo 2019:38). Critica la afirmación de que el sometimiento de las mujeres indígenas en América Latina, por ejemplo, provenía de la conquista y señala que en contra de estas afirmaciones "todas las culturas han sido y son injustas con las mujeres y los animales no humanos" (Puleo 2019:39).

Compara el extractivismo de minerales con la gestación subrogada a la que denomina "extractivismo reproductivo" (Puleo 2019:44). Coincide, desde otra aproximación, en la vehemencia de la crítica que realizan las ecofeministas clásicas.

> "Las Otras, las mujeres pobres y racializadas, son reducidas a vientres de alquiler y a cuerpos para dar placer en la prostitución. Son tratadas como vasijas, tierra a la que se arranca los frutos, mamíferas violentamente separadas de sus criaturas, fluidos orgánicos, espera y dolor organizados y distribuidos por la razón instrumental del poder neocolonial" (Puleo 2019:45).

Este rechazo a que la gestación reduzca a las mujeres a la condición de vasija la lleva a recuperar el anhelo de Shulamit Firestone, pensadora feminista de los años setenta, de que la gestación de criaturas humanas fuese, en el futuro transferida a probetas (Puleo 2019:146). Puleo señala que, como ecofeminista ilustrada, aspira a que la tecnología, revisada críticamente, pueda constituir un elemento emancipador que mejore la vida de la gente y una de estas mejoras puede ser la posibilidad de reproducir la vida humana en laboratorios o la elaboración de carne sintética (Puleo 2019:146). En este sentido, Considera que el transhumanismo es un producto de la Modernidad. Cita a los fundadores de la World Transhumanist Association, cuando afirman que el transhumanismo es continuación del humanismo renacentista y del racionalismo de la Modernidad. Añade: "Bostrom –uno de los fundadores de la asociación– nombra a Condorcet, lo cual no puede dejarnos indiferentes si hemos optado por un ecofeminismo crítico de herencia ilustrada" (Puleo 2019:144). Esta defensa de la tecnología es un

rasgo muy singular de su planteamiento ecofeminista. Ante la consideración de la conveniencia de escapar a la gestación como forma de emancipación, surge la duda de si se reproduce el pensamiento dual propio de la Ilustración convencional.

3.3.3 Un ecofeminismo crítico con el modelo de mal desarrollo

Inspiradas, entre otras, en las obras de Merchant y Plumwwod, Vandana Shiva, física, filósofa y activista india, y María Mies, relacionan la visión reduccionista y mecanicista que la Modernidad occidental alumbró entre los siglos XV y XVI con el modelo de desarrollo capitalista dominante.

Ambas coinciden en realizar una crítica al modelo de pensamiento occidental, al colonialismo y a lo que denominan "mal desarrollo" (Mies y Shiva 1997:21), que desencadena un frente de violencia contra las mujeres y la naturaleza; que denosta y tilda de atrasados e inservibles los conocimientos generados bajo otras cosmovisiones y culturas, saberes que explotan pero consideran inferiores. Para ambas autoras, bajo la imposición colonial los antiguos trabajos de las mujeres y sus conocimientos son despreciados o invisibilizados, se deterioran los territorios y los ecosistemas, provocando el empobrecimiento de las mujeres y de las poblaciones indígenas, primeras víctimas de la destrucción de la naturaleza.

La obra que ambas autoras comparten está dividida en capítulos en las que ambas, alternativamente, van incorporando diversas temáticas como la agroecología, biopiratería, la separación entre producción y reproducción o la perspectiva de la subsistencia. Es por eso, que en los párrafos que sigue vamos a tratar las aportaciones de ellas de forma diferenciada, aunque en *Ecofeminismos* (Mies y Shiva 1997), su obra compartida, cada una de ellas reconoce y se hace eco de las aportaciones de la otra.

3.3.3.1 El pensamiento de Vandana Shiva

Es interesante detenerse en el trabajo de ambas. Empezaremos por Shiva, ecofeminista india, que se dio a conocer con la obra *Abrazar la vida* (1995). En ella relata y compila las claves del movimiento Chipko, protagonizado por mujeres rurales del Himalaya que defendieron los bosques comunales abrazándose a los árboles durante meses. Chipko, en la lengua hindi, significa «abrazo». La defensa de los árboles se amplió después a la

lucha contra la violencia de los hombres y a favor de la participación política de las mujeres.

Shiva fue inicialmente calificada como esencialista por las ecofeministas académicas. Por ejemplo, Puleo en 2002 señalaba:

> "Vinculados a las tendencias místicas del primer ecofeminismo pero alejándose de la demonización del varón, hemos conocido en los últimos años un fenómeno nuevo: la teoría feminista que viene del Sur. Debo aquí citar un nombre muy conocido, el de la física nuclear y filósofa de la India, Vandana Shiva" (Puleo 2002:38).

Puleo en sus obras más recientes ya no califica de esencialista o mística a Shiva (2011, 2019) y siempre ha concedido un enorme valor al análisis que Shiva ofrecía sobre las relaciones entre ciencia, patriarcado, capitalismo y colonialidad. Pero nos parece interesante resaltar esta cita por dos motivos. Uno es que, en 2002, las aportaciones de Shiva y de las mujeres de la India en las que basó su trabajo no eran tan nuevas, o al menos, eran igual de nuevas que las de otras autoras australianas o anglosajonas. El movimiento Chipko se había desarrollado a partir de 1977 y, desde entonces, se había venido reflexionando sobre su naturaleza. La primera versión de *Abrazar la vida* se había publicado en 1988. Puede ser una cuestión de matiz, pero cuando revisemos los ecofeminismos de América Latina, nos encontraremos con la crítica que las pensadoras de Abya Yala hacen sobre la jerarquía de las visiones occidentales, también a la hora de visibilizar y categorizar las genealogías de los movimientos o las corrientes de pensamiento que proceden de las pensadoras no occidentales.

En segundo lugar, hay que resaltar que Shiva ha sido enormemente crítica con el esencialismo propio del ecofeminismo clásico y su análisis tiene fundamentalmente una dimensión constructivista y material. De hecho, la tesis central que atraviesa su pensamiento es la de que el patriarcado capitalista alienta y se apoya en las visiones de la ciencia moderna y una noción de desarrollo, cuyo éxito se levanta sobre la subyugación de las mujeres y de los pueblos no occidentales (Shiva 1995, 2010). Creemos que la crítica por su esencialismo surge cuando Shiva opone la visión que tienen las sociedades occidentales de la naturaleza como materia inerte, con la de la cosmovisión védica, en la que el principio femenino de la Shakti, o energía dinámica, se

manifiesta en la Pakriti, o Naturaleza. Desde su cultura, no existe una fractura entre cultura y naturaleza, sino que ambas se entienden como un todo indivisible (Shiva 1995:17). Señala que, desde un punto de vista ontológico, no hay división entre el hombre y la naturaleza, o entre el hombre y las mujeres, porque "todas formas de vida surgen del principio femenino (…) persona y naturaleza son dualidad en la unidad" (Shiva 1995:79).

Cuando a Shiva le han preguntado si el principio femenino védico es un principio asociado a las mujeres su respuesta ha sido negativa. Entiende el principio femenino como un paradigma que es preciso recuperar en la naturaleza, en las mujeres y en los hombres (Shiva 1995:90). Defiende que es una concepción que se formula más allá de la noción de género. Es un "valor en el mundo y no una identidad" (Shiva 2019:64). Significa alcanzar un estado que desafía la lógica biocida del sistema dominante para instaurar la solidaridad, la interconexión, la responsabilidad, la libertad y la democracia de la Tierra (2019:13). Quizás una perspectiva antropológica, un diálogo de saberes, o una visión menos estrecha del relativismo, hubiese podido ofrecer categorizaciones más ajustadas.

Otro encasillamiento que ha recibido Shiva es la proponer un ecofeminismo espiritualista. Respecto a la relación entre ecofeminismo y espiritualidad sostiene que la espiritualidad se presenta de diversas formas. Para algunas comunidades son los ancestros o las formas de ver el mundo de los ancestros… Para ella la espiritualidad es el conocimiento consciente de que todo está interconectado, por lo que debe ser respetado, no debe ser violado, es sagrado. Señala que "la integridad y la espiritualidad no son diferentes y reconocer la integridad de cada persona y cada especie ya es, en sí mismo, espiritualidad" (Shiva 2010).

Shiva realiza una sólida crítica del desarrollo técnico occidental que ha colonizado el mundo entero. Afirma que lo que recibe el nombre de desarrollo es

> "un proceso de mal desarrollo, fuente de violencia contra la mujer y la naturaleza en todo el mundo (…) El mal tiene sus raíces en los postulados patriarcales de homogeneidad, dominación y centralización que constituyen el fundamento de los modelos de pensamiento y estrategias de desarrollo dominantes" (Puleo 2002:38).

También denuncia la invisibilización de la reproducción y su reemplazamiento por la producción. Para ella el capitalismo habla de producción de comida, de salud o de agua, cuando en realidad destruye cada uno de estos recursos.

> "La creatividad de la naturaleza, de los seres humanos, de las mujeres, de las comunidades indígenas, de todos los seres humanos, en sus relaciones con el cuidado de la naturaleza y de la comunidad humana; todo eso es definido como no actividad, no productivo. De ahí es de donde deriva la idea de que las mujeres no trabajan. De ahí se desprende el hecho de que la agricultura de las comunidades indígenas no es productiva, aunque hoy en día esa agricultura indígena signifique el 70% de la producción mundial" (Shiva 2016:167-169).

Mantiene que el colonialismo estuvo basado en el aniquilamiento de las tierras y de los seres humanos que conservaron los ecosistemas (Shiva 2010). Explica cómo bajo el manto de la neutralidad, "los expertos" someten y se apropian de los conocimientos y prácticas no violentos con los que las mujeres y pueblos nativos han sostenido la vida y han mantenido la naturaleza (López 2020:51). En sus palabras:

> "El postulado de la sustituibilidad y la posibilidad de prescindir de la naturaleza y las mujeres (…) es la causa subyacente de la desecación y muerte de los suelos, por un lado, y del despojo, desmerecimiento y muerte de las mujeres por otro" (Shiva 1995:175).

Shiva, en su prolífica obra, describe los impactos devastadores en el medio ambiente y las consecuencias negativas de la agricultura industrial practicada a nivel mundial. Habla de la India y describe casos concretos e investigaciones en donde se retratan los daños causados por la agricultura y la acuicultura industrial; semillas modificadas genéticamente, monocultivos, monopolios sobre la alimentación, biopiratería, explotación de los recursos. Además, expone la situación de riesgo en la que se encuentran miles de especies (biodiversidad) y los pequeños agricultores y pescadores de la India y del Sur Global. Explica que una cosmovisión basada en la escasez genera relaciones de explotación con la Tierra y son las que se practican actualmente por el capitalismo; en cambio propone una cosmovisión basada en la abundancia. También

habla de la importancia de la democracia y seguridad alimentaria y sitúa el tema como primordial en la agenda de Derechos Humanos (Shiva 2016).

Un eje estructural de su trabajo es la denuncia y análisis de la biopiratería (Shiva 2001, 2019). Define la biopiratería como

> "la apropiación ilegal de la diversidad biológica y del conocimiento tradicional de las comunidades locales de los países en desarrollo por las corporaciones multinacionales y los institutos de investigación" (Shiva 2019:124).

Denuncia los suicidios entre el campesinado de la India que no puede pagar las semillas a las empresas que se han apropiado de ellas y las han modificado genéticamente para que no sean fértiles y garantizar la necesidad de su compra.

Considera que el hambre es consecuencia de las relaciones comerciales injustas y propone la conservación y transición hacia una agricultura orgánica basada en la biodiversidad, de tal manera que el sistema económico y social esté fundamentado en el conocimiento tradicional y en el legado de las mujeres. Señala que la semilla es el primer eslabón de la cadena alimentaria y que conservarlas y compartirlas es un deber ético y político (Shiva 2012, 2016).

Sobre la relación entre el ecofeminismo y los otros tipos de feminismos afirma que el feminismo que no es ecologista corre el riesgo de reproducir el patriarcado y buscar el poder de las mujeres en la forma violenta y normativamente masculina. "Por el hecho que ese tipo de empoderamiento solo puede ser posible para un puñado de mujeres en la cima, se deben romper, entonces, los derechos del resto de las mujeres" (Shiva 2012). Sostiene que el ecofeminismo es un feminismo de la justicia. Se trata del acceso de todo el mundo a la vida, a los recursos de la vida. Afirma que si el ecologismo no es feminista se convertirá en un ambientalismo espectral y capitalista; si el feminismo no es ecologista, también se convertirá en parte del capitalismo.

3.3.3.2 El pensamiento de María Mies

Maria Mies, co-autora junto con Shiva, como ya he dicho, de la obra *Ecofeminismos*, fue profesora de sociología en Colonia (Alemania) y activista sociopolítica. En todos sus libros combina los aportes teóricos con los de su participación política.

> "No aprendí quedándome sentada en la Biblioteca Británica leyendo libros sobre economía política. Llegué a ellos participando en diferentes movimientos, especialmente al formar parte del movimiento feminista, pero también del movimiento estudiantil, del movimiento ecologista, del movimiento pacifista y, más tarde, del movimiento antiglobalización. (…) Comencé a escribir libros durante y tras esas luchas" (Mies 2019:21 y 22).

Para Mies, desvelar el origen de la explotación de las mujeres y la naturaleza supone preguntarse en qué momento la historia tomó el camino equivocado. En el prólogo de *Patriarcado y acumulación a escala mundial* (Mies 2019), Silvia Federici enfatiza que la socióloga alemana

> "desenmascara y muestra el continuismo esencialista existente entre el capitalismo y el socialismo, a la vez que desentierra los cimientos materiales sobre los que se han alzado las jerarquías que han caracterizado y determinado la división sexual del trabajo, arrojando luz sobre los principios por los que debería regirse una sociedad no explotadora" (Federici, 2019:16).

Mies considera que en los inicios de la historia humana los hombres se especializaron en actividades violentas y destructivas, mientras que las mujeres lo hicieron en actividades que producen cotidiana y generacionalmente la vida. Con el tiempo, esta división cristalizó en un sistema patriarcal en la apropiación violenta del trabajo de las mujeres por parte de los hombres se convierte en el motor de la producción (Mies 2019). Defiende que la violencia de los hombres contra las mujeres y otros enemigos no está determinada por los genes y la biología.

> "Los hombres no son violadores por naturaleza ni tampoco están programados para ser asesinos de la Madre Naturaleza, el origen de toda vida. Esta violencia

> resulta de un paradigma social que se inició hace unos 8.000 años cuyo nombre es patriarcado" (Mies y Shiva 2014:34).

Considera el capitalismo como "el último avatar del patriarcado" (Mies 2019:37) y niega su carácter innovador y creativo, exponiendo su dependencia parasitaria de la libre apropiación de la naturaleza, del cuerpo y del trabajo de las mujeres (Mies 2019:26).

A partir de su trabajo y del de otras compañeras, comprendió que

> "no es solo el trabajo doméstico de las mujeres lo que supone un recurso de libre apropiación para el capital, sino que también lo es el de los pequeños campesinos y el de los habitantes de los suburbios chabolistas de las ciudades" (Mies 2019:26).

Mies señala que el capitalismo permitió universalizar el uso de la violencia como motor económico, intensificándose más allá de la ejercida anteriormente por cualquier otro sistema. Ramón Fernández Durán (2008) retoma las afirmaciones de Mies y basándose en ellas, apunta que la tecnología y la disponibilidad de energía fósil han permitido la formación de un sistema global que externaliza la explotación, multiplica el colonialismo y acelera la destrucción de la riqueza natural.

El pensamiento de Mies conecta con Rosa Luxemburgo, que en sus escritos planteaba que el capitalismo siempre había necesitado de medios y estratos no capitalistas para su crecimiento. Según Luxemburgo estos estratos eran los campesinos, las colonias y el sistema imperialista. Sin la permanente explotación capitalista de los trabajadores no asalariados, de los recursos naturales y de la perpetua extensión de los mercados, el capitalismo no sería capaz de mantener la acumulación permanente (Luxemburgo 1923).

Mies reconoce que, a pesar de que Luxemburgo no era feminista,

> "su análisis resultó crucial para entender el mecanismo parasitario del capitalismo sobre las mujeres, las colonias y la naturaleza. A partir de ella, Mies teoriza y expone la continuidad que advierte entre los procesos que caracterizaron la primera fase de desarrollo capitalista –la quema de brujas, la

> trata de esclavos y la colonización– y aquellos que han caracterizado la reestructuración de la economía mundial en nuestro tiempo, demostrando que el desarrollo de un extremo ha supuesto siempre el subdesarrollo del otro, y que la acumulación primitiva no puede acotarse a los orígenes de la sociedad capitalista, ya que ha continuado siendo un aspecto esencial y necesario en todas las fases del capitalismo, convirtiéndose en realidad en un rasgo permanente del mismo" (Federici 2019:18).

Mies, como muchas economistas feministas (Picchio 1992; Pérez Orozco 2006; Carrasco 2009; Dalla Costa 2009; Agenjo 2021), criticó la visión reduccionista de Marx sobre el trabajo, señalando que sus nociones de productividad y excedente social, contribuyen a mistificar la producción capitalista. Por ello, señala que el ecofeminismo es una política materialista, que denomina "materialismo encarnado", atacando la distinción de Marx y Engels entre producción y reproducción (Mies 1997).

Junto con sus amigas y compañeras de investigación Veronika Bennholdt-Thomsen y Claudia von Werlhof, observaron que Marx consideraba la reproducción cotidiana y generacional del trabajador como un asunto biológico (2019:26).

> "El trabajo doméstico no remunerado era trabajo reproductivo porque servía para reproducir al trabajador masculino que vendía su fuerza de trabajo para que el proceso de acumulación capitalista pudiese continuar" (Mies 2019: 26).

Defiende la necesidad de perfilar visiones económicas alternativas al capitalismo y propone junto con sus compañeras de investigación antes mencionadas denominar a esa nueva mirada "perspectiva de subsistencia" (Mies 2019:36). Señala que

> "el primer requisito para la aparición de una nueva perspectiva es que la gente deje de tener fe en el dinero. El segundo es una nueva definición del sentido de la economía (…) El objetivo de la economía no es la acumulación de dinero sino la satisfacción de las necesidades básicas de todos los miembros de la casa. Esto es lo que significa subsistencia" (Mies 2019:37).

Propone una lectura del mundo basada en la producción de subsistencia y en la lucha contra su explotación y la crisis ecológica y social que se deriva de ella. Para ella

subsistencia es lo opuesto a producción capitalista. La meta de la producción capitalista es la producción generalizada de bienes. Todo lo que existe debe ser transformado en una mercancía. La producción de subsistencia es una producción y reproducción directa de la vida. Por ello habla de producción de vida en lugar de producción de mercancías (Mies 2019). Defiende que

> "la producción de niños y el trabajo doméstico no son más naturales que otros trabajos. Todos ellos representan trabajo de ser especie, esto es de la interacción de la humanidad con la naturaleza. La actividad de las mujeres al producir niños o leche, es una actividad humana y cultural, es decir actividad social consciente (Mies 2019:53).

Para Mies, las mujeres son el puente y la mediación que permite el tránsito de la sociedad a la naturaleza de forma permanente. Su aportación es natural y a la vez social. Su trabajo permite la satisfacción de necesidades individuales que sólo tiene solución en lo colectivo. Las mujeres han sido el vínculo entre las personas y la naturaleza. Son mediadoras al parir y al realizar las tareas de cuidados (perfecta y necesariamente distribuibles entre hombres y mujeres). El análisis del materialismo encarnado ofrece la posibilidad de conocer experiencias de trabajo de mujeres, básicas para la crítica ecopolítica y la construcción de un modelo alternativo sostenible. Cree que esta representación simbólica de la naturaleza es un privilegio epistémico para las mujeres, que, al estar implicadas orgánica y discursivamente en actividades imprescindibles para la vida, desarrollan conocimientos específicos asentados en esta base material (Mies 1998).

Es crítica con la tecnología y el sueño ilustrado de una sociedad plenamente industrializada en la que las máquinas harían todo el trabajo. Mies argumenta que ese sueño orilla el hecho de que no es el trabajo el que oprime, sino las relaciones de explotación en las que se sustenta (Mies 2019).

En una conferencia que impartió en Colonia en 2005, señalaba que

> "las ecofeministas fueron pioneras en la idea del decrecimiento a partir de la perspectiva de subsistencia basada en el principio de suficiencia. Las pensadoras y escritoras ecofeministas continúan desafiando los puntos ciegos masculinos del neoliberalismo, la economía ecológica, el socialismo,

la ética ambiental, los movimientos decoloniales y de decrecimiento" (Mies 2005).

Las temáticas que ha abordado Mies son amplias y su producción es ingente. Al estar involucrada en movimientos sociales, ha trabajado multitud de temas relacionados con la contaminación, la energía, la agricultura, la biopiratería, el trabajo doméstico… Su trabajo, en realidad, constituye un enorme ejercicio de aplicación de su mirada crítica a la economía y la aplicación de la perspectiva de la subsistencia al análisis de la realidad concreta.

3.3.4 Los ecofeminismos de inspiración socialista

Existe también una contribución muy relevante a los ecofeminismos realizada por personas que se autoinscriben dentro de posiciones marxistas y ecosocialistas.

3.3.4.1 Ariel Salleh y la contradicción originaria

Nos vamos a referir en primer lugar a Ariel Salleh, socióloga en el Departamento de Economía Política de la Universidad de Sydney (Australia). Participó en 1976 en el movimiento contra la minería de uranio en las tierras indígenas de Australia y ayudó a fundar el Partido Verde en 1985. Trabajó en la Cumbre de la Tierra de 1992 con la Organización de Mujeres para el Medio Ambiente y el Desarrollo, una organización internacional que realiza trabajo de incidencia en la política con perspectiva feminista. Como la mayor parte de las pensadoras ecofeministas, para elaborar su reflexión teórica, parte de la práctica del activismo en los movimientos políticos y sociales y de la experiencia del apoyo a las alternativas comunitarias impulsadas por mujeres en Asia y el Pacífico. Fue una de las firmantes del primer Manifiesto Ecosocialista en 1989 (Bárcena 2020).

Para ella, la primera premisa del ecofeminismo es el reconocimiento de que, en el sistema patriarcal capitalista, la explotación de los recursos naturales y la de los tiempos de las mujeres están interconectados estructuralmente. Al teorizar sobre la crisis ecológica contemporánea, Salleh, coincidiendo con Mies, afirma que todos los humanos

son naturaleza encarnada, sin embargo, desde los tiempos patriarcales precapitalistas y, sobre todo, a partir de la revolución científica europea y la Modernidad, el metabolismo de las sociedades humanas se apoya en la asignación de las mujeres a la naturaleza y la escapada de los hombres de la misma (Salleh 2005).

En su libro *Ecofeminism as Politics* (1997), expone que la cultura occidental ha establecido que son los hombres los que representan la condición humana, mientras que las mujeres y, más tarde los pueblos indígenas, representan una otredad más cercana a la naturaleza. A esta fractura, tan trabajada por todos los ecofeminismos, la denomina contradicción originaria (Salleh 1997). A este dualismo y a otros que lo acompañan los llama el imaginario 1/0 -Hombre/Mujer, Blanco/Negro, Economía/Ecología, Valor/No Valor (Salleh 1997). Cree que ese rígido dualismo sigue siendo una premisa básica del pensamiento, todavía en el siglo XXI, que incluso da forma a conceptos jurídicos y económicos (Capire 2023). En su obra rastrea los múltiples impactos cotidianos de esta contradicción, entre otras, la apropiación de los cuerpos y trabajo de las mujeres para el suministro instrumental de mano de obra. Un trabajo considerado biológico e inscrito en la naturaleza. La ideología antropocéntrica, que considera que la humanidad está por encima de la naturaleza, se utiliza para justificar esa explotación sistemática (Salleh 2017:49).

A diferencia de Mies, que critica la división que Marx establece entre producción y reproducción y establece que solo se puede denominar producción a la producción de vida, Salleh intenta extender el análisis marxista sobre el trabajo industrial a los conocimientos y prácticas de las mujeres, los pequeños agricultores y las sociedades cazadoras-recolectoras, denominando a estas actividades trabajo meta-industrial. Al razonar integrando la ecología y la economía, ilustra la forma en que la que el trabajo meta-industrial satisface las necesidades sociales y corporales, al mismo tiempo que sostiene los procesos naturales. Esta forma de aprovisionamiento permite afrontar y contrarrestar la fractura metabólica provocada por el extractivismo capitalista (Salleh 2017:50).

Desarrolla la idea de que las instituciones patriarcales constituyen el primer orden político del mundo desde hace miles de años, mientras que el capitalismo solo tiene cinco siglos de antigüedad. Las explicaciones socialistas priorizan el análisis del

capitalismo, tratando las cuestiones feministas como un complemento añadido a la preocupación central. Salleh analiza las consecuencias de este error e invita a los compañeros de militancia política a realizar una revisión profunda para conseguir, entre otras cosas, favorecer la unidad potencial de los movimientos obrero, feminista, indígena y ecologista (Salleh 1997).

Considera que

> "el ecofeminismo es el único marco político capaz de explicar con detalle los vínculos históricos entre el capitalismo neoliberal, el militarismo, la alienación de los trabajadores, la violencia doméstica, las tecnologías reproductivas, el turismo sexual, el abuso infantil, el neocolonialismo, la islamofobia, el extractivismo, las armas nucleares, la apropiación de agua y tierras, la deforestación, el cambio climático y el mito del progreso moderno" (Salleh 2019:11).

Los planteamientos ecofeministas permiten, a su juicio, tener un enfoque político "hacia fuera" (Salleh 2019:14) y establecer alianzas políticas globales con trabajadores, campesinos, pueblos indígenas y otras víctimas de la acumulación capitalista.

En el sistema patriarcal-colonial-capitalista, la forma originaria y más antigua de poder es la dominación ejercida por los hombres sobre las mujeres, después la colonización que invade la tierra y se apropia de los recursos de otros pueblos. Por último, la forma económica del capitalismo surge de la colonización y es relativamente moderna, con sólo unos cientos de años de vida. Es importante comprender que estos tres sistemas son concomitantes, se entrecruzan y se refuerzan mutuamente. Cada uno de estos tres niveles tiene sus diferentes capas: desde el inconsciente hasta las acciones cotidianas, pasando por las estructuras políticas y las ideologías (Capire 2023).

En este sentido, realiza una crítica aguda del sesgo patriarcal tanto en el pensamiento marxista ortodoxo como en la política verde (Salleh 1997). Defiende que el socialismo es, en realidad, un marco más estrecho que el ecofeminismo. Las mujeres no han sido reconocidas por las visiones marxistas como una clase o agentes de la historia, aunque los hombres en la institución familiar se apropian de su trabajo. Defiende que las mujeres subvencionan el capital reproduciendo la sociedad en el sentido biológico y cultural del término.

En el libro *Eco-Sufficiency & Global Justice* (2010), acuña el término "deuda corporeizada". No se refiere a una deuda monetaria, sino una relacionada con el valor metabólico de la naturaleza y prácticas que producen la vida. Si bien es cierto que el capitalismo global no paga suficientemente el valor del trabajo que realizan los trabajadores y trabajadoras, las mujeres no reciben remuneración alguna por las muchas horas de trabajo doméstico reproductivo que realizan. Del mismo modo, los pueblos indígenas colonizados nunca han sido compensados por el robo de sus medios de vida, ni por el trabajo meta-industrial que realizan al proveer y proteger, a la vez, la base natural de la que depende el capitalismo para funcionar. También hay una deuda generacional, ya que el capitalismo delega la resolución de sus problemas, como el cambio climático, a las generaciones futuras. El resto de especies no humanas también se ve perjudicadas por el modelo de desarrollo eurocéntrico (Salleh 2010). A esto le denomina "la matriz de las deudas" (Capire 2023).

Para ella, el ecofeminismo materialista, por tanto, es una convergencia de las respuestas feministas, decoloniales y socialistas frente a la crisis ecosocial (Salleh 2023).

3.3.4.2 El pensamiento de Mary Mellor

En este apartado que revisa los ecofeminismos socialistas queremos detenernos también en el trabajo de la profesora inglesa de sociología Mary Mellor, fundamentalmente a través de la revisión de su obra *Feminismo y Ecología* (1997).

Mellor, como sus compañeras constructivistas, considera que la crisis ecosocial está causada por una cultura basada en la dominación y la violencia que destruye las relaciones de ecodependencia e interdependencia. Plantea que la subordinación de las mujeres y la degradación ecológica están íntimamente ligadas y que no es posible comprender plenamente las consecuencias destructivas que provoca la tendencia hegemónica del desarrollo capitalista sin comprender su naturaleza de género.

La clave de este análisis es la asunción de la materialidad de la existencia humana. Los seres humanos vivimos encarnados en un cuerpo que debe alimentarse y nutrirse y éste, a su vez, está inserto en un medio natural. El capitalismo patriarcal se ha desarrollado pensando que los actores humanos pueden vivir ajenos a la corporeidad y a la inserción

en la naturaleza. Los sujetos blancos y varones son quienes fueron capaces de aprovechar la ciencia y progreso para emanciparse, quienes pudieron aprovechar plenamente los beneficios del crecimiento económico, delegando el peso de tener cuerpo y estar insertos sobre otras especies, sobre la naturaleza, sobre las personas que viven en las periferias del Norte Global y sobre las mujeres. Mujeres, pueblos de las periferias y naturaleza constituyen un otro, inferior e invisible que se puede dominar y sobre el que se ejerce violencia, física, estructural y simbólica (Mellor 1997:40 y 41)

Para Mellor, los movimientos ecologista y feminista, tal y como los une el ecofeminismo, ofrecen bases esperanzadoras para el análisis social crítico y una política de cambio social. Considera que el movimiento ecologista no ha sido capaz de darse cuenta del papel fundamental de las relaciones de género para crear la crisis ecológica (Mellor, 1997:14).

Según esta pensadora, el núcleo común del ecofeminismo critica la naturaleza patriarcal de la sociedad occidental que amenaza el mundo natural. Existen dualidades jerárquicas (mujer/hombre; público/privado; sociedad/naturaleza; mente/cuerpo; trabajo/no trabajo...) y en los patrones occidentales de conocimiento (razón/emoción; abstracto/concreto; saber académico/ saber vernáculo …). La defensa de las diferencias entre los hombres y las mujeres

> "han tendido (tanto en el modelo liberal como en el socialista) a implicar un rechazo de la relación entre las mujeres y la naturaleza (igual que previamente entre hombre y naturaleza)" (Mellor 1997:97).

Afirma:

> "suponer que puede existir libertad y autonomía trascendente fuera de la inserción y corporeidad humana es ecológica, social, económica y teóricamente absurdo. (...) El pecado original de la cultura occidental es la mentalidad fragmentada y el dualismo del patriarcado que se sitúa a sí mismo independiente de la naturaleza" (Mellor 1997:98).

Mellor resalta que el papel de las mujeres como mediadoras entre hombres y naturaleza es la base epistemológica para un materialismo histórico que permita trabajar contra la ideología e instituciones falocráticas. Coincide con Salleh en que este papel mediador de las mujeres ha producido relaciones invisibles entre humanidad y el mundo natural (Salleh 2004, Mellor 1997). Propone

> "desvincular formas sociales que son virtualmente universales, aunque intercambiables (mujeres cuidando) de otras menos fácilmente intercambiables (mujeres pariendo). Sólo cuando se superan los aspectos intercambiables de la división sexual del trabajo se revela la realidad de las limitaciones biológicas" (Mellor 1997:138).

La ecofeminista inglesa argumenta que la inmanencia de la naturaleza humana está siempre enmarcada en la incertidumbre material acerca de las condiciones materiales en su sentido más amplio y profundo. Por tanto, una interiorización de la inmanencia no es incompatible con una política racional. Se trata de avanzar a un nivel más profundo de la conciencia humana y de la percepción ecológica. Una política de la naturaleza es necesaria no solo para entender las relaciones humanidad-naturaleza sino también para comprender las relaciones humanidad-humanidad (Mellor 1997:186).

Asimismo advierte de que, al no poder ver a las mujeres como un puente entre cultura y naturaleza, la ecología social pierde un área esencial de análisis. Sin feminismo, la ecología social está incompleta. Considera que el ecofeminismo es fundamentalmente materialista debido a su insistencia en la inmanencia (corporeidad e inserción) de la naturaleza humana (Mellor 1997: 200) y cree que el marco conceptual de Marx, corregido críticamente, proporciona elementos para este análisis.

A partir de esta revisión, señala que

> "ecofeministas y ecosocialistas deben desmontar ese artificio ideológico que divide sociedad y naturaleza. No se puede hacer si los ecosocialistas continúan sosteniendo los conceptos de la Ilustración acerca de la trascendencia de la inserción corporal en el lugar y las relaciones y son incapaces de entender la premisa fundamental del ecofeminismo en las culturas patriarcales: el supuesto derecho de los hombres a explotar la naturaleza es paralelo a los usos que estos hacen de las mujeres" (Mellor 1997:206).

En su trabajo, encara la cuestión central de cómo teorizar sobre la naturaleza finita y las diferencias biológicas entre los hombres y las mujeres sin caer en el determinismo ecológico y biológico. Para ella, sostener que existe un límite biológico y ecológico a la actividad humana y a su capacidad de reproducción social no es esencialista, sino que empieza a teorizar de forma completa los condicionantes de existencia material de la humanidad.

Mellor insiste en que la inmanencia está ausente en el análisis de Marx. En la vida de las mujeres las relaciones entre el materialismo social y el materialismo físico (ecológico y

biológico) está representado por el trabajo subordinado de las mujeres, el cual no está incorporado al mundo material visible de los hombres. También es ignorado el trabajo subordinado de la naturaleza no humana. El tiempo de las mujeres queda fuera de las relaciones económicas productivas, es social y biológicamente esencial y satisface necesidades inmediatas en la familia y en la comunidad. Y aunque, en algunos discursos, esta responsabilidad se haya vinculado a una pretendida esencia amorosa femenina, no es una cuestión simple, sino que "ha sido impuesto por el patriarcado a partir del deber y del miedo" (Mellor 1997:252).

La ficción del Homo economicus, varón guerrero u hombre autónomo, ignora la realidad de la existencia como seres corporales y la forma en la que el espacio social y el tiempo se construyen (Mellor 1997). El no tener en cuenta la corporeidad humana permite ignorar la inserción biológica y la ecológica humana más amplias. El capitalismo (y el socialismo) parten de una premisa falsa, la de la existencia de un individuo que funciona de forma independiente. Solo una minoría de hombres y algunas mujeres pueden funcionar independientemente, externalizando las obligaciones económicas y sociales, pero eso no impide que el mundo público esté organizado como si esos sujetos fuesen el sujeto universal (Mellor 1997:252).

La construcción del mundo social tiene su base material en el tiempo de trabajo de las mujeres. Al definir el materialismo histórico como materialismo social en torno a las relaciones de producción e ignorar el materialismo físico de la corporeidad humana, Marx y el marxismo basan su teoría en las relaciones económicas en las mismas premisas del patriarcado capitalista (Mellor 1997:212).

Plantea que asumir la inmanencia se basa en la revalorización del trabajo doméstico privado, en la aceptación de la naturaleza corporal de la vida y en la corresponsabilización del conjunto de las instituciones del mismo, en definitiva, en la asunción de "la responsabilidad política de las consecuencias sociales y ecológicas de la existencia corporal" (Mellor 1997: 237).

3.3.5 Los ecofeminismos y el enfoque de la sostenibilidad de la vida

A mediados de los 2000, surge con fuerza una corriente ecofeminista alrededor del enfoque político de la sostenibilidad de la vida. Bebe de las corrientes ecofeministas constructivistas, los hallazgos e investigaciones de la economía ecológica, la economía feminista, las miradas decoloniales y las cosmovisiones no occidentales respecto a la naturaleza y los movimientos de defensa del territorio y las comunidades (Herrero 2022).

Las bases del pensamiento ecofeminista se asientan en la plena conciencia de la materialidad de la existencia humana. Los seres humanos somos seres encarnados, constituidos por un cuerpo que debe alimentarse y nutrirse, inserto en un medio natural.

Al considerar la inserción de la especie humana en la naturaleza, nos sumimos de lleno en el problema de los límites y el desequilibrio de los ciclos naturales.

La economía ecológica trata de reconectar la economía con la materialidad de la naturaleza. El mantenimiento de la vida humana y no humana en el tiempo es viable bajo un modelo que aproveche los recursos renovables a un ritmo que permita su regeneración, y que cierre los ciclos de los materiales (biológicos, físicos y químicos). Las tensiones entre la economía, la ecología y la termodinámica ocupan el campo de estudio de la economía ecológica (Daly y Cobb 1993; Georgescu-Roegen 1996, 1975; Carpintero 2005; Naredo 2006). Trata fundamentalmente dos aspectos relacionados con la sostenibilidad. En primer lugar, se interesa por los análisis del ciclo de vida y contempla el ciclo de los materiales y la energía desde que son recursos hasta que son residuos. En segundo lugar, tiene en cuenta el tamaño del sistema económico, es decir, la cantidad total de recursos consumidos en relación con el tamaño de la biosfera.

Siguiendo a autoras como Judit Butler (2010), es preciso reconocer que los seres humanos son ontológicamente precarios, vulnerables y dependientes. La vida humana debe ser sostenida intencionalmente, debe ser cuidada. En la medida en que los cuidados se realizan en común, es preciso reconocer su condición interdependiente (Pérez Orozco 2006, 2013, 2014).

La economía feminista señala que existe una honda contradicción entre la reproducción natural y social de las personas y el proceso de acumulación de capital (Picchio 1992).

La simple suma entre ambas miradas aporta un análisis de indudable valor, pero esta aportación se multiplica y amplifica cuando se relacionan y entretejen los análisis, tal y como propone el enfoque ecofeminista.

Son muchos los trabajos que han señalado la ambigüedad del concepto de sostenibilidad desde que se acuñase en el marco de la Cumbre de Río de 1992 (Bárcena y otros 2000; Carpintero 2005; Naredo 2006; Escrivá 2023) y se ha señalado que, como poco, requiere de adjetivaciones como justa, equitativa, o precisiones sobre qué es lo que hay que se pretende sostener. El adjetivo sostenible puede acompañar múltiples conceptos contradictorios.

La idea de sostenibilidad –o más bien de insostenibilidad– es usada para nombrar el choque espacial y temporal entre las dinámicas expansivas del capitalismo y los límites físicos del planeta, pero también reducida a adjetivo sirve para acompañar el propósito del "crecimiento económico sostenido, sostenible y justo" que proponen, por ejemplo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, formulados en 2015 por Naciones Unidas[21]. Por tanto, conviene acotar y aclarar a qué se refiere la noción de sostenibilidad para no entrar en ambigüedades que le quiten profundidad y concreción a los conflictos, tensiones y propuestas.

Lo primero a considerar es que el concepto de sostenibilidad es fundamentalmente antropocéntrico. Hablamos de sostenibilidad para referirnos a la durabilidad o posibilidad de mantener el metabolismo social dentro de la naturaleza. La Biosfera se autoorganiza a partir de relaciones complejas, que pueden ser –y son en el Antropoceno[22]- profundamente alteradas por la especie humana, pero que no son organizadas ni controladas por ella. Somos una especie ecodependiente y, por tanto, cuando relacionamos sistema económico y sostenibilidad, estamos refiriéndonos a la

[21] Se pueden consultar en https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/

[22] Antropoceno es el nombre que una parte de la comunidad científica propone para sustituir al Holoceno, la época actual del período Cuaternario en la historia terrestre. Los defensores de esta propuesta se basan en el impacto global que actualmente tienen las actividades humanas sobre el funcionamiento de los sistemas naturales. El Antropoceno fue utilizado en el año 2000 por el ganador del premio Nobel de química Paul Crutzen, quien considera que la influencia del comportamiento humano sobre la Tierra en los últimos dos siglos ha conducido a la constitución de una nueva era geológica. La propuesta del uso de este término como concepto geológico oficial ha ganado fuerza desde el 2008. Para que se convierta en oficial se requiere la aprobación de la Comisión Internacional de Estratigrafía.

durabilidad de un determinado metabolismo social que permite la reproducción social y económica, y que se apoya sobre una base física que presenta límites y constricciones.

La condición previa para que perdure cualquier sistema económico y la vida humana se pueda sostener en él es la compatibilidad con los sistemas biológicos y ecológicos (Agenjo 2021:114). Obviamente, entonces, el tipo de metabolismo social determina la durabilidad del mismo en un planeta con límites físicos. Por tanto, es preciso delimitar de qué hablamos cuando nos referimos al metabolismo social.

Cualquier sociedad humana afecta y es afectada por los ciclos y ritmos de la naturaleza. Una naturaleza que existe y se reproduce independientemente de la actividad humana pero que al mismo tiempo representa un orden superior al de la materia (González de Molina y Toledo 2011).

Tomando como modelo la noción biológica y fisiológica de metabolismo, Marx acuñó la noción de metabolismo social o metabolismo socio-económico para describir las relaciones entre la sociedad y la naturaleza y el estudio y cálculo de los flujos de energía y de materia que se intercambian entre las diferentes sociedades y el medio natural. Fue utilizado recurrentemente desde el siglo XIX y especialmente en la década de los setenta es recuperado por Kenneth Boulding y RobertAyres (González de Molina y Toledo 2011).

Las sociedades humanas producen y reproducen sus condiciones materiales de existencia a partir del metabolismo con la naturaleza, una condición que es pre-social, esencial y eterna (Mellor 1997). Esto implica la existencia de una serie de procesos por medio de los cuales, los seres humanos organizados en sociedad se reproducen a sí mismos y se apropian, circulan, transforman, consumen y excretan, materiales y energía proveniente del mundo natural (González de Molina y Toledo 2011). Al realizar estas actividades, los seres humanos hacen dos cosas: por un lado, socializan fracciones o partes de la naturaleza y por el otro, “naturalizan” a la sociedad al producir y reproducir sus vínculos con el universo natural.

El proceso del metabolismo social ha sido abordado en su dimensión física y eso explica por qué la mayoría de sus investigaciones se encuadren dentro de la economía ecológica. Sin embargo, González de Molina y Toledo indican que

> "un abordaje complejo (del metabolismo social) requería incorporar aquellas instancias de carácter no material con los cuales y dentro de los cuales el metabolismo tiene lugar. Son instancias como la familia, el mercado, las reglas de acceso a los recursos, el poder político, la fiscalidad, el parentesco, el apoyo recíproco, etc. las que organizan socialmente esa articulación con los procesos metabólicos" (2011:68).

Cristina Carrasco y Enric Tello (2011) desarrollan este concepto, ampliándolo. Señalan que el metabolismo social se da en cinco eslabones interconectados: la naturaleza con la que interactuamos para obtener los bienes y servicios; el espacio doméstico, en el que nacemos, nos criamos y socializamos y que constituye la principal red de interdependencia; la comunidad cercana en la que establecemos relaciones de ayuda mutua y cooperación que nos permiten dar respuesta a la vulnerabilidad y la incertidumbre; el estado y el mercado, que constituyen las dos esferas de producción y consumo mercantil. La economía capitalista solo toma en cuenta la producción y consumo llevados a cabo en los dos espacios últimos de la cadena de eslabones (estado y mercado) y se constituye dando por hecha la gratuidad de las aportaciones de la naturaleza, del hogar y de las comunidades (Carrasco y Tello 2011).

Teniendo presente la noción compleja de metabolismo social, estamos en mejores condiciones para profundizar en la idea de sostenibilidad. Según Ernest García (2004), la sostenibilidad, tiene que ver con

> "cuatro cuestiones relacionadas pero parcialmente independientes y no mutuamente reducibles: el mantenimiento de la escala física de la sociedad dentro de la capacidad de carga del planeta, la conservación de la diversidad biológica que evite una simplificación catastrófica de la biosfera, la reserva frente a la intensificación innecesaria de la degradación entrópica que acompaña a toda actividad productiva y el mantenimiento del espacio y tiempo de la relación y el aprendizaje social" (García, 2005:206).

La economía ecológica aborda la cuestión de la sostenibilidad apuntando a la relación entre una población y la energía y los materiales existentes en su ecosistema, sabiendo que el ecosistema está formado por el conjunto de seres vivos, junto con los materiales que derivan de su actividad -y que van desde moléculas hasta grandes estructuras físicas-, así como la matriz o entorno físico complejo y dinámico en que están inmersos y desarrollan su actividad (Margalef 1993). Su campo de análisis se centra fundamentalmente en los tres primeros componentes que señalaba García.

Pero desde perspectivas ecofeministas, conscientes de la ecodependencia y la interdependencia entre seres humanos, la noción de sostenibilidad se complejiza. Anna Bosch, Cristina Carrasco y Elena Grau (2005) señalan que la sostenibilidad como proceso, no solo hace referencia a la posibilidad real de que la vida continúe –en términos humanos, sociales y ecológicos–, sino a que dicho proceso signifique desarrollar condiciones de vida aceptables para toda la población. Para ellas, "la sostenibilidad supone pues una relación armónica entre humanidad y naturaleza, entre humanos y humanas, en consecuencia, será imposible hablar de sostenibilidad si no va acompañada de equidad (Bosch, Carrasco y Grau 2005:322).

La conciencia de las relaciones materiales de interdependencia ha llevado a la economía feminista a acuñar la idea de sostenibilidad de la vida humana. Este concepto designa:

> "Un proceso histórico complejo, dinámico y multidimensional de satisfacción de necesidades que debe ser continuamente mantenido y reconstruido, que requiere de recursos materiales pero también de contextos y relaciones de afecto cuidado que actualmente están proporcionados en gran medida por el trabajo no remunerado realizado en los hogares" (Carrasco 2009:183).

En otras partes de este trabajo discutiremos los riesgos que puede suponer la incorporación de la espinosa cuestión de los afectos al hablar de cuidados, la separación entre mercado y vida -como si el primero no formara parte de la segunda– (Esteban 2019), o la sobrevaloración de la familia como estructura garante de cuidados (Cooper 2017).

Para algunas miradas de la economía feminista, el enfoque de la sostenibilidad de la vida permite dar cuenta de la profunda relación entre lo económico y lo social, que sitúa a la economía desde una perspectiva diferente, que considera la estrecha interrelación entre las diversas dimensiones de la dependencia y, en definitiva, que plantea como prioridad las condiciones de vida de todas las personas.

Desde el enfoque de la sostenibilidad de la vida humana, y tomando como referencia lo expuesto anteriormente sobre las diferentes dimensiones del metabolismo social y de la sostenibilidad, existe también la posibilidad de estrechar las relaciones entre la economía feminista y la economía ecológica en torno a una noción de sostenibilidad que integre todas las dimensiones que inciden en la perdurabilidad de la humanidad.

Disponer de un marco conceptual de la sostenibilidad, centrado en necesidades y las condiciones de vida y en las relaciones con una naturaleza y planeta en crisis, puede evitar formular propuestas que pretendan la emancipación de las personas y que sean inviables en el plano ecológico, o que, reduciendo los impactos sobre la naturaleza, profundicen las desigualdades económicas y en la responsabilidad de la reproducción cotidiana de la vida.

Las personas que han desarrollado la economía ecológica señalan que no es posible separar sostenibilidad de equidad. Según Daly, el principio más importante es la limitación de la escala humana a un nivel que esté dentro de la capacidad de carga posible y pueda, por tanto, sostenerse. En el momento en el que se llega a la capacidad de carga, se vuelve imprescindible la elección simultánea de un nivel de población y de un "estándar de vida medio" (nivel de consumo de recursos/capita). La elección es obviamente una cuestión de poder (Daly y Cobb 1993:256).

Tomar en cuenta la sostenibilidad requiere, por tanto, la orquestación de varios ámbitos de conocimiento que deben cooperar a la hora de proponer formas de organizarnos. La calidad de la sostenibilidad no se centra sólo en medidas científicas o económicas, sino también en la evaluación del resto de la sociedad en torno a sistemas éticos (Morin 2005). La integración entre epistemología y ética es fundamental para encarar la sostenibilidad ante la crisis civilizatoria.

Desde una perspectiva ecofeminista, se plantea lo siguiente:

> "El proceso de valorización de capital se daba a costa de la explotación de los recursos naturales y de la vida humana (…) En el mejor de los casos, la vida y sus necesidades eran un medio para el fin de acumulación de capital. A esto lo hemos denominado conflicto capital-vida, que se intensifica con la financiarización de la economía (...) Crisis profundas y acumuladas que suponen gravísimos ataques a los procesos vitales, y visibilizábamos las deficiencias estructurales de un sistema depredador, que no solo era capitalista, sino también heteropatriarcal, antropocéntrico, e imperialista" (Pérez Orozco 2023).

El enfoque de la sostenibilidad de la vida avanza sobre lo que hay que sostener: una vida digna. La trama de la vida se sostiene sola, es la inserción de la vida humana en ella la que está en riesgo (Herrero 2023). Los ecofeminismos hablan de crisis civilizatoria, porque la crisis atraviesa el conjunto de las estructuras (políticas, sociales,

económicas, culturales y ecológicas), pero también de las construcciones éticas y epistemológicas más básicas, incluida la propia comprensión de lo que es la vida. La sostenibilidad, por tanto, es la posibilidad de mantener en el tiempo un metabolismo social inserto armónicamente en la trama de la vida que garantice la satisfacción de las necesidades y condiciones de vida dignas para todas las personas (Herrero 2021, 2022, 2023.)

El análisis de los principales referentes de la economía ecológica permite asegurar que la dimensión corporal y biológica de la existencia humana no está interiorizada, más allá de que algunos trabajos hagan referencia a la necesidad de contar con los aportes de la economía feminista. Una vez enunciada la voluntad, en las conceptualizaciones que se establecen sobre el metabolismo económico esta mirada no se incorpora (Herrero 2016).

Algo similar sucede en el ámbito de la economía feminista. Aunque existen trabajos que mencionan la naturaleza como el espacio y el tiempo en el que se incluye toda la actividad humana, prácticamente solo se encuentran elaboraciones y propuestas que sitúan la reproducción cotidiana de la vida y su dimensión corporal en el marco de los límites y restricciones que suponen vivir en el mundo lleno del Antropoceno, entre las autoras ecofeministas. Encontramos aportaciones en torno a la conciliación entre el trabajo mercantil y la vida cotidiana o la distribución del producto del crecimiento económico, pero no tantas en torno a la reorganización del metabolismo social y de los trabajos en un mundo en el que la economía no seguirá creciendo si, para hacerlo, necesita seguir contando con el aporte de crecientes cantidades de materiales y energía. Algunas visiones de la economía feminista, incluso, han orillado la dimensión natural y ecodependiente de la vida humana, posiblemente tratando de evitar el peligro de la reducción de las mujeres a la condición de naturaleza inferior e instrumental propia de las visiones androcéntricas (Herrero 2016).

Un análisis material ecofeminista puede ayudar a repensar qué significa estar a salvo, qué es una sociedad que refugia, cómo construimos espacios seguros. La cuestión central es hacerse cargo de los límites y la vulnerabilidad de lo vivo. En este sentido, es interesante la aportación que realiza Kate Raworth (2013) al señalar que los seres humanos tenemos un suelo mínimo de necesidades que garantizan poder tener una vida digna y también un techo ecológico que no es razonable superar si no queremos correr

importantes riesgos ecológicos. Entre ese techo ecológico –marcado por los nueve límites planetarios a los que ya hemos aludido- y ese suelo mínimo de necesidades –de refugio, alimentación, afecto, seguridad o participación– existe un espacio en el que es posible construir vida segura para todas las personas.

Figura 1: Fuente: Raworth, Kate (2013 en Worldwatch Institute (2013)

Desde nuestro punto de vista, el metabolismo social deseable es el que permita mantener esas necesidades cubiertas sin sobrepasar la biocapacidad de la tierra. Y además debe poderse mantener en el tiempo. Con los límites superados y en un entorno de desigualdades crecientes como el que hemos descrito en la introducción de este trabajo, es obvio que la tarea pendiente en los planos teóricos, conceptuales, técnicos, políticos y culturales es ingente.

3.3.6 Los ecofeminismos en América Latina

Desde las miradas de las pensadoras y activistas de los pueblos del Sur, las genealogías ecofeministas son diferentes a las que se han construido desde el Norte Global. Sitúan el surgimiento de los ecofeminismos en los territorios como respuesta a la violencia impuesta por el patriarcado occidental sobre todas las formas de vida a partir de la invasión europea. Nos vamos a apoyar en el trabajo del colectivo LaDanta LasCanta[23] (2018), un colectivo ecofeminista venezolano de investigación y acción, que ha hecho una tarea de reconstrucción del surgimiento y evolución de los ecofeminismos en América Latina.

Reseñan diferentes movimientos y propuestas que van desde la década de 1980 hasta la actualidad, aunque sus protagonistas señalan que es apenas una mirada situada y parcial de solo tres décadas de una lucha frente a una resistencia con cinco siglos de historia, y que tiene un horizonte de sentido explícito: sororidad, alteridad, justicia y liberación (LaDanta LasCanta 2018).

A pesar de su temprana aparición, estos ecofeminismos han sido poco conocidos tanto por las feministas como por las propias ecofeministas occidentales. Las causas de esta invisibilidad se encuentran en el contexto de alta violencia y precariedad que afrontan gran parte de las investigadoras y activistas en los territorios que fueron colonizados, así como la imposición epistémica del Norte global, con su copiosa movilización de recursos financieros, incluso en las corrientes del pensamiento crítico (LaDanta LasCanta (2018). El resultado ha sido la práctica inexistencia de una historia de los ecofeminismos del Sur contada por sus protagonistas, que en los últimos años se está subsanando. Desde estos enfoques decoloniales se denuncia la tendencia a clasificar como esencialistas las racionalidades diferentes, sin conocer su complejidad antropológica, cultural y territorial (Capire 2023).

[23] Para conocer más sobre este colectivo se puede consultar https://ladantalascanta.blogspot.com/

La teología ecofeminista en Abya Yala[24] evidenció el sesgo androcéntrico y antropocéntrico de la teología de la liberación y la enriqueció al ampliar sus análisis de los mecanismos de opresión e incluir el cuerpo de las mujeres como lugar de reflexión y acción. Las teólogas ecofeministas deconstruyeron la imagen del Dios patriarcal, discutieron el sentido de lo sagrado, realizaron una crítica de los símbolos cristianos y desarrollaron una hermenéutica feminista (Barredo-Pantí 2016). Sin embargo, a juicio de LaDanta LasCanta (2018), lo más importante es la concepción de una teología que transforma el antropocentrismo e incorpora todas las formas de vida como sujetos de ética y atención teológica. Este desplazamiento lleva a postular una nueva antropología, epistemología y ética, que incluye la experiencia de las mujeres empobrecidas.

Entre sus principales exponentes, podemos mencionar a Coca Trillini en Argentina; Fanny Geymonat-Pantelís y Alcira Agreda en Bolivia; Ivone Gebara, Agamedilza Sales de Oliveira, Sandra Duarte y Sandra Raquew en Brasil; Marcia Moya en Ecuador; Rosa Dominga Trapasso en Perú; Mary Judith Ress en Chile; Graciela Pujol en Uruguay, y Gladys Parentelli y Rosa Trujillo en Venezuela.

Las teólogas ecofeministas han sido calificadas por otras feministas como esencialistas y espiritualistas. Lo cierto es que estas ecofeministas han dado un vuelco radical a la teología, sostienen un trabajo político en sus comunidades que, aunque invisibilizado, las expone constantemente a la violencia estructural y coyuntural que define las relaciones de poder en este continente. Para LaDanta LasCanta (2018), las teólogas ecofeministas han militado con las mujeres de los barrios más pobres del continente y han llevado hasta las últimas consecuencias los principios de justicia, igualdad y empatía.

Ivone Gebara (2000:18) afirma que

> “el ecofeminismo como pensamiento y movimiento social se refiere básicamente a la conexión ideológica entre la explotación de la naturaleza y la explotación de las mujeres dentro del sistema jerárquico-patriarcal. Desde el

[24] Abya Yala es el nombre con el que algunas personas de los pueblos originarios americanos utilizan para referirse a todo el continente americano. En la actualidad, prácticamente todas las organizaciones, comunidades e instituciones indígenas de todo el continente prefieren referirse al continente completo como Abya-Yala, en vez del término América. El uso de este nombre es asumido como una posición histórica y política por quienes lo usan, explicando que el nombre «América» o la expresión «Nuevo Mundo» serían propias de los colonizadores europeos y no de los pueblos originarios del continente americano.

> punto de vista filosófico y teológico, el ecofeminismo puede ser considerado como una sabiduría que intenta recuperar al ecosistema y a las mujeres. Estas fueron relegadas por el sistema patriarcal, y particularmente por la Modernidad, a ser fuerza de reproducción de mano de obra –vientres benditos–, en tanto que la naturaleza se tornó objeto de dominación para el crecimiento del capital".

Desde el año 1492, América Latina ha sufrido el extractivismo a lo largo de su territorio. En el plano contemporáneo son muchas las organizaciones de mujeres que luchan contra las diversas modalidades del extractivismo. Por ello, colectivos como LaDanta LasCanta (2018) prefieren hablar de *imaginarios ecofeministas*, un término propuesto por Erin Finzer (2015) que permite poner en diálogo a colectivos y personas que no se autodefinen como ecofeministas, pero llevan adelante una praxis que corresponde a algunas de sus corrientes. Con este criterio, LaDanta LasCanta (2018) ha identificado unas cincuenta organizaciones ecofeministas o con imaginario ecofeminista en Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay, Perú, Bolivia, Ecuador, Brasil, Colombia, Venezuela, Honduras, Guatemala, México, Puerto Rico y República Dominicana. Algunos son grupos binacionales, otros tienen un rango de acción en tres países y también hay organizaciones de cobertura regional. Entre las que se reconocen como ecofeministas se encuentran EcoRed Feminista La Lechuza Buza (México), Corporación de Mujeres Ecofeministas Comunitar (Colombia), grupo Con-spirando (Chile), Fundación Medio Ambiente y Alternativas al Desarrollo (Bolivia), Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo (Ecuador), Comando María Moñito, impulsado por la artista plástica conceptual ecofeminista y antiespecista Argelia Bravo Melet, y LaDanta LasCanta, colectivo de investigación y acción (Venezuela).

En la primera década del presente siglo encontramos en los ecofeminismos una gran variedad de perfiles: grupos indígenas, organizaciones no gubernamentales, colectivos académicos, fundaciones, fondos, asociaciones y redes regionales. En los últimos años, y ante el auge de proyectos extractivistas, en diferentes lugares de la región, la despatriarcalización, la descolonización, la defensa de los derechos colectivos y la protección de las defensoras y los defensores de la Tierra se suman a la agenda del ecofeminismo en Abya Yala.

Las resistencias contra el extractivismo requieren una atención específica. El declive de los minerales fósiles, las consecuencias del cambio climático y la crisis ecológica

fuerzan a las corporaciones a buscar nuevos nichos de negocio. Los conflictos se multiplican y en ellos, los territorios, los bienes comunes y la naturaleza constituyen el eje central de las disputas. En este contexto, quienes se oponen a los intereses corporativos son objeto de agresiones, violencia y vulnerabilidad de derechos.

Tomando el análisis realizado por el colectivo ecuatoriano Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo (2018), comprobamos que la actuación de las empresas transnacionales configura en los territorios un nuevo orden patriarcal que confluye, refuerza y reactualiza relaciones de poder previas.

Las corporaciones extractivistas despliegan estrategias para generar división al interior de las comunidades y romper el tejido social. Estos impactos ocurren antes de que las empresas lleguen a implementar sus proyectos, y muchas veces incluso en los casos en los que estos proyectos se han logrado paralizar. El poder corporativo tiene rostro y cuerpo, que se constituye y se encarna en torno al sujeto privilegiado del capitalismo: un sujeto blanco, burgués, varón, adulto, heterosexual y urbano (Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo 2018). La élite que representan los equipos directivos de las corporaciones transnacionales representan mayoritariamente a ese sujeto hegemónico.

En las Comunidades se produce un entronque entre el patriarcado occidental y el patriarcado ancestral (Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo 2018). Cuando los actores corporativos penetran en los territorios para persuadir o imponer sus proyectos, lo hacen frecuentemente promoviendo una interlocución exclusivamente masculina con ciertos actores locales, varones, y se excluye a las mujeres y sus necesidades de la toma de decisiones.

Llegan a las comunidades grandes concentraciones de obreros, atraídos por las expectativas de empleo asociadas a los megaproyectos extractivistas. Las fuerzas de seguridad públicas y privadas que tienen como misión facilitar la implantación de las empresas y sus proyectos y controlar las protestas, militarizan el territorio. La masculinización y militarización del territorio afecta profundamente la vida de las comunidades y tiene claros impactos para las mujeres y las niñas (García Torres 2018).

La presencia de hombres desconocidos y actores armados genera miedo e inseguridad, aumenta los riesgos de sufrir agresiones sexuales y violencia machista; limitan la autonomía y movilidad en el territorio fomentando el confinamiento en el espacio privado doméstico. A esto se suma el temor de que las chicas adolescentes sean captadas por las redes de explotación sexual que proliferan con la implantación de los megaproyectos (García Torres 2018).

Si la militarización ensalza valores patriarcales como la fuerza, la represión y la violencia, la llegada masiva de trabajadores varones a las comunidades privilegia la conformación de sujetos que refuerzan estereotipos de masculinidad hegemónica. Miriam García Torres (2018) reporta cómo las dinámicas introducidas por empresas españolas como Repsol, Acciona o Endesa, entre otras, han generado cambios en los patrones de ocio y en la ocupación de los espacios, facilitando la apertura de cantinas y centros de diversión nocturna. Se conforman así espacios atravesados por nuevas relaciones de poder y de género. Los imaginarios patriarcales se reactualizan. El polo masculino se asocia al dominio y el control, mientras lo femenino queda ligado al imaginario de la mujer pasiva, "sacada del territorio", objeto de control y abuso sexual.

No es extraño, entonces, que las mujeres adquieran un rol protagonista en la defensa del territorio y la naturaleza frente a los intereses corporativos. Tampoco es difícil imaginar por qué la violencia contra las defensoras de la Tierra no deja de aumentar. Las mujeres campesinas e indígenas que defienden el territorio y la naturaleza suponen una amenaza para los poderes fácticos ya que articulan luchas que cuestionan de forma frontal las bases del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado (García Torres 2018).

3.3.7 Luchas ecofeministas en el contexto actual

Las evidencias y manifestaciones de la crisis ecosocial están provocando la emergencia de movimientos que podríamos inscribir en los imaginarios ecofeministas en diversos lugares del mundo. Existen importantes rasgos ecofeministas en las movilizaciones de Extinction Rebellion y, de forma mucho más acusada en Fridays for Future en Europa. En Australia las abuelas tejedoras, de Knitting Nanna (2023), que luchan por salvar la cuenca del río Murray-Darling y contra la contaminación del agua, el aire y la tierra. En Japón, las mujeres se pusieron a la cabeza de las movilizaciones que exigían justicia y

reparación ante la catástrofe nuclear de Fukushima, y fueron ellas las que tomaron la delantera, actuando consistentemente como líderes del movimiento antinuclear. Un grupo de ancianas japonesas se levantó contra una nueva base militar, haciendo hincapié en su experiencia como cuidadoras (HispanTV 2018).

WoMin (2023) es una red popular de mujeres de todo el continente africano que se oponen a las explotaciones mineras y se preocupan por el cambio climático. Han redactado su propio manifiesto ecofeminista.

En el momento actual, en Chile, en el Cajón del Maipo, la ampliación de una planta estadounidense de generación hidroeléctrica pone en riesgo el abastecimiento de agua de boca a Santiago de Chile. La organización Mujeres por el Maipo, desde 2007, organizan concentraciones en las que se tumban en el suelo, hacen mandalas con sus cuerpos e impiden la entrada de los camiones (Leblanc 2021). También en Chile el colectivo Mujeres en Zona de Sacrificio Quintero Puchuncaví en Resistencia desarrolla un intenso activismo para librar de la contaminación y la destrucción su territorio, plagada de infraestucturas que provocan enfermedades graves en la infancia, las personas en general y, sobre todo las mujeres gestantes (Herrero 2021b).

En China, existe una red de mujeres que colaboran en la Global University for Sustainability en la Universidad de Chongqing, en China continental. Trabajan activamente con las mujeres de las aldeas para conservar las prácticas agrícolas tradicionales. Producen sus propios alimentos sin pesticidas con una comercialización directa a la población local. Allí existe creciente interés académico por el feminismo ecológico y las tecnologías tradicionales de las mujeres (Capire 2023).

También en el Estado español podemos reconocer movilizaciones ecofeministas o que tienen rasgos ecofeministas. Las Jornaleras en Lucha de Huelva constituyen un grupo autoorganizado de mujeres trabajadoras del campo y del manipulado que vive en la provincia de Huelva, Andalucía. Su activismo persigue conseguir derechos que permitan lograr unas condiciones de vida y trabajo dignas para la clase jornalera, trabajan desde principios feministas, ecologistas y antirracistas. Se declaran

> “conscientes de que las circunstancias que se dan en nuestro sector y en nuestra provincia se repiten a nivel global. Las consecuencias de un modelo

> que únicamente tiene en el horizonte el crecimiento económico, nos unen a las situaciones que sufren otros colectivos como las trabajadoras domésticas, las prostitutas, las Kellys y tantas otras compañeras que también sufren la feminización de la precariedad. Por eso tejemos redes, alianzas, colaboración y cariño desde una perspectiva de clase, antirracista, feminista, anticapitalista y ecologista, que contribuyan a un cambio radical que se traduzca en un mundo más justo para todas las personas" (Jornaleras en Lucha 2023).

Un rasgo muy interesante de este movimiento es la alianza entre las trabajadoras migradas y las autóctonas. Las jornaleras de la fresa marroquíes enfrentan una alianza perversa entre diversas formas de patriarcado que se refuerzan entre sí: el que las ve como un recurso con dedos delicados, genéticamente predispuesto a agacharse, explotables, sumisas y nada proclives a quedarse en España por tener responsabilidades de cuidados; el de los capataces, que estando también probablemente explotados, encuentran a alguien sobre quien ejercer el poder; y el de los hombres de sus propios países, sus maridos, ante los que, dicen las jornaleras, deben esconder los abusos que sufren para no ser repudiadas y poder volver a casa (Herrero 2023).

En el corazón de las ciudades, lo más parecido a la lucha en defensa del territorio son los movimientos por el derecho a la vivienda y están protagonizados fundamentalmente por mujeres. Organizadas –muchas de ellas no lo estaban previamente- denuncian el fracaso de la política para responsabilizarse de las condiciones de vida de las personas. Denuncian que cada vez que una institución echa a la calle a alguien sin alternativa habitacional, se declara incapaz de resolver y proteger a las personas en situación de desamparo. El capitalismo expulsa a gente de sus territorios (Sassen 2015), en este caso del territorio más próximo: su propia casa y el barrio en el que se desenvuelve tu vida. Son las migraciones forzosas intramuros del mundo rico. Las mujeres del movimiento en defensa de la vivienda explican que, cuando te echan de tu casa, no te echan solo del recinto cerrado en el que duermen y cocinan, sino que te extraen de un marco de relaciones, vínculos y estructuras de apoyo mutuo. No es sólo que se expulsen familias de sus viviendas. Se les desbaratan las vidas. Es un ataque a las redes que les sostienen, a las relaciones de reciprocidad y apoyo mutuo que son fundamentales, emocional y

materialmente, para poder sobrevivir con dignidad (Herrero 2018). Se trata de un movimiento que explica desde la práctica cómo construir ciudad, qué es el derecho a la ciudad, la importancia de la comunidad para afrontar las crisis, la fuerza que da no sentirse solas.

En febrero de 2018, un amplio número de mujeres profesionales, activistas, académicas y precarias organizaron en Bilbao el primer encuentro de mujeres sobre energía y género[25]. La asistencia al encuentro desbordó todas las previsiones. Las organizadoras y asistentes no pretendían solo exigir presencia de mujeres y visibilizar a quienes desarrollan su trabajo o activismo en este ámbito, sino que se intentaba construir un movimiento que generase nuevas bases aseguramiento el acceso a la energía como una prioridad. Las mujeres organizadas denunciaron un modelo basado en combustibles fósiles –causante del cambio climático-, en una minería cada vez más ineficiente y en un modelo de consumo despilfarrados y excesivo. Señalaron que, además, estos modelos son injustos e impactan violentamente en la vida de las mujeres tanto de España como de los países empobrecidos donde se agrede y expulsa a las comunidades para poner en marcha megaproyectos (Makazaga 2018).

Podríamos seguir sumando iniciativas: el movimiento animalista, integrado mayoritariamente por mujeres, Ganaderas en Red, una organización de mujeres de la ganadería extensiva que defienden su papel como mujeres trabajadoras del campo emancipadas, como defensoras y mantenedoras de un territorio progresivamente vaciado y garantes de un sistema de producción que respeta la dignidad de la vida animal, el Sindicato Labrego del Campo o ENHE son, también, organizaciones agrarias que se autoinscriben en los ecofeminismos.

El propio movimiento feminista, en las movilizaciones del 8 de Marzo de los últimos años, desde 2018 hasta ahora, ha ido incorporando, cada vez con más fuerza, la preocupación ante la crisis ecosocial, y en sus manifiestos y prácticas activistas organizan huelgas de consumo y llaman la atención sobre la necesidad de

[25] El evento fue organizado por Xarxa per la soberania energètica, Som Energía, la Mesa de Transición Energética de Cádiz, Ekologistak Martxan, Tradener, Oficina Europarlamentaria en Bilbao, Goiener, Ingeniería Sin Fronteras, Observatori del Deute en la Globalització, Plataforma por un Nuevo Modelo Energético, Gure Energia, Movimiento Ibérico Antinuclear, la Alianza contra la Pobreza Energética, Ongawa, Foro Extremeño Antinuclear, Observatorio Crítico de la Energía, Ecologistas en Acción y Universidad del País Vasco. Se puede consultar la convocatoria en https://www.ekologistakmartxan.org/es/event/primer-encuentro-de-mujeres-sobre-genero-y-energia/

transversalizar la mirada ecofeminista. Un producto de las Asambleas feministas en Madrid, ha sido la constitución de Feministas por el Clima, organización que nació al calor de la celebración de la COP 25 sobre Cambio Climático en Madrid y que tiene la característica de estar constituida por feministas que se acercan al ecologismo (Herrero 2022b).

Existe también una Red Ecofeminista, que preside Alicia Puleo, constituida para apoyar que el ecofeminismo sea una opción cada vez más aceptada y valorada por las personas que quieren un cambio de modelo político y ético. Se articulan en torno al ecologismo político, la ética ambiental y el feminismo.

Por último, es preciso señalar que Ecologistas en Acción ha realizado una apuesta fuerte por la incorporación del ecofeminismo como eje político, no exenta de conflicto interno. Cuenta con un área estatal de Ecofeminismos y existen núcleos territoriales prácticamente en todo el Estado. Las activistas de la organización han realizado un importante esfuerzo de autoformación y divulgación. No me extiendo en sus planteamientos, ya que su análisis va a formar parte de este trabajo. En su momento, iré presentando las aportaciones y debates con las compañeras con las que he venido trabajando y compartiendo vida los últimos veinticinco años.

No quisiera cerrar este breve repaso sin mencionar a Anna Bosch, ecologista y feminista. Fue obrera textil desde los catorce años, militante de Comisiones Obreras y del Partido Socialista Unificado de Cataluña, y primera alcaldesa después de la dictadura de Franco en Mollet de Vallés, desde 1979 hasta 1983. Fundó el grupo ecofeminista Las Petras y el grupo ecologista Acció Ecologista. Murió en 2009 y yo no llegué a conocerla personalmente. Sin embargo, su huella, a través de sus escritos (Bosch 2010) y, sobre todo, del testimonio de los compañeros y compañeras de Ecologistas en Acción y del grupo de trabajo feminista Donas y Treball de Barcelona, acerca de su capacidad de escucha, reflexión y de compromiso, ha sido para mí una referencia constante. Es obligado nombrarla y agradecer su paso por el mundo.

3.4 Unos últimos comentarios sobre ecofeminismo y educación

Todas las autoras y pensadoras que he nombrado, sin excepción, consideran que para poder pasar de una cultura que le declara la guerra a la vida a otra centrada en la sostenibilidad de la vida, es preciso educar a nuestras comunidades para dejar atrás la fractura entre cultura y naturaleza, propia de las sociedades patriarcales.

Hemos planteado a través de las diferentes pensadoras y movimientos que la vida de un ser humano no es una certeza abstracta y aislada y no se mantiene sin que se dé una importante cadena de mediaciones entre las personas y con la naturaleza. La inmanencia de la naturaleza humana individual está siempre enmarcada en la incertidumbre radical y ante ella, las sociedades han desarrollado conocimientos, instituciones y prácticas para establecer cotas mínimas de seguridad que permitiesen satisfacer la necesidad de sentirse a salvo. Hasta qué punto las sociedades están dispuestas a asumir los riesgos que suponen forzar el agotamiento y los cambios en la autoorganización de la naturaleza, así como dificultar y debilitar las capacidades de reproducción cotidiana de la vida, tiene mucho que ver con las visiones hegemónicas del poder político y económico, que son patriarcales y priorizan la obtención de beneficios. Pero, también, con las categorías e imaginarios que construyen nociones de progreso, de bienestar o de riqueza que resulta enormemente funcional para el sostén del sistema dominante.

A pesar de que todos los ecofeminismos son conscientes de la importancia de la educación, no existen demasiadas aportaciones centradas en ella. Puleo sí que realiza una crítica a la ausencia de mirada feminista en la Educación Ambiental (2011:299-241) y rescata algunos de los trabajos que se han realizado en la Comisión de Educación de Ecologistas en Acción de Madrid, que serán objeto de análisis detallado en esta tesis. Igualmente, los Movimientos de Renovación Pedagógica, a través del trabajo en red con Ecologistas en Acción, han ido abriendo espacio para la reflexión y la práctica educativa en clave ecofeminista.

Una excepción a este silencio mayoritario ha sido la de María Novo, filósofa, pedagoga, poeta y artista plástica, referente teórica de la Educación Ambiental y ex-directora de la Cátedra UNESCO de Desarrollo Sostenible y Educación Ambiental de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Su trabajo y aportación se realiza desde una mirada ecofeminista crítica con la Modernidad y el modelo de desarrollo.

A lo largo de los años, ha producido una enorme cantidad de materiales y libros que hoy son una referencia en el Estado español y en América Latina. En su tarea y propuesta pedagógica pretende educar en un concepto de sostenibilidad

> "arraigado en la necesidad de cambios radicales, en la urgencia de un replanteamiento profundo de valores, de estructuras sociales y políticas, de relaciones con la naturaleza, de formas de educar, de ver y de sentir… Por ello, es necesario no hablar solo de economía sino también de ecología, de filosofía, de educación, de feminismo, de cultura… incluso de imaginación, la gran creadora" (Novo 2006:3).

En 2007, impulsó el seminario "Mujer y medio Ambiente: los caminos de la visibilidad. Utopía, educación y nuevo paradigma", en el que diversas profesoras y profesores universitarios reflexionaron sobre el diálogo entre la Educación Ambiental y los ecofeminismos. Sus conclusiones se recogieron en un volumen (Novo 2007), que tiene interés pedagógico.

BLOQUE II. LA EDUCACIÓN ECOSOCIAL EN EVOLUCIÓN

Presentación del Bloque II

Los contenidos de este bloque pretenden exponer la evolución de la trayectoria de la Comisión de Educación de Ecologistas en Acción de Madrid.

Los tres capítulos que lo integran revisan las concepciones y propuestas sobre la educación a través del tiempo, las ponen en relación con los contextos y momentos en los que surgieron y sistematizan el trabajo de incidencia en las diferentes leyes educativas que se han ido sucediendo, al igual que en los decretos de enseñanzas mínimas, que son los que promulga el Gobierno central y definen entre un 50 y 65% de los contenidos curriculares mínimos para la educación formal (Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.

El capítulo 4 abarca el período 2003 y 2007. En él se realiza la revisión del trabajo sobre el currículo[26] oculto antiecológico de los libros de texto, sobre las propuestas de la educación ecológica y las propuestas a los decretos de enseñanzas mínimas de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006.

El capítulo 5 analiza el período que va de 2008 a 2017. Expone la evolución que sigue la Comisión de Educación desde las primeras formulaciones de la concepción de Educación Ecológica a la Nueva Cultura de la Tierra. Se divide en dos subperíodos. El primero, de 2008 a 2011, analiza la propuesta de cultura y educación para la sostenibilidad. El segundo, de 2012 a 2017, profundiza, entre otros asuntos, en la educación en contexto del colapso y analiza la propuesta de la Nueva Cultura de la Tierra.

El capítulo 6 estudia el período que va de 2018 a 2023. Describe el proceso que conduce a hablar de educación ecosocial y la influencia que han tenido en el trabajo la emergencia de los movimientos climáticos, la pandemia del Corona Virus. Expone el trabajo de propuesta alrededor de la ley educativa aprobada en 2020 (LOMLOE) y explora la líneas nuevas de reflexión y propuesta que se han iniciado.

[26] A lo largo de la tesis aparecerá la terminología currículum y currículo. Al inicio del trabajo de la Comisión de Educación se utilizó el término currículum y, de hecho, ésta es la palabra que figura en el título del informe que se elaboró. Posteriormente, se detectó que, en castellano, la forma correcta de nombrarlo suele ser currículo y se corrigió la terminología. Hemos optado por respetar los que las actas y los trabajos contienen literalmente.

En estos tres capítulos se ha descrito de forma muy minuciosa, quizás de forma excesiva, la evolución del trabajo de la Comisión de Educación, He optado por hacerlo así para que mi cercanía con el proceso se contrarreste con la evidencia en el registro de las actas.

4. El currículo oculto antiecológico de los libros de texto: análisis y aportaciones a los decretos de enseñanzas mínimas de la LOE

El propósito de este capítulo es dar a conocer cómo nace la Comisión de Educación y analizar y revisar sus primeros trabajos, en especial el estudio sobre el currículum oculto antiecológico de los libros de texto, desarrollado entre 2003 a 2007, ambos inclusive, y los primeros esfuerzos de incidencia en la transformación del currículo de la educación formal.

El capítulo se ha organizado de la siguiente forma:

- En primer lugar, se presentará brevemente el contexto en el que nace la Comisión de Educación
- En segundo lugar, se explicará el contexto, el planteamiento del trabajo y el proceso que se siguió durante el mismo
- En tercer lugar, se desglosarán los principales hallazgos y conclusiones
- En cuarto lugar, detallaremos la incidencia del trabajo, prestando especial atención al ámbito de la educación formal y a los decretos de enseñanzas mínimas de la LOE

4.1 El tsunami urbanizador y la corrupción de inicios de los 2000

Entre 2003 y 2006, la intensa actividad urbanizadora que se daba en muchos lugares del mundo, presentaba una incidencia especialmente virulenta en el Estado español. Naredo (2006) o Fernández Durán (2006) venían advirtiendo que este proceso de urbanización acelerada, profundamente depredador en el plano ecológico y agudizador de las diferencias sociales, podía venirse abajo de forma abrupta.

Desde los ochenta, el nuevo capitalismo mundial presentaba una dimensión crecientemente financiera y especulativa. Tras el fuerte parón económico de los setenta y primeros ochenta se había iniciado una nueva fase de crecimiento basada en la expansión urbano-metropolitana en todo el planeta (Fernández Durán 2006:3). En el Norte Global se producía un crecimiento, más espacial que demográfico, porque ya se habían detenido las migraciones masivas desde el campo a la ciudad y el crecimiento de

la natalidad de los decenios anteriores. En el Sur, el estallido demográfico de sus principales metrópolis había sido provocado por la deslocalización industrial y la desarticulación del mundo rural ante la expansión de la agricultura industrial (Fernández Durán 2006).

La huida de capitales de los mercados bursátiles a partir de 2000, como resultado del estallido de la burbuja financiera tecnológica y la fuerte bajada de los tipos de interés del dólar que impulsó la Reserva Federal de Estados Unidos, generaron unas condiciones globales de enorme liquidez que buscaba dónde invertirse. La construcción masiva en muchos países del Norte se ha vio reactivada por las nuevas dinámicas financiero-especulativas en base al crédito, a la generación de deuda a todos los niveles (Naredo 2006). Las consecuencias recayeron directamente sobre el territorio. Tal y como señaló Fernández Durán (2006:5),

> "se ha puesto a trabajar, a demandar y a consumir (artificialmente) al territorio. Pero no solo es construcción residencial, de oficinas, o de centros comerciales. Los fondos de pensiones y las aseguradoras están plenamente dispuestos a invertir en negocios de creación de grandes infraestructuras de transporte, necesarias para atender la movilidad motorizada que genera este modelo territorial, al tiempo que permiten su propagación buscando rentabilizar sus carteras a largo plazo".

En el Estado español, la ocupación del territorio que se produjo por este proceso urbanizador causó un fuerte impacto ambiental. La urbanización del territorio entre 1990 y 2007 en España fue mucho más acusada que la que se produjo en toda la Unión Europea de los 15, sobre todo en su fase final:

> "Entre 2000 y 2005, se apuntaló esa tendencia y España batió todos los récords históricos en número de viviendas construidas, hasta finalmente alcanzar las 800.000 en 2005, superando el número de viviendas construidas en Francia, Alemania y Reino Unido juntos, que disponen de una población conjunta aproximadamente cuatro veces mayor a la española y que manifiestan asimismo una renta per cápita considerablemente superior. (…) Los lugares en donde más se construyó fueron Madrid y las zonas costeras, inicialmente en el

litoral de Valencia, Murcia y Almería, y más tarde también en Huelva, Málaga y Cádiz" (Fernández Durán 2006:10 y 11).

No se podía explicar lo sucedido exclusivamente en clave de demanda interna. También influían otros factores como la compra de residencias por parte de ciudadanía de otros países de la UE, para vivir aquí sus jubilaciones, o simplemente como segunda residencia. También influyó la demanda en los escalones más bajos de la nueva población inmigrante, que había crecido con fuerza en ese período, incrementando sustancialmente la población empleada y, sobre todo, la inyección de capitales internacionales hacia el sector inmobiliario español (fondos de pensiones, de inversión e inmobiliarios, y también grandes cantidades de dinero negro), que contemplaba la vivienda y el suelo como mera inversión (Carpintero 2005).

Se asistió a la creación de una gran cantidad de infraestructuras de transporte (autopistas, trenes de alta velocidad, aeropuertos, grandes puertos, etc.) financiada con fondos públicos procedentes de la Unión Europea y por una fuerte inversión privada en nuevas autopistas de peaje. A ello, se sumaron la construcción de numerosos parques de oficinas, tecnológicos y empresariales en las periferias de las ciudades y centenares de centros comerciales en las periferias de las conurbaciones urbanas (Fernández Durán 2006; Naredo 2006; Segura 2012).

Las consecuencias de lo que Fernández Durán (2006) llamó tsunami urbanizador fueron devastadoras en el plano ecológico y social: utilización de cantidades ingentes de energía y materiales, impermeabilización del territorio, destrucción de los ecosistemas litorales que quedaron repletos de segundas residencias que hoy permanecen ocupadas una media de veintidós días al año, fragmentación de hábitats naturales y desarrollo de un modelo de urbanismo que requiere cantidades crecientes de recursos como el agua –muchas de las promociones inmobiliarias estuvieron ligadas a campos de golf-. Se fragmentó y cementó el territorio, construyendo infraestructuras, en muchos casos innecesarias, de explotación privada, que cuando estalló la crisis fueron rescatadas con dinero público (Segura 2012).

En una entrevista realizada en 2020[27], Nines Nieto[28] recordaba:

[27] Puede consultarse en https://ctxt.es/es/20200203/Politica/30910/angeles-nieto-ecologistas-en-accion-madrid-corrupcion-yayo-herrero.htm

”Se compraba el territorio por hectáreas y se vendía por metros cuadrados. La ganancia principal estaba en la gestión del suelo, mediante el procedimiento de comprar barato, recalificar y vender”.

Nieto había estudiado en profundidad el proceso urbanístico en Madrid y afirmaba que, detrás, existían dinámicas de corrupción:

“En este país hay una ligazón entre la corrupción y la política urbanística (…) Hay que tener en cuenta que un inversor o promotor con una inversión de cero euros puede obtener una enorme ganancia. Solo con que alguien pinte en color naranja una parcela que en un plano está pintada de verde, ésta se revaloriza de una forma bestial. Pasa de rústica a urbanizable y el dueño de la parcela ve su patrimonio revalorizado sin haber invertido nada. Te forras sin ninguna inversión. La cuestión es, entonces, convencer a quien puede pintar lo verde de naranja. Le empiezan a perseguir y a ofrecer de todo. Todas las personas tienen un precio, dicen los promotores, y en el otro lado, quien puede recalificar el suelo adquiere un enorme poder. Juntas poder con enriquecimiento y la corrupción está servida”.

La presión sobre los y las activistas ecologistas era intensa. La propia Nines Nieto, en la entrevista a la que ya hemos aludido, señalaba:

“Hemos hablado mucho de corruptos y corruptores pero poco del sufrimiento humano que acompaña a los procesos de corrupción. Se produce un enorme cruce de favores y prebendas entre empresas, políticos y funcionarios. Es difícil de cortar porque se ha instalado en todos los niveles (…) Personas que se ven obligadas a firmar cosas que no quieren firmar, familias que no quieren vender acosadas, gente que denuncia y pierde el trabajo o la casa. Algunas resisten hasta el final, otras terminan cayendo

[28] Mª Ángeles Nieto (1965-) es bióloga de formación. Llegó al ecologismo tratando de defender los bosques y arroyos en los que había pasado parte de su infancia. Su trabajo se ha centrado en la denuncia del urbanismo especulador, como una de las mayores amenazas al medio ambiente y al bienestar de la gente, y su trabajo se ha convertido en la referencia de la lucha contra la corrupción ligada a la especulación urbanística madrileña. Forma parte de Ecologistas en Acción. Coordina el Área Confederal de Urbanismo y la Federación de Madrid, en el área de Urbanismo. Para saber más sobre ella, puede leerse una entrevista realizada en 2020, disponible en https://ctxt.es/es/20200203/Politica/30910/angeles-nieto-ecologistas-en-accion-madrid-corrupcion-yayo-herrero.htm

> porque les hacen la vida imposible. El dolor que hay detrás es enorme. De eso se habla poco. Sobre todo en los sitios pequeños, mucha de la gente que denuncia o habla acaba en la miseria y se tienen que ir del lugar en el que viven".

Paradójicamente, que España se convirtiese en el país europeo con mayor número de viviendas por cada mil habitantes, no resolvió las necesidades de habitación. Los precios subieron y el endeudamiento aumentó. El Estado español era líder en viviendas secundarias y vacías en relación a la población. El mayor acceso al consumo se había producido fundamentalmente a partir del endeudamiento y no porque la estructura salarial hubiese aumentado.

Las propuestas de Ecologistas en Acción, en este momento, iban a contracorriente:

> "En definitiva, frenar el crecimiento económico (el gran tabú de nuestro tiempo), que fomenta siempre el crecimiento urbano, e impulsar un decrecimiento controlado, reduciendo poco a poco el ámbito de la economía monetaria, recuperando el control social del dinero, sometiendo el mercado a la sociedad, desmantelando los grandes conglomerados empresariales, y estableciendo el control del trabajo sobre unos procesos productivos que se orienten a estar en paz con el planeta. Es hora ya de abrir un debate en profundidad sobre la imposibilidad física del crecimiento continuo en un mundo finito, y la necesidad de romper con la lógica del beneficio y de la mercantilización y acumulación constante" (Fernández Durán 2006: 40 y 41).

Durante todo el boom inmobiliario surgieron movimientos y plataformas –en las que participaba de forma activa Ecologistas en Acción- que tuvieron una no despreciable incidencia política y social. Abusos Urbanísticos No, Murcia No se Vende, Compromís pel Territori, La Vega Baja No se Vende, Ni una Cama Más, Salvem l'horta, Ciudadanos Contra la Especulación Urbanística, Red Andaluza para la Defensa del Territorio, etc. son algunos de los nombres de los colectivos que fueron surgiendo ante las agresiones al territorio y a la sociedad. Fue también muy importante el surgimiento del movimiento en defensa de la Vivienda, como V de Vivienda (Fernández Durán 2006:28).

Las resistencias se encontraron dos escollos. Por una parte, la indiferencia generalizada del grueso de la sociedad ante la especulación, la corrupción y el deterioro del territorio y, por otra, la presión que se ejercía sobre los denunciantes (denuncias ante los juzgados, con riesgo de multas, desprestigio a través de los medios de comunicación y

la estigmatización de quienes lideraban las protestas, que llegaron a ser tildados de terroristas sociales) (Aguilera 2009).

> "Una buena parte de la sociedad, aun cuando fuese crítica con la corrupción, no lo era con la especulación sobre el territorio. El crecimiento económico y el desarrollo justificaban la construcción de urbanizaciones, campos de golf, carreteras, radiales o trenes de alta velocidad. El territorio era concebido como un mero recurso, aparentemente inagotable, y al servicio del crecimiento económico, garante del progreso y bienestar.
>
> Para que se entendieran nuestras posiciones y propuestas, era necesario impulsar cambios culturales profundos que permitiesen entender la importancia del suelo que desaparecía debajo del asfalto" (ENTV-FC-16-5-2022).

4.2 La creación de la Comisión de Educación Ecológica

Fue la convicción de que ese cambio cultural requería un importante proceso de pedagogía social, el que motivó que algunas personas participantes en el grupo de Ecologistas en Acción de Madrid nos interesásemos por la educación dentro de la asociación.

En 1998 se había conformado una comisión de Educación Ambiental. En ella participaban personas que se ocupaban fundamentalmente de organizar y coordinar charlas o talleres, a demanda de colegios, institutos, asociaciones u otras organizaciones que las solicitaban. En 2003, esta comisión estaba muy debilitada y no se daba abasto para atender las peticiones que existían.

Un año antes habíamos llegado a la organización una serie de nuevas socias a las que nos interesaba la educación, aunque no tanto una educación ambiental centrada en las charlas sobre el tratamiento de residuos o el uso responsable de recursos, que era lo que más habitualmente se solicitaba.

Nos interesaba la educación como un proceso integral orientado al cambio cultural, que ayudase a transformar los contextos sociales en los que se daba la especulación inmobiliaria y el deterioro del territorio sin contestación ni crítica mayoritaria. Lo que nos motivaba era cómo la educación podía contribuir a generar imaginarios y categorías que permitiesen revertir la guerra contra la vida, cómo a través de ella podíamos

“cambiar las gafas con la que se mira, se comprende y se actúa el mundo” (GD 22-05-2023).

Finalmente, nos incorporamos a comienzos de 2003 en la comisión que existía, en la que ya solo quedaban dos personas. De repente, pasábamos a ser ocho personas y en muy pocos meses constituimos un grupo estable de unas diez.

Las personas integrantes de la Comisión de Educación asistían con regularidad a las asambleas del grupo de Madrid, y también a las confederales u otros encuentros con los otros grupos de Ecologistas en Acción de todo el Estado. Algunas de las nuevas integrantes participaban en tertulias o grupos de reflexión en torno a la ecología política y el urbanismo, en las que habían escuchado y se habían formado con algunas de las personas de referencias en el ecologismo.

Al revisar el trabajo, veinte años después, se hace evidente la influencia que estos, mayoritariamente compañeros, y menos compañeras, tuvieron sobre nosotros y nosotras. La mayor parte de ellos fueron los pioneros del ecologismo social en el Estado español. Leerlos y escucharlos directamente, compartir con ellos y ellas manifestaciones, denuncias, pegadas de carteles, fregados de cacharros después de una fiesta y bailes, fueron, posiblemente, al menos para mí, la mejor escuela de ecologismo y activismo que hubiese podido imaginar.

Lo cierto es que el contexto político, la orientación de sus análisis y caminar de su mano, marcó de una forma evidente el trabajo de la nueva Comisión de Educación.

Los primeros meses los ocupamos en conocer bien la organización y en debatir con las personas que quedaban de la antigua comisión sobre el tipo de trabajo que queríamos hacer (ACTA 3-4-2003, 10-9-2003). A partir del verano el tema se decantaba:

> “Habían surgido dudas sobre si centrarse únicamente en charlas o acciones formativas en temas ecologistas específicos. Después de debatir un tiempo llegamos a la conclusión de que es importante aportar esa visión integral de la ecología, que es lo que distingue a nuestra asociación de otras” (ACTA 10-9-2003).

Se decidió cambiar el nombre a la Comisión que, de llamarse Comisión de Educación Ambiental, pasó a denominarse Comisión de Educación Ecológica, con el fin de desmarcarse de una visión de la Educación Ambiental que, a juicio de la mayoría de quienes componíamos el grupo, considerábamos atrapada en visiones ambientalistas institucionales y no nos parecía que plantease una mirada de transformación cultural, política y económica coherente con la dimensión y profundidad de la crisis ecosocial (ACTA 27-10-2003). Además, pasar de la educación ambiental a la educación ecológica suponía para nosotros y nosotras hacer el mismo camino que había hecho la economía ecológica superando la economía ambiental[29] (ENTV-FC-16-5-2022).

Antes del verano de 2003, a sugerencia de Fernando Cembranos, miembro de la Comisión, ya habíamos hablado de la posibilidad de realizar una revisión de los libros de texto utilizados en la educación formal y se había comenzado el trabajo "con una tormenta de ideas que aporte las sospechas que tenemos con respecto a los contenidos ecológicos de los libros de texto empleados en la enseñanza formal" (ACTA 19-5-2003). Comenzaba un trabajo que se prolongaría hasta 2007 y cuyo resultado se recogió en la publicación *Educación y ecología. El currículum oculto antiecológico de los libros de texto*, editada por Editorial Popular a comienzos de 2007. La autoría fue colectiva, aunque por exigencia de la editorial figuramos como coordinadores de la misma las tres personas que nos ocupamos de coordinar la revisión final: Fernando Cembranos, Marta Pascual y yo misma.

4.3 El currículum oculto antiecológico de los libros de texto

Cuando se comenzó el trabajo, algunas docentes de la organización nos advirtieron sobre el hecho de que muchos profesores y profesoras eran críticos con el uso de los

[29] La economía ambiental se encarga de estudiar la mejor forma de regular la actividad económica para reducir el impacto ambiental. Desde esta perspectiva se sostiene que la economía de mercado tiene fallos, que se derivan de la diferencia entre el beneficio social y el beneficio privado y generan deterioro ambiental. Propone intervenir la economía, monetizar e internalizar en el proceso económico los costes ambientales.

La economía ecológica señala que el proceso económico está incrustado en la naturaleza, que existen límites al crecimiento material y que la escala de la economía ha rebasado la biocapacidad de la tierra, afectando a la resiliencia de los sistemas naturales. Sostiene que la transdisciplinariedad y la visión integral son fundamentales para enfrentar los problemas ambientales, que ninguna disciplina aislada, tampoco la económica, proporciona un conocimiento suficiente para abordar la magnitud y complejidad de la problemática ambiental planetaria. Plantea la necesidad de diseñar sistemas multicriterio de medida económica que superen y complementen los indicadores puramente monetarios.

libros de texto. Pero independientemente de que se usasen o no, nos parecían una buena pista sobre lo que una sociedad considera que los niños, niñas y jóvenes deben aprender para desenvolverse e integrarse en la sociedad en la que viven (ACTA 19-5-2003).

Para la Comisión de Educación, lo importante era tratar de dilucidar hasta qué punto la escuela apuntalaba la cultura de la insostenibilidad y tratar de vislumbrar qué cambios se podrían hacer en ella para impulsar la emergencia de una ciudadanía capaz de comprender y actuar ante la destrucción del territorio y los procesos naturales que sostienen la vida. Nos parecía interesante estudiar los libros de texto porque reflejan los objetivos de aprendizaje que establecen las leyes educativas para cada curso y etapa.

En los meses siguiente se fue definiendo la metodología y el propósito del trabajo.

Se tomó la decisión de estudiar los libros de texto de todas las asignaturas de 6º de Primaria y 1º de Bachillerato, para analizar un curso obligatorio y otro que no lo fuera, así como la de revisar los libros de las editoriales más comunes (ACTA 19-05-2003).

El equipo de trabajo estuvo constituido por los y las componentes de la Comisión. Era un equipo multidisciplinar pero sin experiencia en la realización de trabajos de esta naturaleza. Había sociólogos, psicólogas, profesoras, profesionales de la educación ambiental y la educación social, militantes de movimientos sociales, informáticos, ecologistas, especialistas en análisis de género, jardineros, periodistas, biólogas, ingenieras... Todas las personas éramos activistas de Ecologistas en Acción y ninguna trabajaba en la asociación de forma asalariada.

4.3.1 Una breve caracterización del concepto de currículum oculto

El currículum oculto se puede definir como el conjunto de contenidos que se transmiten de forma implícita en un contexto educativo. La primera referencia escrita que tenemos de este término fue 1968 por el pedagogo norteamericano Phillip Jackson en su obra *La vida en las aulas* (1998). En el contexto del Estado español, Jurjo Torres, catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de A Coruña es un investigador que ha profundizado en su estudio.

Torres, partiendo de un marco conceptual vinculado a la teoría crítica, define el currículum oculto como:

> "Todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y que nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional" (1994:198).

El currículum oculto tiene gran influencia en el proceso de aprendizaje de los alumnos y de las alumnas y también en el del propio profesorado (Torres 1991; Santos 1994), hasta el punto de que pueden acabar siendo lo más efectivo en la adquisición de conocimientos, comportamientos, actitudes y valores (Jackson 1998).

El currículum oculto se desarrolla de forma paralela al currículum formal, de tal manera que se puede decir que en gran medida el currículum que se hace explícito puede ser resultado del currículum oculto, si bien este último, como respuesta ideológica, también puede desarrollar su función como consecuencia del explícito (Torres 1994).

María Acaso y Silvia Nuere (2005) afirman que el principal objetivo del currículum oculto es perpetuar de forma implícita un conjunto de conocimientos que no resultaría correcto tratar de forma explícita a través del discurso educativo, tales como el posicionamiento educativo en cuanto a los sistemas de reparto de poder, el alineamiento con una clase social determinada, así como la defensa de una raza, de un género, de una cultura y de una religión sobre las demás.

A partir de su investigación, señalan que en la educación formal en España, lo que se transmite a través del currículum oculto son conocimientos que asientan las bases del sistema patriarcal capitalista y que perpetúan el actual reparto asimétrico del poder. (Acaso y Nuere 2005). Estos conocimientos se transmiten a través de los tres tipos de lenguajes que utilizamos los seres humanos para transmitir información, el lenguaje oral, el escrito y el visual.

Miguel Ángel Santos (1994) presenta una serie de rasgos característicos del currículum oculto. Señala que es omnipresente porque actúa en todos los momentos y en todos los lugares, por eso su importancia y su intensidad. Es omnímodo porque reviste múltiples

formas de influencia, a través de las prácticas que se realizan, de los discursos que se utilizan, de las contradicciones que se viven, de los textos que se leen, de las creencias que se asumen, etc. Es reiterativo, se repite de manera casi mecánica en toda la práctica educativa de forma rutinario. Es inevaluable, es decir que no se repara en los efectos que produce, no se evalúa el aprendizaje que provoca, no se valora las repercusiones que tiene. Se evalúa el currículum explícito en los aprendizajes que ha provocado en el alumnado de manera global, pero no la forma en la que conduce a elaborar formas de mirar y comprender el mundo y, por tanto, a actuar en él.

Estas características dotan al currículum oculto una eficacia poderosa ya que las personas que educan y se educan no son conscientes de su influencia (Torres 1994).

Y para finalizar este apartado, cito a Marina Garcés (2020a, 2020b) cuando recuerda que la educación presenta un carácter contradictorio. Por un lado, reproduce y por otro transforma; por una parte, socializa a la persona para su incorporación al sistema productivo y, por otra, enuncia el reto de desarrollar el pensamiento crítico y las capacidades para la transformación emancipadora.

4.3.2 Desarrollo del trabajo sobre el currículum oculto antiecológico de los libros de texto.

El equipo siguió los principios del aprendizaje y construcción colectiva de los que ya hemos hablado, en los que miembros del grupo fueron trenzando los conceptos y conclusiones a partir de la interacción entre las observaciones particulares, lecturas, entrevistas y la reflexión colectiva.

Comenzamos la lectura de los libros y, al inicio del trabajo, hubo dificultades para realizar la observación. Nos resultaba difícil revisar los textos “desde fuera”, extrañarnos de lo que nuestra cultura transmite y nosotras mismas habíamos aprendido (ACTA 3-9-2003). Los compañeros que creían que lo tenían un poco más claro, compartieron con el resto su metodología:

> “Fernando nos cuenta cómo está abordando la tarea de la revisión de libros y queda en mandarnos su esquema de trabajo. Yayo cuenta su metodología.

> Ponemos dos semanas para hacer una primera puesta en común, será el próximo lunes 22-09" (ACTA 3-9-2003).

Para facilitar el trabajo, decidimos realizar una lluvia de ideas sobre lo que intuíamos que íbamos a encontrar en los libros de texto. A partir de esa lista, de lo que denominamos sospechas, se formularon las primeras hipótesis provisionales. Supusimos que, entre otras cosas, íbamos a encontrar visiones etnocéntricas y antropocéntricas sobre el progreso y el desarrollo, una vinculación del bienestar y el crecimiento económico, una exaltación de los modelos urbanos y del incremento del transporte e infraestructuras ilimitado, una mirada instrumental de la naturaleza, un enaltecimiento acrítico de la tecnología, la ausencia de tratamiento de la concentración de poder o la ausencia de mención a las energías o economías alternativas (ACTA 22-9-2003).

Partiendo de estas primeras hipótesis se realizó una exploración sobre una veintena de libros de texto y, a partir del contraste entre las observaciones y las hipótesis, se elaboró una lista de temas sensibles que fueron los que finalmente estructuraron el estudio y que se explicitarán en el siguiente epígrafe.

Durante los meses siguientes, en las reuniones de la Comisión, se iban compartiendo los hallazgos. A partir de estas puestas en común, cada cual perfeccionaba sus propias observaciones y enriquecíamos nuestras hipótesis iniciales (ACTA 20-10-2003, 10-11-2003, 9-12-2003). Igualmente fuimos detectando que, aunque muy escasos, había textos que presentaban un tratamiento crítico y comprometido con las cuestiones relacionadas con la crisis ecológica.

Ya en aquellas revisiones comenzó a saltar la escasa perspectiva feminista en muchos de los textos. Marta Pascual, una de nuestras compañeras, participaba desde hacía años en el movimiento feminista, y fue la que aportó una mirada crítica sobre la casi nula presencia de mujeres en los contenidos de los textos (ACTA 20-20-2003).

Establecimos una serie de categorías flexibles que sirviesen para ordenar las observaciones que íbamos realizado. Algunas fueron las omisiones flagrantes, la ciencia, tecnología y crecimiento como fetiches, la ausencia de conexiones entre las manifestaciones de la crisis ecosocial y sus causas estructurales, la visión utilitaria de la

naturaleza, la reducción de la economía a la monetización, los modelos incuestionados de transporte, gestión del agua o de producción, las soluciones triviales y políticamente correctas a los problemas graves y complejos, etc. (ACTA 10-9-2003). Esta lista de categorías se iba ampliando en las sucesivas reuniones, por ejemplo: "Se propone una nueva categoría, que se podría llamar mentiras flagrantes y manipulación" (ACTA 9-12-2003).

A finales de 2003, ya habíamos revisado la veintena de libros de texto con la que habíamos decidido empezar y necesitábamos ordenar las lecturas y los análisis.

> "Julia se va a encargar de hacer una tabla con los libros de texto e informes que se han leído de las asignaturas de 6º de Primaria y 1º de Bachiller. También se acordó conseguir más libros de texto de otras asignaturas de 6º primaría, para ampliar la información. (…) Se acordó que cada persona haga informes detallados de cada libro leído, dado lo extenso y complejo de las intervenciones" (ACTA 15-12-2003).

El trabajo de lectura continuó lento porque la Comisión ya se encargaba de muchas tareas en el grupo de Madrid y había que compatibilizar el trabajo con los otros compromisos. Se puso octubre de 2004 como fecha límite para la lectura de libros y se acordó que a partir de ese momento habría que empezar a redactar el informe definitivo (ACTA 12-4-2004).

En paralelo, comenzábamos a hacer difusión de los primeros hallazgos. Uno de los primeros lugares en los que se compartió el trabajo fue en el Tinto de Verano de 2004. El Tinto de Verano era un encuentro de movimientos sociales que se realizaba desde hacía varios años todos los veranos en Ruesta (Aragón), en un pueblo recuperado por la Central General de Trabajadores (C.G.T.). Allí se reunían durante tres días cientos de personas pertenecientes a diversos movimientos sociales: sindicales, feministas, ecologistas, altermundialistas, autónomos, etc.

A la vuelta del verano de 2004, se consideraba que la revisión del currículo oculto era uno de los trabajos más importante de la Comisión y se acordó realizar algunas sesiones de día completo para poder avanzar algo más deprisa en las discusiones, análisis y sistematización de los resultados. Se acordaron encuentros de día completo. En ellos, se

acordó la estructura del informe final, se repartió la redacción de los temas y capítulos, se acordó la redacción de un artículo divulgativo para la revista Ecologista y se diseñó una primera estrategia de difusión (ACTA 2-10-2004, 20-11-2004).

Todos los contenidos fueron trabajados de forma colectiva. Se recogían las ideas en grupo, alguien redactaba y los productos resultantes de la redacción se sometían a comentarios del grupo. Se avanzaba con lentitud, pero considerábamos que "estaba siendo un proceso tremendamente formativo y enriquecedor para todas y todos" (ACTA 8-11-2004).

A modo de ejemplo, incluimos una muestra de una de esas lluvias de idea para elaborar el artículo "Libros de texto para rematar el planeta", que finalmente se publicó en la primavera de 2005, en el numero 43 la revista Ecologista y bajo la autoría de la Comisión de Educación (ACTA 8-11-2004)

> "El grueso del artículo debiera ser lo que hemos encontrado.
>
> Mostrar cuál es la importancia del currículo oculto, comentar peculiaridades por materia, contar qué y cómo se ha hecho.
>
> Poner al principio del artículo 2 ó 3 de las barbaridades más gordas y cerrar recogiendo cuál es nuestra propuesta y aportar cómo lo vemos nosotros.
>
> Descripción breve de la metodología.
>
> Matizar que el currículo oculto no se esconde solamente en los libros de texto.
>
> Resaltar la falta de planteamiento del futuro.
>
> Tecnología, velocidad, planteamiento de los mitos intocables.
>
> Resaltar el etnocentrismo
>
> Apología del consumismo.
>
> La historia como historia del poder.

Incluir algunas referencias a la insostenibilidad del modelo actual.

Papel de los libros de texto en la formación de categorías.

Seleccionar alguna viñeta.

El artículo debe presentar el problema, no el estudio completo que es objeto del informe posterior.

Dar espacio a alguno de los temas centrales del ecologismo: agua, territorio, energía, etc."

En enero de 2005 comenzamos a compartir las redacciones de los capítulos y comprobamos que seguían criterios muy diferentes y había que tratar de darle algún tipo de unidad al trabajo. Dice el acta:

"Hemos traído textos. No teníamos muy claro cómo elaborarlos. Fernando ha puesto primero las observaciones, y luego las propuestas, con las citas, cuando las hay. Álvaro sólo ha hecho una elaboración de propuestas en positivo. María ha hecho una relación de ejemplos, contextualizándolos; señala el problema de que en algunos casos no reconocía si se trataba de citas literales. Marta ha hecho algo parecido a una mezcla entre lo de Fernando y lo de María. Yayo ha hecho un guión de las ideas a incluir, y luego ha recogido las citas relacionadas; estas últimas habrá que seleccionarlas en muchos de los temas, por su abundancia. Este trabajo exige una reelaboración continuada, entre otras cosas porque ya nuestra categorización de temas sensibles, problemas, etc. es revisable" (ACTA 24-1-2005).

Igualmente, y para darle más consistencia al trabajo decidimos profundizar en la literatura pedagógica que existía en tono al currículo oculto. Nos aproximamos al concepto a través de la lectura de la obra de Torres (1995).

"Comprobamos que la metodología de análisis que hemos empleado presenta muchas coincidencias con lo planteado en el texto. Se resalta el tema de las ocultaciones y omisiones y se presenta el texto como un mecanismo que legitima el modo en el que se hacen las cosas" (ACTA 28-2-2005).

Según avanzábamos íbamos constatando las diferencias de estilo en la escritura y finalmente decidimos que cada cual escribiese con su estilo, aunque siguiendo un mismo esquema, y que tres personas (Fernando Cembranos, Marta Pascual y Yayo Herrero se ocuparían de realizar una revisión de estilo (ACTA 25-4-2005).

Durante el proceso, en junio de 2005, decidimos mantener una reunión con una persona que trabajaba en una editorial de libros de texto y compartir con ella los resultados del trabajo. El coordinador de contenidos de McGraw Hill, nos explicó sobre el proceso de edición de libros de texto:

> "El libro es un producto que se tiene que vender. Es un producto comercial (…) El mercado necesita material, y por ello las reformas educativas vienen muy bien a las editoriales" (ACTA 20-6-2005).

Respecto a la autoría de los libros nos contó que o bien se entrevistan profesores de institutos (sobre todo aquellos que ya tienen contacto con los comerciales y se sabe que son cercanos a la editorial) o se valoran los proyectos que envían a la editorial otros profesores" (ACTA 20-6.2005).

El profesional de McGraw Hill explicó que hacer un libro lleva alrededor de diez meses. En cada libro suele haber tres o cuatro autores que se coordinan. En primer lugar presentan proyecto a la editorial, que consta de un índice, una explicación del proyecto y unas dos unidades de prueba. El editor, que no tiene por qué tener conocimientos de la materia, solo conocimientos editoriales, hace el primer filtro y, si no lo rechaza, se lo pasa a profesores y profesoras de la asignatura que corresponda y que actúan como asesores. Lo analizan y emiten informe. Si éste es positivo se les dice a las autoras que lo redacten.

A medida que van escribiendo capítulos, se pasan al editor y a las diversas asesorías, que hacen un análisis profundo del contenido, de las erratas, de la organización de los capítulos... Este trabajo, según el informante, se paga mal y suele estar hecho por "profes vocacionales" (ACTA 20-6-2005). Según él, es en esta revisión en la que deberían detectarse los errores del tipo que habíamos trabajado nosotros. Después de cada revisión siempre vuelve el texto a los autores. En caso de diferencia de criterio entre la autoría del libro y la asesoría, es el editor el que decide. Finalmente, desde la

edición se revisa el estilo y se prepara para la maquetación. El material gráfico, en el cual se invierte mucho dinero, lo sugieren los y las autoras.

Una vez que salen las pruebas de impresión, todos los agentes que han intervenido vuelven a repasarlo y salen unas segundas pruebas de impresión. Se repite la misma operación y ya se envía el libro para su impresión definitiva.

El editor de McGraw Hill nos explicó que lo que habíamos encontrado en nuestra revisión "viene por desatención, no por conspiración" (ACTA 20-6-2005). Reconoció que en su editorial tienen bastante libertad pero son ellos (los editores) los que se acaban autocensurando.

> "Siempre hay que pensar en el mercado, en si se venderá o no, en qué está de moda o es políticamente correcto y eso quienes mejor lo saben son los comerciales o promotores, que son los que visitan los institutos intentando que estos adopten los libros de su editorial. (…) Los comerciales obtienen una parte importante de su sueldo de las comisiones según ventas" (ACTA 20-6-2005).

La reunión mantenida con el editor de McGraw Hill nos resultó muy reveladora y desmontó algunas de las ideas que habíamos albergado sobre la intencionalidad de los contenidos. En realidad, parte de los que intervenían en el proceso no habían visto como problemáticos determinados contenidos, como tampoco lo habíamos hecho nosotros y nosotras en las primeras revisiones. Nos resultó también significativa la cuestión de la autocensura de lo políticamente incorrecto o incómodo.

Decidimos que en nuestra estrategia de incidencia y comunicación, las editoriales también debían jugar un papel importante.

En septiembre de 2005, decidimos hacer el esfuerzo de ampliar la muestra de libros leídos para darle mayor solidez a las conclusiones. Para entonces ya habíamos participado en varios encuentros compartiendo las conclusiones preliminares y evidenciábamos que el estudio tenía buena acogida y que compartir las citas directas de los libros tenía mucha importancia a la hora de comunicar los resultados. Comenzábamos a tener requerimientos para entrevistas en radio y prensa y tuvimos que organizar la atención a los medios (ACTA 10-10-2005). Decidimos abrir un archivo en

el que recoger cuáles eran las preguntas más frecuentes que nos hacían y convenía llevar preparadas (ACTA 14-11-2005).

A finales de 2005 y comienzos de 2006, trabajamos la estrategia de comunicación de forma sistematizada. Nos preocupaba que la atención comunicativa se centrase sólo en algunas citas escandalosas de los libros y se perdiera el fondo del asunto: una cultura y una economía que se desconectaba de la naturaleza y se rebelaba contra sus límites. Para nosotras, lo fundamental es que se entendiese el trabajo como una denuncia del adoctrinamiento en torno al crecimiento económico en la escuela y la necesidad del replanteamiento de lo que se enseña en la misma (ACTA 12-12-2005).

A comienzos de 2006 ya teníamos el informe completo, pero quedaba realizar toda la revisión de estilo. En junio de 2006 habíamos finalizado la corrección (ACTA 26-6-2006). Toda la Comisión volvió a leer el informe de nuevo y se recogieron las últimas aportaciones y sugerencias. En septiembre de 2006, el acta de la reunión dice: "¡Ya está el informe del currículo oculto! A partir de ahora empieza el trabajo de difusión de verdad" (ACTA 26-9-2006).

Aunque no estaba previsto, se acordó explorar la posibilidad de publicarlo en alguna editorial educativa:

> "En principio pensamos que es publicable tal y como está, aunque se propone mandárselo primero a Jorge Riechmann para que le eche un vistazo y nos dé su opinión. Respecto a las editoriales, hay tres posibilidades: 'Arcea' (mayor distribución en el mundo educativo, aunque depende de las Teresianas), Ediciones La Catarata y Editorial Popular. Se considera importante conseguir licencia copyleft, para que pueda estar colgado en la web y sea de libre acceso. Esto sería posible en la editorial Traficantes de Sueños, aunque ésta tiene mucha menos difusión en el ámbito educativo" (ACTA 16-10-2006).

La editorial seleccionada fue Popular.

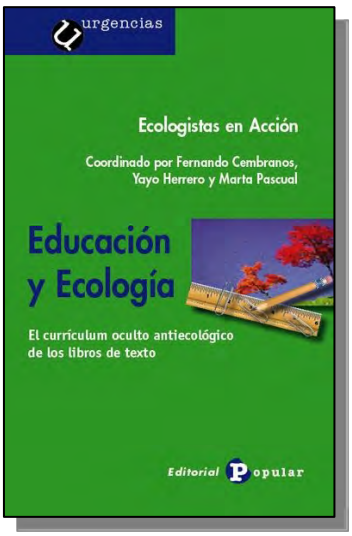
> "La única pega es que se empeñan en que en portada aparezca el nombre de Fernando, que ya ha publicado con ellos. No se ve ningún problema respecto a esto por parte de la comisión" (ACTA 13-11-2006).

Finalmente se consiguió que en portada fuese los nombres de las tres personas que habían hecho la redacción final en calidad de coordinadoras y en el interior los nombres de todas las personas que habían colaborado en el estudio. La publicación en formato de libro vio la luz a comienzos de 2007.

Al poco de comenzar la difusión del informe se recibieron dos correos electrónicos críticos con el trabajo. Ambos fueron dirigidos por autores de libros de Física y Química de 1º de Bachillerato que criticábamos. En ambos casos, la queja se centraba en haber sacado las citas de contexto y tener las mismas un enfoque crítico con una tecnología que ellos defendían como avance. Se contestaron ambas críticas, explicando el motivo de haberlas realzado y no se volvió a tener más noticias (ACTA 9-10-2006).

En la evaluación del proceso de trabajo, se manifestó alivio por haberlo terminado por fin, y se señaló que pese haber tardado mucho más de lo previsto, había sido un proceso de formación muy intenso para todas las participantes, nos había cohesionado como grupo de trabajo y que el trabajo comenzaba a tener una enorme repercusión (ACTA 26-6-2006).

4.4 Análisis del informe del currículum oculto antiecológico de los libros de texto



Después de haber descrito el proceso, expondré las principales conclusiones y hallazgos del estudio que se encuentran compilados en el libro *Educación y ecología. El currículum oculto antiecológico de los libros de texto*, coordinado por Fernando Cembranos, Marta Pascual y por mí misma, aunque en la autoría figuran, además de las tres coordinadoras, María González, Águeda Férriz, Álvaro Martínez de la Vega, Charo Morán, José Miguel de la Torre, Antonio Hernández, Juana Guerrero, Lourdes Calle, Dance Bakeva, Silvia Casado, Julia Montero, Maritxu Mayoral, Guadalupe Castro, Marisa Pau y Antonio López, que éramos las personas que entonces integrábamos la Comisión de Educación. Fue editado por Editorial Popular a comienzos de 2007.

Se pueden encontrar resúmenes de diferente extensión en la página web de Ecologistas en Acción, así como otros productos derivados del libro que se detallan en un epígrafe posterior.

El estudio analizó sesenta libros de texto de 6º Primaria (21 libros) y 1º de Bachillerato (39 libros). Correspondían a la casi totalidad de las materias (idiomas, matemáticas, historia, economía, lengua y literatura, conocimiento del medio, griego y latín, física y química, religión, biología y geología, música, ciencia, tecnología y sociedad, filosofía, plástica y educación física). Las editoriales a las que pertenecían los libros analizados fueron Akal, Algaida, Anaya, Ecir. Edebé, Edelvives, Editex, Everest, Logman, Oxford, Santillana, SM y Vicens Vives.

La distribución del total de libros por materias y editoriales se explicita en el informe final (Cembranos y otras 2007:20 y 21), al igual que la relación completa de textos examinados (2007:249-252). En el *anexo 3* se incluye esta información.

Como ya se ha señalado, el equipo de trabajo fue multidisciplinar y el trabajo fue colectivo. Se realizó

> "un análisis semiológico y de contenido de los textos incluyendo palabras e imágenes. Este análisis incluyó operaciones como análisis de presencias y ausencias, disección emocional y racional del discurso (dónde se ponen los énfasis, los adjetivos), análisis de asociaciones (qué se pone al lado de qué), análisis de justificaciones, negaciones, proyecciones y de discursos tapadera 'políticamente correctos'" (Cembranos y otras 2007:22).

Los temas analizados, surgidos de las múltiples reelaboraciones de la lista de sospechas inicial, fueron organizados por temáticas agregadas para facilitar la lectura, aunque cada uno de ellas se interrelacionaba con el resto.

Se incluye a continuación un cuadro elaborado a partir del informe que muestra la estructura final del mismo y las cuestiones abordadas en cada una de las temáticas.

Temática	Ejes
Una idea de desarrollo y una confianza en la tecnología que oculta un futuro insostenible e inseguro	• Escasa o nula presencia del concepto de sostenibilidad • Una noción incuestionable de progreso ligado al crecimiento y al desarrollo, también incuestionables • Un futuro tecnoutópico o escasa reflexión sobre el futuro • Una exaltación acrítica de la tecnología • La ciencia como universal y neutral
Energía y movilidad sin límites	• Una disponibilidad energética sin límites • La movilidad motorizada sin límites y la velocidad como indicador del desarrollo • La exaltación del turismo y su desproblematización
La naturalización de la mercantilización de todos los ámbitos de la vida.	• El proceso de conversión de todo en mercancía • La ausencia de la existencia de límites en la economía • La confusión entre producción y extracción • La inevitabilidad de la globalización y la concentración de poder • La estimulación del consumo • La publicidad y la ausencia de crítica a las empresas multi y transnacionales • La naturalización de la propiedad privada

La escapada virtual	• La trivialización del concepto de información • La confusión entre difusión y comunicación • El silencio sobre la televisión
La insostenibilidad social	• La presentación de las necesidades humanas y la forma de resolverlas • La presentación de la pobreza, las migraciones y la ecología • Las relaciones centro-periferia y la economía monetarizada • La presentación de las guerras y los conflictos • La ocultación de las mujeres y su aportación a la sostenibilidad • La consideración de bienestar y calidad de vida • La invisibilidad de la interacción social y la articulación comunitaria • Un enfoque reduccionista de la salud • La educación reducida a la escuela • El etnocentrismo y el desprecio por las culturas sostenibles en lo ecológico
La ausencia de la noción de territorio	• Una naturaleza residual y parcelada • La vida humana desconectada de la naturaleza • Una idea simplificada de diversidad • La exaltación de la ciudad y la sobreurbanización • Una trivialización del problema de los residuos • Ausencia de la problemática del agua • La invisibilización de los bosques • Una visión a crítica de la agricultura y ganadería industriales • Los animales, sin derechos • Las consecuencias de la manipulación genética como un asunto desproblematizado • El tratamiento del ecologismo

Las distorsiones , ocultaciones y el lavado verde	• Presencia de mentiras y errores • Las ocultaciones • La irrelevancia de las soluciones propuestas y la ocultación de las relevantes • Individualización de las causas y las soluciones • La cara "verde" de los libros de texto • La ciencia occidental como universal y absoluta
Particularidades por materias	• Historia • Física y química • Economía • Idiomas • Religión
Anotaciones sobre la propuesta curricular oficial	
Síntesis y sugerencias	

4.4.1 Resumen de las principales conclusiones

El informe comienza con un diagnóstico y la afirmación, a partir de él, de que las condiciones de vida del planeta se deterioran con una velocidad creciente. La huella ecológica de quienes habitamos el mundo rico supera ampliamente la que se tendría si se viviese con los bienes y recursos presentes en su propio territorio. La riqueza en el mundo llamado desarrollado se sostiene con la usurpación de los recursos de otros territorios y de las próximas generaciones. Estamos consumiendo hace ya años los "bienes raíz" de la naturaleza (Cembranos y otras 2007:9-11).

El estudio de los libros de texto se pregunta sobre qué es lo que le dice la cultura escolar a las niñas y niños sobre la crisis ecosocial, sus causas y sus soluciones. El informe reconoce que los libros de texto y la propia escuela no son la única vía de transmisión de aprendizajes, pero sí un buen indicador de cómo se están formando las categorías del pensamiento en las generaciones más jóvenes. Los libros de texto reflejan

> "sólo una parte de lo que se aprende en las escuelas (pues también se aprende a callar, a tener amigos, a leer, a transgredir, a estarse quietos o a jugar al

> balonmano) pero dan muestra de en qué categorías y esquemas mentales se están socializando las diferentes generaciones, categorías y esquemas mentales a través de los cuales se ve el mundo, se forma la opinión y se actúa en él" (Cembranos y otros 2007:14).

Voy a resumir a continuación las que a mi juicio son las principales conclusiones del estudio, incorporando alguna de las citas originales. Para facilitar la lectura, referenciaré el libro de texto y la página a la que corresponde la cita. Como ya dije, en el anexo 3 podrá consultarse la lista de textos con su referencia completa.

A) La inexistencia del concepto de sostenibilidad

Los textos eluden o trivializan el concepto de sostenibilidad y, por lo tanto, las implicaciones que ésta tiene para reorientar la evolución del sistema económico, social y cultural. Tampoco aparece su contrario, la insostenibilidad. La ocultación de la gravedad de la crisis ecológica y social contemporánea es generalizada (Cembranos y otras 2007:14). Un ejemplo:

> "La segunda revolución industrial provocó un espectacular aumento de la producción y como consecuencia un alto nivel de vida en los países occidentales. En 1914, europeos y norteamericanos gozaban de más comodidades, consumían alimentos de mayor calidad y disfrutaban de mejores servicios… (…) Cada lugar se especializó en la producción de artículos que satisfacían las necesidades de todos" (Historia Contemporánea 1º de Bachillerato Edelvives, p.115).

No se habla apenas de la crisis ecosocial y cuando se hace, las causas permanecen difusas y las acciones que se proponen ente ella, con frecuencia son de corte individual y no estructural:

> "La acción torpe e interesada de algunas personas puede convertir los parajes bellos en desiertos" (Conocimiento del Medio de 6º de Primaria SM, p.66).

> "Salvemos la naturaleza: Las personas somos los principales destructores del entorno, en mayor medida que las catástrofes naturales. Es fácil y rápido talar o quemar árboles, destrozar un terreno fértil con productos tóxicos; sin embargo, para volver a disfrutar del mismo rincón natural, habrán de pasar años, quizá siglos. Todos podemos conservar los bosques a través de hábitos ecológicos como utilizar la mínima cantidad de papel, no hacer fuego en el campo, no arrojar basuras. Con la colaboración de todos pronto conseguiremos un mundo mejor" (Lengua de 6º de Primaria SM, p.166).

Se ignoran la existencia de límites y el problema de la insostenibilidad de su trasgresión:

> "En la naturaleza hay abundantes elementos que el ser humano puede utilizar en los procesos de producción de bienes económicos: petróleo, minerales, bosques, agua y la propia tierra (…) El factor (de producción) tierra engloba a los recursos naturales con valor intrínseco, duraderos y susceptibles de apropiación" (Economía 1º de Bachillerato Edebé, p. 40).

<u>B) La incuestionabilidad del progreso, el desarrollo y el crecimiento</u>

La historia se concibe como una línea ascendente, correlacionada con el crecimiento económico. Progreso, desarrollo, riqueza, crecimiento económico e incluso bienestar se presentan como términos sinónimos e intercambiables (Cembranos y otras 2007:28):

> "El desarrollo puede considerarse como un proceso de crecimiento económico acompañado de cambios estructurales y mentales" (Economía 1º de Bachillerato Algaida, p. 142).

> "El factor empresarial constituiría el cuarto factor productivo que junto con el desarrollo tecnológico, permite que los países o los sistemas económicos reales sigan una trayectoria de crecimiento

> hacia niveles de desarrollo y bienestar cada vez mayores" (Economía 1º de Bachillerato Edebé, p. 75).

El crecimiento se considera una característica intrínseca y positiva de las sociedades y los sistemas económicos. La posibilidad de no crecer no se contempla como posibilidad y mucho menos como propuesta:

> "En todas las sociedades existen una serie de problemas (que debe resolver su sistema económico) qué producir, cómo, para quién y cómo llevar a cabo el crecimiento económico" (Economía 1º de Bachillerato Edebé, p. 24).

> "El balance de la Unión Europea es bueno porque su PIB ha crecido más" (Historia Contemporánea de 1º de Bachillerato Santillana, p. 352).

> "Es un grave problema que muchas PYMES no estén orientadas al crecimiento" (Economía 1º de Bachillerato Edebé, p. 278).

En general no aparece la tensión entre crecimiento económico y deterioro ecológico, pero es curioso que cuando aparece ha sido para priorizar el crecimiento económico:

> "La política ambiental común también estaba ausente del Tratado de Roma. De hecho, esta circunstancia tiene su lógica, ya que en los años cincuenta no se era consciente de que los problemas medioambientales pudieran llegar a afectar al crecimiento económico" (Economía 1º de Bachillerato Edebé, p. 260).

El crecimiento y la riqueza se asocian a la producción, ignorando la extracción y los residuos (como se verá en otros apartados). Siempre se suma, nunca se resta. No aparecen gráficos de la evolución de las reservas de petróleo o de las tierras fértiles o de las aguas no contaminadas. Cuando aparecen los recursos de la tierra son subordinados a la economía monetaria.

> "La producción mundial de mercancías se cuadriplicó, se duplicó el rendimiento de cereales por hectárea, se triplicaron las capturas de

> pesca, mientras que el comercio mundial de manufacturas se multiplicó por diez" (Historia Contemporánea de 1º de Bachillerato Akal, p. 400).
>
> "La población humana de cada lugar suele aprovechar el medio ambiente que le rodea para obtener un beneficio económico" (Conocimiento del Medio 6º de Primaria Edelvives, p. 54).

Sólo se encontró un texto que planteó (puntualmente) la cuestión de los límites al crecimiento:

> "Estas ideas, a las que se llamó desarrollistas, parecían verdades evidentes en medio de la abundancia económica de los años sesenta, que creaba la ilusión de que había recursos para todos y de que era posible que los países del Tercer Mundo llegaran a ser tan prósperos como los desarrollados"(Historia Contemporánea de 1º de Bachillerato Akal, p. 439).

Nuestro informe concluye que "sería interesante problematizar los términos progreso, desarrollo, crecimiento y riqueza en lugar de darlos por supuestos. Una forma de hacerlo es dejar de utilizarlos de forma acrítica y optimista" (Cembranos y otras 2007:33).

C) Un futuro distorsionado e inexistente

El futuro es otro de los grandes temas ausentes de los libros de texto: "En las escasas ocasiones en que los libros de texto no lo ignoran, lo tratan de manera anecdótica, parcial, fantástica o errónea" (Cembranos y otras 2007:33).

Las referencias al futuro tienen que ver con el avance de la tecnología y no existen proyecciones sobre la evolución del territorio, el agua, el clima o a la biodiversidad. Se alimenta la idea de que los problemas que atraviesan las sociedades humanas se resolverán tecnológicamente, por lo que el futuro será la continuidad de un trayecto para un progreso inacabable (Cembranos y otras 2007:34):

> "La nanotecnología nos permitirá unir átomos y obtener cualquier producto... reparadores celulares, bombas del tamaño de una batería... máquinas de curación que navegarán como submarinos por los vasos sanguíneos e incluso naves espaciales con energía solar" (Ciencia Tecnología y Sociedad 1º de Bachillerato Algaida, pp. 85 y 87).

> "Los coches funcionarán dentro de muy poco con agua y así no contaminarán el medio ambiente" (Lengua de 6º de Primaria SM, p. 112).

> "En el futuro habrá trenes que vuelen, por lo rápidos y porque, para evitar el rozamiento, flotarán en el aire. Estos trenes se investigan en EEUU, Japón, Alemania, etc." (Física y Química 1º de Bachillerato SM, p. 89).

No se mencionan los problemas que ha causado y proyecta hacia el futuro el uso de muchas tecnologías, ni la inviabilidad de un sistema económico basado en la depredación de recursos preexistentes y finitos. Los textos, salvo alguna excepción anecdótica, rehúsan presentar escenarios a medio y largo plazo (Cembranos y otras 2007:35).

Se plantea que los combustibles fósiles aún pueden durar varias décadas y por tanto "su agotamiento no es un problema acuciante (carbón 200 años, gas natural 100 años y petróleo 50 años)" (Física y Química 1º de Bachillerato Ecir, p. 88).

> "Con la colaboración de todos pronto conseguiremos un mundo mejor" (Lengua de 6º de Primaria SM, p. 166).

Cuando existen, las proyecciones del futuro son idealizadas o desproblematizadas:

> "El Internet ayudará a la creación de más amistades y asociaciones por el mundo. Las familias podrían pasar más tiempo juntas porque la gente podrá ir al banco virtual o hacer la compra en el Internet 24h" (Inglés 1º de Bachillerato MacMillan, p. 53).

> “Viviremos hasta 100 años, el ordenador será el rey, podremos quedarnos en casa, en el campo para trabajar, volveremos a sentir placer por montar en bicicleta, coger el tren, subirá el nivel de los océanos, crecerá la violencia, seremos todos parecidos y hablaremos la misma lengua” (Francés 1º de Bachillerato Santillana p. 123).

No especifica quién vivirá hasta los 100 años, quienes se quedarán en el campo montando en bicicleta y dónde crecerá la violencia (Cembranos y otras 2007:36).

En el informe se concluye que

> “la ausencia o desproblematización del futuro en los libros de texto deja al descubierto una de las funciones de la educación: la reproducción del sistema existente. El futuro no es más que una prolongación de lo que ya existe, impidiendo por lo tanto concebir una realidad alternativa. Cuando en el sistema educativo se habla de preparar al alumnado para un mundo cambiante se suele hablar de los cambios en el mercado, no los que se provocan en el territorio. El futuro en el sistema educativo está planteado en clave individual ¿qué vas a ser de mayor?, no en clave colectiva ¿qué va a ser de nosotros y de nosotras cuando seamos mayores? Ni en clave ecológica ¿qué va a ser del planeta cuando seamos mayores?” (Cembranos y otras 2007:36).

D) La exaltación acrítica de la tecnología

Muy conectado con lo comentado anteriormente, se observó una “predicación acrítica exagerada y sistemática de la tecnología que aparece cargada de calificativos emocionalmente positivos” (Cembranos y otras 2007:37). No se contempla la idea de una tecnología que ponga en riesgo las condiciones de vida (Cembranos y otras 2007:38):

> "El progreso técnico. El carbón, la máquina de vapor y todos los ingenios técnicos impulsaron la productividad a niveles inimaginables" (Economía 1º de Bachillerato Edebé, p. 29)

> "Los avances tecnológicos, ferrocarril, máquina de vapor, etc. son todos ellos signos inequívocos de progreso y bienestar social" (Lengua y Literatura 1º de Bachillerato Edebé, p. 303).

> "Las técnicas de mejora genética de las plantas han aportado a la humanidad aumentos en el rendimiento de las cosechas, mediante la creación de variedades más productivas de trigo, maíz, arroz y otras especies, todo esto unido a la utilización del riego y el uso de fertilizantes, plaguicidas y herbicidas." (Biología y Geología 1º de Bachillerato Anaya, p. 232).

> "La tecnología se ocupa de aportar los medios necesarios para satisfacer las necesidades humanas" (Economía 1º de Bachillerato Edebé, p. 9).

Las excusas para no limitar la tecnología suelen ser la solución del hambre, la cura de las enfermedades, el crecimiento económico, la creación de puestos de trabajo, la resolución de problemas ambientales u otras causas nobles. No aparece el desarrollo tecnológico para resolver cuestiones triviales o para las industrias militares (Cembranos y otras 2007:40):

> "Gracias a la clonación se podría conseguir un aumento de la producción y así se podrían paliar deficiencias alimenticias de una parte de la población humana" (Biología y Geología 1º de Bachillerato SM, p. 48).

> "La simulación por ordenador, los satélites, la teledetección y el GPS como herramientas imprescindibles para la realización de estudios medioambientales, de biodiversidad, espacios protegidos..." (Biología y Geología 1º de Bachillerato Editex, p. 56).

Al contrario de los que sucede con el territorio, la tecnología es omnipresente en los libros de texto, ya sea en las portadas, las fotos, los dibujos, los títulos, los textos, los ejercicios, independientemente de cuál sea la asignatura (Cembranos y otras 2007:41).

La ciencia y la tecnología van unidas en su tratamiento en los libros de texto, como si ambas fuesen lo mismo. La supuesta neutralidad y el carácter infalible de la ciencia se extiende de este modo a su aplicación a la tecnología como una simple asociación (Cembranos y otras 2007:41)

> "Los avances tecnológicos, que se multiplicaron, desembocaron en un conocimiento más científico de las economías industriales y en unas técnicas más depuradas para su gestión" (Historia Contemporánea de 1º de Bachillerato Santillana, p. 148).

No se muestran las relaciones de poder que se establecen alrededor de la tecnología y no se presentan opciones tecnológicas que no concentren poder, gestionadas por las poblaciones cercanas y adaptadas al territorio. Los cambios tecnológicos en el campo de las comunicaciones o la biotecnología, por ejemplo, se encuentra condicionados sólo por quien tiene capacidad de producirlos y obligan a que el receptor más débil tenga que estructurar su sociedad de otro modo para poder asumir el avance (Cembranos y otras 2007:41).

El coche, el avión, las autopistas, los ordenadores, la industria basada en el consumo de combustibles fósiles, etc. se presentan como elementos incuestionables, consustanciales al progreso a pesar de ser provocadores de buena parte de la insostenibilidad. Esto conduce a una visión del progreso basada en el transporte a alta velocidad, nanotecnología, ordenadores, etc. (Cembranos y otras 2007:41 y 42)

Hablando de los coches, un texto plantea: “Se trata de unas máquinas voladoras que consiguen que cada persona de forma individual pueda desplazarse volando”. Las preguntas que plantean al alumno/a acerca de este invento son:

> “¿Velocidad que alcanzarán?, ¿distancia que serán capaces de recorrer?, ¿qué altura alcanzarán?, ¿cuánto costarán?, ¿cuánto tiempo tendré que esperar si quiero conseguir una?” (Inglés 1º de Bachillerato Oxford, p. 49).

No se plantean limitaciones o restricciones a la tecnología. Se legitima su avance hasta donde sea posible. No se mencionan en los textos los principios de precaución y cautela ante los posibles efectos negativos de las aplicaciones tecnológicas.

En la mayor parte de los casos, no se considera que la técnica pueda empeorar aquello a lo que se aplica y no se habla de los efectos negativos que puede tener su uso a largo plazo. Se dan por buenas prácticas que se han convertido en habituales y no se habla nada sobre si pueden traer consecuencias que desconocemos (Cembranos y otras 2007:43)

> "El logro de plantas manipuladas genéticamente resistentes a enfermedades víricas, permitiría una mejora considerable del rendimiento de las cosechas." (Biología y Geología 1º de Bachillerato Anaya, p. 232).

Se encontraron dos libros que, excepcionalmente, realizaban un tratamiento crítico de la tecnología. Una cita como ejemplo:

> "El desarrollo incontrolado de la ciencia y tecnología pone en peligro el Planeta" (Historia Contemporánea de 1º de Bachillerato Akal, p. 529).

E) Individualización de las causas y soluciones a la crisis ecosocial

Los libros de texto ocultan las causas y soluciones estructurales de los problemas ecológicos y en su lugar mencionan medidas de intervención, raramente estructurales o colectivas, y generalmente irrelevantes respecto a la magnitud y el origen de los problemas (Cembranos y otras 2007:204):

> "Para evitar el efecto invernadero podemos detener la tala de árboles: plantando árboles, comprando papel reciclado, usando bombillas de bajo consumo y utilizando el transporte público" (Lengua de 6º de Primaria SM, p. 88).

Observamos que no se mencionan medidas como no usar o reducir o no talar árboles).

> "La paz grande se apoya con gestos pequeños que cada uno podemos construir" (Religión 1º de Bachillerato SM, p. 127).

Apagar luces, reciclar papel, bajar el volumen de la música, no arrancar flores, y otras medidas como estas, son las que se ofrecen para detener la deforestación, atajar el

cambio climático y frenar el deterioro del medio ambiente. No se mencionan, sin embargo, medidas como frenar la construcción de infraestructuras de transporte, cambiar el tipo de dieta, detener la cementación de las costas y riberas o penalizar la obsolescencia programada. Se oculta la responsabilidad de las empresas, las leyes, o el metabolismo de la sociedad industrial. (Cembranos y otras 2007:205):

> "Salvemos la naturaleza: Las personas somos las principales destructoras del entorno, en mayor medida que las catástrofes naturales. Es fácil y rápido talar o quemar árboles, destrozar un terreno fértil con productos tóxicos; sin embargo, para volver a disfrutar del mismo rincón natural, habrán de pasar años, quizá siglos. Todos podemos conservar los bosques a través de hábitos ecológicos como utilizar la mínima cantidad de papel, no hacer fuego en el campo, no arrojar basuras" (Lengua de 6º de Primaria SM, p. 11).

> "Mientras los habitantes de los países desarrollados consumen mucho más alimento del que necesitan, en el Tercer mundo hay una alimentación tan pobre que no cubre las necesidades básicas. Si compartiéramos los alimentos ayudaríamos a borrar el hambre en el mundo" (Conocimiento del Medio de 6º de Primaria SM, p. 19).

Se encontró una excepción en un libro de inglés en el que se denuncian el papel que juegan los gobiernos y a las multinacionales como responsables del estado del planeta (Inglés 1º de Bachillerato MacMillan, p. 92).

F) La ciencia como valor absoluto

A pesar, tal y como ya analizamos en el capítulo 3 de la tesis, de encontrarse superado por la propia ciencia desde comienzos del siglo XX, el paradigma científico que presentan los libros de texto al alumnado como el único e indiscutible, sigue teniendo mayoritariamente un corte mecanicista y reduccionista (Cembranos y otras 2007:46).

Cuando se presentan problemas ambientales, se hace de forma aislada y fragmentada, sin que sea posible relacionarlos con el modelo socioeconómico que los genera. Se

pueden encontrar menciones al agujero de la capa de ozono, o al efecto invernadero, sin que se perciba con claridad que no son causas, sino efectos del deterioro global.

La ciencia se presenta como incuestionable, neutral y objetiva. Separada de la ética, se justifica en sí misma. Si no acierta en algunas hipótesis, es por la falta de medios. Los problemas que la ciencia pudiera generar se resuelven y autorregulan con el tiempo mediante los avances que ella misma desarrolla (Cembranos y otras 2007:47)

> "El saber científico es universal y necesario" (Ciencia Tecnología y Sociedad 1º de Bachillerato Algaida, p. 31).

> “El conocimiento profundo de las leyes biológicas, nos permitirá evitar que la evolución social llegue a intervenir negativamente en la evolución biológica” (Biología y Geología 1º de Bachillerato SM, p. 43).

La ciencia sirve de justificación del dominio del ser humano sobre el resto del mundo vivo y no vivo (Cembranos y otras 2007:47):

> "El ser humano, por su propia naturaleza intenta conocer y controlar el mundo que le rodea. Por tanto la actividad científica es inherente a la propia naturaleza humana estando encaminada a comprobar, aprovechar y controlar los fenómenos de la propia Naturaleza” (Física y Química 1º de Bachillerato Ecir, p. 13).

Existe un absoluto silencio sobre los sistemas de conocimiento diferentes a la ciencia positivista occidental. En realidad, siempre que se habla de conocimiento se alude a la ciencia occidental y se descartan las numerosas formas de conocimiento que la humanidad ha tenido y le han servido para sobrevivir y desarrollarse. El modelo propio de las culturas sostenibles, en el que reside una buena parte del conocimiento que permitiría la sostenibilidad, no existe o se cataloga como característico de culturas atrasadas e ineficaces (Cembranos y otras 2007:48).

No se refleja que la mayor parte de las investigaciones científicas están financiadas por grandes corporaciones multinacionales y gobiernos (que a menudo están presionados por éstas). La ciencia aparece como neutral, buena y noble en sí misma. Va asociada en

su presentación a la idea de evolución y, a su vez ambas al progreso (Cembranos y otras 2007:49):

> “La ciencia es una continua evolución del conocimiento de todo aquello que despierta interés y curiosidad en el ser humano” (Biología y Geología 1º de Bachillerato Anaya, p. 10).

> "Los hombres que se dedican a la ciencia y a la tecnología son benefactores" (Lengua y Literatura 1º de Bachillerato Edebé, p. 77).

Los libros de texto estudian la ciencia como aquello que permite fabricar cosas. La orientación de la ciencia a la tecnología es tan fuerte que no deja apenas resquicios a las explicaciones de los procesos de la vida. Así, se puede comprobar cómo el estudio de la termodinámica en todos los libros de Física y Química revisados no se relaciona con la ecología, impidiendo de este modo que alumnos y alumnas puedan comprender por ejemplo la relevancia de conceptos como la entropía para la propia supervivencia de la especie humana (Cembranos y otras 2007:52).

Cuando algunas disciplinas dudan de su propio estatus científico, se esconden tras un abigarrado lenguaje pseudocientífico para mostrar su objetividad. La economía se plantea como una ciencia exacta utilizando muchas gráficas y un lenguaje que le aporte un rigor y racionalidad aparente (Cembranos y otras 2007: 53)

> "El equilibrio del consumidor es el punto de tangencia de la curva de indiferencia más alta posible con la línea de restricción presupuestaria, dónde el consumidor alcanza la máxima satisfacción" (Economía 1º de Bachillerato Edebé, p. 67).

Que quiere decir que uno compra lo que más le gusta o le interesa si tiene dinero.

G) Ausencia de límites

En un mundo finito, usar recursos naturales por encima de su capacidad de regeneración y producir residuos más allá de la capacidad de la tierra de asumirlos es insostenible. La ausencia de respeto a los límites de la biosfera en estas dos direcciones (recursos y

residuos) compromete la vida de las generaciones futuras. Hace ya decenios que vivimos en un planeta translimitado. Sin embargo, los libros de texto ignoran este hecho, esencial para la sostenibilidad:

> "La energía es un elemento fundamental para el desarrollo económico de un país. En España, como el resto de los países modernos, cada vez es mayor la demanda de energía" (Conocimiento del Medio 6º de Primaria Everest, p. 115).

> "Fuentes de energía renovables, que son inagotables, como la eólica, la solar y la hidráulica. Aprovechan la fuerza del viento, la luz solar y los saltos de agua de las presas y los pantanos" (Conocimiento del Medio 6º de Primaria Edelvives, p. 71).

La ausencia de límites para los procesos productivos y la reducción de los bienes naturales a materia prima es manifiesta en los textos:

> "El crecimiento y el desarrollo económico suponen la producción de una mayor variedad de bienes y servicios y, por lo tanto, la utilización de una mayor variedad de materias primas. Esto ha exigido la búsqueda de nuevas fuentes o yacimientos de recursos" (Economía 1º de Bachillerato Edebé, p. 220).

> "Desatender la producción de bienes de consumo es desatender el bienestar de la población" (Historia Contemporánea de 1ºde Bachillerato Santillana, p. 263).

> "Todo objeto fabricado es un bien para la economía" (Economía 1º de Bachillerato Edebé, p. 15).

Los textos defienden la idea falsa de que las economías más ricas se encuentran en un proceso de desmaterialización económica. Se ignora que las economías más depredadoras, denominadas "posindustriales", mueven más materia física que las economías de subsistencia. En algunos casos aparece una preocupación puntual ante la dificultad de acceso a recursos básicos (Cembranos y otras 2007:149):

> “Si el 6% de la población mundial (EEUU) consume el 40% de la madera, la carne, el uranio, el cromo, el petróleo del mundo ¿a qué puede aspirar el resto del mundo?” (Historia Contemporánea 1º de Bachillerato Akal, p. 439).

Tan sólo un texto incide en señalar los límites al crecimiento:

> “¿El crecimiento tiene límites? Algunos economistas han advertido que de continuar los actuales ritmos de desarrollo demográfico y tecno-industrial se producirá un colapso total del sistema para el año 2040” (Ciencia Tecnología y Sociedad 1º de Bachillerato Algaida, p. 129).

H) Energía y movilidad sin límites

El incremento del consumo de energía se presenta como elemento incuestionable y básico para resolver problemas sociales, mejorar condiciones de vida y tener mayores posibilidades de consumo. Por el contrario, la falta de energía o la menor demanda de ella, se asocia con el retraso y las crisis.

> "La energía es un elemento fundamental para el desarrollo económico de un país. En España, como el resto de los países modernos, cada vez es mayor la demanda de energía" (Conocimiento del Medio 6º de Primaria Everest, p. 115).

> "Si la demanda de automóviles disminuye, los empresarios de este mercado verán disminuir sus beneficios. Como consecuencia disminuirán la producción para evitar problemas de almacenamiento de los coches pendientes de venta. Por esta razón se invertirá menos en máquinas y disminuirá el número de trabajadores. Estos efectos se trasmitirán a otros mercados porque, al producirse menos automóviles, se demandarán menos materias primas y menos energía, y el crecimiento del PIB será menor que el año anterior. La renta disminuirá y con ella el consumo. Si se producen ajustes monetarios o aumento de costes, aparece la

> inflación lo que agrava la crisis, ya que provoca incertidumbre" (Economía 1º de Bachillerato Edebé, p. 205).

Las energías renovables no dejan de ser mencionadas como más limpias que las convencionales. No obstante, ese reconocimiento suele ir acompañado de los mismos prejuicios y errores con que dichas energías se tratan desde los sectores económicos y técnicos relacionados con la energía convencional. Así, se las suele calificar de "poco desarrolladas" (Ciencia Tecnología y Sociedad 1º de Bachillerato Algaida, p. 139) e "incapaces de garantizar el abastecimiento" (Conocimiento del Medio 6º de Primaria Santillana, p. 77), lo que se traduce generalmente en una apuesta por las energías contaminantes.

El modelo de transporte globalizado es uno de los principales causantes del caos climático y del extractivismo. Los libros de texto permanecen ajenos a este problema y en su lugar celebran la velocidad y el aumento descomunal de la movilidad de personas y mercancías como signo de modernidad y progreso:

> "Now people fly from England to Australia every day" (Inglés 6º de Primaria Longman p. 40).

En un texto titulado “Los aviones del futuro”, se plantea que "la actual velocidad de transporte aéreo es muy reducida" y que se investiga para que en el 2030 se pueda viajar de Japón a Europa en 3 horas (Física y Química 1º de Bachillerato SM, p. 53).

<u>I) Estimulando el consumo</u>

La mayoría de los libros, sea cual sea la materia, normalizan, justifican y promueven el consumo como un elemento esencial de socialización para las personas. Se convierten en un auténtico instrumento de educación para consumir y presentan con optimismo complaciente la mercantilización de distintos aspectos de la vida:

> “Nadie va a querer ir a una tienda tradicional cuando puede ir a una tienda que tiene de todo –cafés, restaurantes, áreas de "entertainment"- y todo debajo del mismo techo. Para mucha gente las compras son una pesadilla. Aguantan la multitud y las colas, yendo de una tienda a otra hasta encontrar lo que quieres, puede ser

> muy cansado. Y después buscando un café para sentarte y descansar es aún peor. Mucha gente simplemente deja de buscar y se va a casa. Pero los "supershops" van a cambiar todos estos problemas del pasado. Esto es algo que verdaderamente los clientes cansados van a apreciar" (Inglés 1º de Bachillerato MacMillan p. 25).

Se presenta un ejercicio en el que nos permite soñar:

> "Si fuera millonaria... compraría un deportivo, una scooter, un yate privado, ya que si cojo el autobús llegaré tarde..." (Inglés 1º de Bachillerato Oxford, p. 50).

Con frecuencia se reduce la aplicación de las matemáticas a la vida cotidiana a consumir y comprar. Para ello vamos a ver una muestra en el libro de Matemáticas de 6º de Primaria de Anaya en el que aparecen, en todos los temas, ejercicios que tienen que ver con la compra de artículos:

> "Sara compra tres llaveros de Saturno y uno de la Luna para regalar a sus amigos. ¿Cuánto se gasta?" (Matemáticas de 6º de Primaria de Anaya, p. 11).

Además de los 95 euros de los posters, Sara gasta 22 euros en llaveros.

> "¿Cuánto cuesta el equipo de Roberto?" (Matemáticas de 6º de Primaria de Anaya, p. 57).

El equipo que utiliza este chico para montar en bici cuesta 156,87 euros, sin contar la bicicleta.

Se mira a la publicidad con simpatía y sin asomo de crítica. Con frecuencia los libros hacen publicidad directa familiarizando al alumnado con las grandes marcas, que aparecen reflejadas en ilustraciones o textos:

> "¿Una cuestión de suerte? ¡Para nada! Las empresas japonesas han planeado con mucha atención y han trabajado mucho por llegar donde están ahora. Como la empresa de Nintendo, por ejemplo. Por

> más de seis años ellos han estado ocupados por el análisis para descubrir qué es exactamente lo que los padres y los niños quieren en el mundo del "entertainment". ¿Y el resultado? POKÉMON. Después de haber gastado más de 30 millones de dólares en publicidad en EEUU sólo, el Pokémon se ha hecho una leyenda ya" (Inglés 1º de Bachillerato MacMillan, p. 19).

En este mismo texto de Inglés de 1º de Bachillerato MacMillan aparecen ejemplos en diferentes páginas fotos, logotipos o menciones a Coca-Cola, MacDonald´s, Nike, Nintendo, Levi´s y MaxFactor, etc.

Para recrear un ejercicio sobre toma de decisiones, se representa una pareja que va a comprar un coche en un concesionario Renault y que ha de decidir entre tres modelos: Megane, Scenic y Espace. (Francés 1º de Bachillerato Santillan, p. 132).

Hablando de la superpoblación:

> "Si la gente del tercer mundo se pusiera a consumir como nosotros, los recursos no renovables se agotarían en pocos años. Son pobres y consumen poco, cada vez menos. Pero lo deseable es que a la larga acaben viviendo bien y consumiendo como nosotros" (Religión 1º de Bachillerato SM, p. 240).

J) Pobreza, migraciones y ecología

El mundo se presenta en los libros de texto como un lugar donde son comunes el bienestar y la riqueza. Podríamos hablar de una especie de "rico-centrismo" en el que predominan las personas de clase media-alta, sin discapacidad, ni vejez, ni pobreza. Los personajes de las ilustraciones, los ejemplos de los ejercicios, las referencias a personas y a sus modos de vida, ofrecen la imagen de mundo en esencia feliz y sin problemas de equidad (Cembranos y otras 2007:115).

Riqueza y pobreza no se relacionan entre sí, ni se relacionan con un modelo determinado de propiedad, de apropiación de recursos, de reparto de la renta, de organización política y económica o de relaciones de poder. Se presenta la pobreza aislada de la riqueza y el despilfarro, como si éstas no estuvieran relacionadas y no se

asocia la miseria con el deterioro ecológico de los territorios en los que se habita. Las relaciones entre los países empobrecidos y los "enriquecidos" son ignoradas en buena medida, pero cuando se hacen presentes lo hacen en términos de necesidad de ayuda y cooperación y no de denuncia de explotación o dominación. La injusticia y la desigualdad que provocan las relaciones comerciales impuestas por los países más ricos son ocultadas de forma casi generalizada (Cembranos y otras 2007:118):

> "Mediante la reducción de trabas al comercio los recursos se reparten más eficientemente y el bienestar mundial se maximiza" (Economía 1º de Bachillerato Edebé p. 240).

Como consecuencia de esta interpretación fragmentaria y descontextualizada de la pobreza, las soluciones propuestas son triviales, ingenuas o parciales, pero no estructurales. Tienen que ver con el modelo de donación o de caridad o bien con el acceso a la tecnología y a los modos de producción -y de consumo- capitalistas, o con la simple buena voluntad individual (Cembranos y otras 2007:118):

> "Y recuerda: a veces sonreír es la mejor forma de contribuir a cambiar el mundo..." (Religión 1º de Bachillerato SM, p. 127).

> "Una solución para el hambre en el mundo podría ser la massfood (comida masiva) –una mejora de los alimentos energéticos de hoy que serán nutritivos y aguantarán almacenados mucho tiempo" (Inglés 1º de Bachillerato MacMillan, p. 95).

El deterioro de los recursos próximos (agua, leña...) y los modos de producción industrial obligan a emigrar a las ciudades, disgregan a las comunidades y las llevan a perder su capacidad de autosuficiencia. Perdidas las condiciones de supervivencia y los conocimientos tradicionales para mantenerlas, es fácil caer en la pobreza. Sin embargo; las migraciones no se relacionan apenas con el deterioro ambiental. Las migraciones se relacionan a menudo con la libertad de movimiento o con la búsqueda de mejores condiciones de vida, pero no con la expulsión o el empeoramiento de las condiciones en el territorio de origen (Cembranos y otras 2007:118):

> "Los inmigrantes vienen atraídos por el bienestar" (Conocimiento del Medio 6º de Primaria SM, p. 139).

En buena parte de los libros, el fenómeno de las migraciones y las personas migradas que forman parte de nuestra realidad más próxima de la comunidad educativa, no existen.

K) Otros asuntos

Se da por hecho un incremento de la información y de la comunicación mientras se ignoran las pérdidas de información y comunicación relevantes para la sostenibilidad, como son la biodiversidad, la configuración de los ecosistemas complejos, la información de la proximidad, la información que crea poder comunitario o la información de las culturas que pueden sobrevivir con bajo consumo de energía, reducida movilidad territorial y cerrando los ciclos de materiales (Cembranos y otras 2007:115):

> "Nunca en la historia la información ha estado tan al alcance de las personas como ahora (…) Las nuevas tecnologías han permitido que las informaciones lleguen en tiempo real a todos los rincones del planeta" (Conocimiento del Medio de 6º de Primaria SM, p. 160).

Se ignoran o se desprecian las culturas, las prácticas y las economías ecológicamente sostenibles. Las culturas que no son fuertemente depredadoras de los recursos son consideradas como "profundamente atrasadas" (Historia Contemporánea de 1º de Bachillerato Santillana, p. 278).

Veamos, por ejemplo, cómo se refiere un texto a la agricultura no industrial:

> "La agricultura era una actividad tradicional, muy atrasada desde el punto de vista técnico y con una productividad muy básica, era una agricultura esencialmente de subsistencia, dedicada al policultivo, no había especialización, y el comercio era escaso" (Historia Contemporánea de Vicens Vives, p. 6).

Existen menciones a la vida rural claramente cuestionables, y más teniendo en cuenta que los niños y niñas de los ámbitos rurales se educan con los mismos textos.

> "Oye papá: este año no volveremos a ir de vacaciones a aquel pueblecito, ¿verdad? Porque el año pasado me aburrí como una ostra con tanta montaña y con tanto animal apestoso" (Lengua y Literatura 1º de Bachillerato Vicens Vives, p. 26).

Se mantiene una perspectiva marcadamente etnocéntrica y colonial en la que no sólo se habla de "nuevos" territorios o de "descubrimiento" de América, sino que se puede llegar a decir "oposición violenta al avance Europeo en los territorios" (Historia Contemporánea de 1º de Bachillerato de Santillana, p. 80), en lugar de avance violento. Se realizan afirmaciones ofensivas como que "la colonización consistió en poblar América" Conocimiento del Medio de 6º de Primaria SM, p. 144), cuando es evidente que América estaba poblada antes de la llegada de los europeos y que más bien se produjo el sometimiento y exterminio de las poblaciones indígenas.

Esta tendencia se observa también en la forma de analizar la demografía, en donde se pueden llegar a afirmar cosas como:

> "La superpoblación, que se produce cuando se carece de los recursos económicos para mantener a la población, como sucede en África, parte de Asia y América Latina. La subpoblación, cuando los recursos superan las necesidades de la población, como ocurre en Europa y América del Norte" (Conocimiento del Medio 6º de Primaria Edelvives, p. 158).

Permanecen en la sombra las actividades y los valores relacionados con el mantenimiento y la reproducción de la vida, así como las mujeres y su aportación a la sostenibilidad. En general permanecen invisibles aquellas tareas que construyen la sostenibilidad (crear la vida, desarrollarla, cuidarla y mantener la biodiversidad) mientras que están sobrerrepresentadas las actividades que provocan la insostenibilidad (producción, construcción de grandes infraestructuras, guerra, velocidad, etc.) (Cembranos y otras 2007:129).

Por el contrario, la naturaleza, la tierra y la vida se muestran subordinadas a la economía y al mercado:

> "Casi todos los procesos relacionados con la formación de las rocas sedimentarias pueden generar concentraciones de minerales o elementos de interés económico" (Biología y Geología de 1º de Bachillerato Anaya, p. 90).

> "El mayor adelanto ha sido el empleo de compuestos hormonales sintéticos para incrementar el peso del ganado vacuno en explotación intensiva" (Biología y Geología de 1º de Bachillerato Anaya, p. 308).

No existe un debate sobre las necesidades humanas y la manera de resolverlas en función de la limitación de recursos. Por el contrario, las escasas veces que son mencionadas, son consideradas como ilimitadas e incuestionables y se presentan ajenas al discurso publicitario que las crea o a las estructuras que las convierten en inevitables (modelos de urbanización, etc.) (Cembranos y otras 2007:109-114):

> "Economía es la ciencia que estudia la actividad humana encaminada a satisfacer sus necesidades ilimitadas, teniendo en cuenta que los recursos son escasos y susceptibles de usos alternativos" (Economía 1º de Bachillerato Santillana, p. 12).

La Historia es una historia de los Estados y del poder. Los textos están llenos de mapas de fronteras que cambian, de nombres de personas poderosas. Puede decirse que no existe un concepto de la historia ecológica o la perspectiva ecológica de la historia. Tampoco es una historia de cómo las culturas se han organizado para hacer que sus sociedades sobrevivan ni es una historia del territorio (Cembranos y otras 2007:215).

En ocasiones se lanzan ideas falsas:

> "La biodiversidad actual en nuestro planeta es la mayor que jamás ha existido" (Biología y Geología de 1º de Bachillerato SM, p. 332).

> “La política de los gobiernos se ha preocupado sobre todo por la conservación de la atmósfera y las aguas, el estudio del impacto de las actividades humanas, la educación ambiental, los vertidos y las leyes que regulan el disfrute del medio ambiente” (Conocimiento del Medio de 6º de Primaria Santillana, p. 141).

> “Hoy, todos los gobiernos, cualquiera que sea su ideología, intentan elaborar programas diseñados para promover el crecimiento y mejora del nivel de vida y una mejor distribución de la riqueza, tanto nacional como globalmente” (Economía 1º de Bachillerato Santillana, p. 12).

Una cuestión importante en el informe era el análisis de las ausencias. Reflejamos a continuación un párrafo al respecto:

> “También es significativo aquello de lo que no hablan los libros de texto: no hablan de las multinacionales, del reparto del poder, de las culturas arrasadas, de las aportaciones de las mujeres, de los sindicatos, de los movimientos alternativos (aunque sí de las ONG de ayuda al desarrollo), de la autosuficiencia, de los proyectiles reforzados con uranio, de las aficiones de bajo impacto ecológico, de los bancos, de la pérdida de soberanía alimentaria, del modo en que se impone la comida basura, de las personas homosexuales, de la vida que desaparece debajo de las autopistas, de la otra cara de la Unión Europea, de las campesinas que viven del bosque y lo cuidan, de las patentes de las semillas, de los placeres del sexo, de las soluciones colectivas, del lavado de imagen verde de las grandes empresas, de los dueños y de los daños de la Televisión, del final del combustible fósil, de las cargas de la policía, ni de las mentiras de los libros de texto” (Cembranos y otras 2007:215)”.

L) Sugerencias y recomendaciones

Como hemos mencionado en la introducción de este estudio, el agua, el aire, el suelo, la biodiversidad, la fotosíntesis y los ecosistemas que han permitido que existamos sobre

la tierra están seriamente dañados por un modelo de "producción" que crece a costa de la vida.

Lejos de reflejar la grave crisis ecológica en la que se encuentra el planeta y lo que tendría que hacerse para frenarla y cambiar el rumbo, los libros de texto proponen una manera de ver el mundo que, además de legitimar la forma de organizarse y proceder del sistema productivo, ahondará aún más la insostenibilidad.

Nuestro informe incluía una serie de recomendaciones para las editoriales de libros de texto (Cembranos y otras 2007:239-247):

- Es necesario introducir el concepto de sostenibilidad y las implicaciones que éste tiene en el currículum.
- Es preciso visualizar en toda su magnitud la crisis ecológica y sus verdaderas responsabilidades: las políticas de producción y transporte, el *agrobussines*, las reglas del mercado, las multinacionales, los medios de comunicación, el consumo irresponsable, la coerción y la parálisis social.
- Es preciso relacionar el deterioro ecológico con el crecimiento económico y someter a crítica la noción convencional de desarrollo
- Han de distinguirse los procesos de producción de los de extracción, monetarización y mercantilización de recursos preexistentes. Y en este sentido introducir la resta y las pérdidas en los cálculos de lo que el sistema económico "produce" en el medio natural. De la misma manera es preciso introducir el concepto de límite y asumir sus consecuencias, por doloroso que resulte a una percepción de la realidad que se fundamenta en procesos de crecimiento ilimitado.
- Es necesario presentar la tecnología con una visión global que la relacione con los sistemas sociales, económicos y los ecosistemas. Que desvele también sus implicaciones negativas. Es imprescindible distinguir entre las tecnologías que favorecen la sostenibilidad y las que la impiden, las que concentran poder y las que lo distribuyen, las que crean dependencia y las que favorecen la autonomía, las que permiten la participación y las que la eliminan, las que crean equidad y las que la destruyen.

- Es clave replantear el modelo de movilidad basado en el consumo de combustibles fósiles y en la pretensión de crecimiento continuo de esta movilidad. Y recuperar el valor de la proximidad, poniendo en cuestión la alabanza de la velocidad y la lejanía que tan costosa le está resultando al planeta.
- Habrá que hacer frente al problema de las necesidades humanas y discutir las consecuencias para la sostenibilidad de diferentes estrategias escogidas para resolverlas. Distinguir necesidades de deseos y detectar las falsas necesidades creadas.
- Para conocer cómo funciona el mundo es necesario visualizar el papel de las compañías multinacionales en la transformación del territorio, de las sociedades, de las políticas, de las leyes, de la cultura misma y su contribución a la insostenibilidad.
- Es preciso replantear el problema de la pobreza y la desigualdad y entenderla como pobreza ecológica y deterioro de las condiciones de vida y de control de las mismas más que como un problema de renta monetaria.
- También procede una relectura de la agricultura industrial en la que se introduzcan todos los input y todos los output, sin reducirlos a los meramente monetarizables. El cada vez peor balance energético, el incremento de la dependencia de materiales exteriores al territorio donde se cultiva y el desorden biológico que provoca obliga a replantear la consideración de adelanto que se tiene de ella.
- En general conviene desplazar la visión economicista de la vida y de la Historia a otra visión centrada en la riqueza ecológica. Desenmascarar las relaciones entre la economía convencional y la destrucción de los factores que permiten la vida. E introducir un enfoque desde la perspectiva de la economía ecológica.
- Habrá que estudiar una Historia del territorio en el que aparezcan sus transformaciones físicas y biológicas, sus causas y sus consecuencias. Son muy clarificadores los mapas y fotografías que muestran la transformación del territorio y que tanto escasean en los libros de texto (a pesar de la abundancia de mapas de fronteras y de movimientos bélicos).

- Se hace necesario replantear el concepto de trabajo e introducir matices como trabajo monetizado y no monetizado, trabajo dentro de casa y trabajo fuera de casa, trabajo útil y trabajo inútil, trabajo para la sostenibilidad y trabajo contra la sostenibilidad.
- Hay que visibilizar el papel de las mujeres y su contribución a la cultura, a la Historia y al mantenimiento de la vida. Una relectura de género desde el punto de vista de la sostenibilidad podría resultar muy reveladora.
- Las relaciones centro periferia (hoy entendidas como las relaciones entre las sociedades ricas y adelantadas y las sociedades pobres y atrasadas) han de entenderse como procesos interrelacionados en los que existe una transferencia de la periferia al centro de materiales ricos -desde el punto de vista orgánico- y de trabajo. En la dirección del centro a la periferia puede observarse por el contrario una trasferencia de residuos y entropía que se refleja en la degradación de los territorios. También puede entenderse que unas sociedades son más insostenibles que otras.
- La separación entre Historia y naturaleza, Tecnología y naturaleza, y Economía y naturaleza hace que esta última se considere una realidad aparte en la que se puede estudiar, por ejemplo, el ciclo del agua sin hablar de las industrias colocadas en la parte alta del río o la reproducción de las especies al margen del proceso de cementación de sus hábitats. Una sociedad que dedica una buena parte de su saber a construir entornos artificiales y mecánicos e ignora, minimiza o destruye los entornos orgánicos, tiene más problemas con la sostenibilidad.

El informe apunta a una apuesta por la educación para la sostenibilidad que sería uno de los temas de trabajo de la Comisión de Educación en los años siguientes y que será objeto de análisis en el siguiente capítulo.

> “La educación para la sostenibilidad tiene como objetivo central aprender a vivir equitativamente y en paz con el planeta. Lo que implica no sólo desvelar las claves de la vida sino también actuar en la realidad para que éstas sean posibles.

> Se hace necesario reconstruir e inventar unas formas de vida de bajo consumo energético, y que supriman la emisión de residuos y de impactos que no son asumibles por la naturaleza en un ciclo histórico. En buena medida la educación para la sostenibilidad tiene que dar la vuelta a la mayor parte de las fórmulas que hemos aprendido recientemente como buenas y deseables. En palabras de Vandana Shiva, consiste en librarse del desarrollo" (Cembranos 2007:246-247).

Aprender a vivir mejor con menos hasta reducir la huella ecológica a una magnitud que pueda ser compatible con el desarrollo de la vida.

4.5 Difusión y alcance del estudio

Aunque antes de finalizar el informe, ya se acometieron acciones para difundir los resultados preliminares, es a partir de finales de 2006 cuando se elabora la estrategia de difusión.

En diferentes reuniones (ACTA 14-2-2005, 21-11-2005, 12-12-2005, 25-9-2006, 16-10-2006, 30-10-2006) se elaboró esta estrategia de forma bastante artesanal y se decidió afrontarla de acuerdo a los siguientes criterios:

- Público objetivo: profesorado algo sensibilizado, prensa y medios de comunicación, asociaciones de padres y madres de alumnado, profesionales de la educación ambiental, editoriales de libros de texto, administración pública y personas de la política institucional, movimientos sociales, activistas de Ecologistas en Acción y de otras organizaciones ecologistas, personas "amigas" cercanas con capacidad de multiplicación, centros de formación del profesorado, movimientos de renovación pedagógica, sindicatos de educación, revistas especializadas, facultades de educación y ciencias ambientales, Ministerio de Educación y consejerías de educación de comunidades autónomas, asociaciones de estudiantes, etc.
- Instrumentos para la difusión: notas de prensa, artículos para medios de comunicación (*Diagonal* –el actual *El Salto*-, *Ecologista* y revistas

especializadas de educación), cuadernillo resumen de no más de 15 páginas, preparación de una charla tipo, etc.) y libro.

- Organización de actos: rueda de prensa, presentaciones, cursos y conferencias, asistencia a foros, congresos y eventos educativos, ecológicos o alternativos.

El plan se llevó a cabo y el alcance, que no fue menor, se vio limitado por las capacidades y los tiempos limitados del trabajo activista. Se sintetizan a continuación algunos de los principales impactos:

Acción	Impactos
Rueda de prensa (octubre 2006)	Asistencia de El País Educación, El Mundo Educación, La Vanguardia, TeleCanarias, Telecinco, Metro directo, La Voz de Galicia EFE y Europa Press
Apariciones en noticias en prensa u otros medios de comunicación. (ACTA 30-10-2006)	• Europa Press (26 de Octubre 2006) • Agencia EFE (26 de Octubre 2006) • La Vanguardia (26 de Octubre 2006) • Metro directo (26 de Octubre 2006) • Canal Extremadura (26 de Octubre 2006) • Cataluña Radio (26 de Octubre 2006) • Radio 4 de RNE de Cataluña (26 de Octubre 2006) • Canal Sur 30 (26 de Octubre 2006), • Diario digital Rebelión.org • TeleCanarias (28 de Octubre 2006) • Terra Nota de EFE sobre la rueda de prensa (25 Octubre de 2006) • Yahoo (Nota de Europa Press, 25 Octubre de 2006) • Madrid Digital (Nota de Europa Press, 25 Octubre de 2006) • Econoticias.com (26 de Octubre 2006) • La Galera (26 de Octubre 2006) • La Estrella Digital (30 de Octubre 2006) • Eroski Consumer (28 de Octubre 2006) • Educarueca • El Periódico Aragón (26 de Octubre 2006) • diariocordoba.com (26 de Octubre 2006) • Crisis energética • Cadena100.es (26 de Octubre 2006) • Interbusca • Canalsolidario.org • Portal del Medio Ambiente • Ania • Insurgente (prensa alter.) • El Periódico • Boletín CCOO-digital • Profesores.net • Asociación Editores País Valenciano • Radio Euskadi. Entrevista (6-12-2006.)

	• Radio Televisión Española. La 2 (18-12-2006)
Presentaciones	• Instituto de Filosofía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Noviembre 2005) • Biocultura (Noviembre 2005) • Ecoformaciones de Ecologistas en Acción de Madrid (Enero 2006) • Jornadas Estatales de Educación Ambiental del CENEAM (Junio 2006) • Santiago de Compostela de la mano de la asociación ecologista Verdegaia, que traduce el cuadernillo al gallego. (Octubre de 2006) • Máster de la Fundación Biodiversidad. Charla en una sesión conjunta con agentes sociales (CCOO, UGT y Greenpeace) el 8 de enero de 2007. • Presentación en el espacio de coordinación permanente con Greenpeace, Amigos Tierra, Adena y SEO (febrero 2007) • Sede de Ben Magec-Ecologistas en Acción en La Laguna, Tenerife (mayo 2007) (https://www.ecologistasenaccion.org/8364/la-laguna-charla-curriculum-oculto/ • Librería Traficantes de sueños (9 de mayo de 2007) • Universidad de Málaga (11-6-2007) • Ateneo de Madrid (19-6-2007) • Teatro Principal de Burgos (junio 2007)
Artículos en medios de comunicación o revistas especializadas	• Ecologista (primavera 2005) • Diagonal (noviembre de 2005) • Artículo de Santiago Alba Rico sobre el estudio en Ecologista nº50 • Ambienta, revista del Ministerio de Medio Ambiente (abril 2007), con presencia en la portada (https://www.mapa.gob.es/ministerio/pags/biblioteca/revistas/pdf_AM/AM_2007_65_80_80.pdf.pdf) • Aula de Innovación Educativa. 2007, n. 165, octubre; p. 33-36 • Cuadernos de Pedagogía, Barcelona 2007, n.373, noviembre ; p. 84-87 • Reseña en Le Monde Diplomatique • Reseña del libro en “El Bazar” de la sección Tierra de El País (julio 2007)
Comunicaciones y colaboraciones con otras organizaciones, colectivos y sectores	• Colaboración con el área de educación de Greenpeace España para la difusión del estudio (octubre 2019) • Reunión de presentación con Entreculturas (octubre de 2006) • Colaboración con la CECU (Federación de Consumidores y Usuarios) para escribir una carta conjunta a las administraciones públicas • Colaboración con el CENEAM (Centro Nacional de Educación Ambiental) (artículo en su Web, cursos monográficos, sesiones sueltas en otros cursos que organiza el centro) • Comunicación a Greenpeace, Amigos de la Tierra, WWF y

	Seo
Comunicación a editoriales	En junio de 2007 se envió una carta a las principales editoriales con las conclusiones principales de los informes y una serie de sugerencias (ACTA 18-6-2007)

4.5.1 Incidencia del informe del currículum oculto de los libros de texto en las instituciones y agentes de la educación formal

El informe sobre el currículo oculto antiecológico de los libros de texto tuvo una buena acogida en diversos ámbitos educativos y supuso el reconocimiento de la Comisión de Educación de Ecologistas en Acción de Madrid como un interlocutor que incidía en el corazón del hecho educativo y no en el ámbito periférico y complementario que ocupaba la Educación Ambiental convencional.

Fueron muy diversos los contactos e intervenciones que surgieron a partir de que empezaran a ser divulgadas las conclusiones preliminares. Se recogen a continuación algunas de ellas:

- Uno de las primeras entrevistas fue la que se mantuvo con Miguel Melendro, director del Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF) Las Acacias. Este centro tiene como función el diseño, gestión e impartición de actividades de formación del profesorado, tanto de carácter general como de carácter especial, así como el impulso de las actividades de innovación didáctica en las enseñanzas anteriores a la Universidad. Su ámbito de ámbito de actuación abarca la Comunidad de Madrid.

  Melendro, después de conocer el estudio, propició la realización de dos acciones formativas para el profesorado (ACTA 14-2-2005).

- Fernando Cembranos, miembro de la Comisión de Educación, mantuvo una reunión en enero de 2007 con Luis Moreno, del equipo de educación del Ayuntamiento de Leganés. Se había mostrado muy interesado y difundía el estudio por donde iba. “Parece que lleva una copia del cuadernillo del Currículum Oculto a todos los cursos que imparte” (ACTA 12-2-2007).

- Entre el 29 de octubre y el 1 de noviembre de 2005, tuvo lugar el I Foro Social Ibérico por la Educación en la Universidad de Córdoba, que se organizaba con la perspectiva de unir personas del mundo de la educación del Estado español y de Portugal en un debate plural y democrático.

  En él participaron unas mil doscientas personas. Educadoras y educadores, estudiantes, sindicatos, profesorado, universidad y movimientos de renovación pedagógica comprometidos con la defensa de la educación pública como derecho universal. El lema del encuentro fue "¿Qué educación para qué sociedad?".

  La Comisión de Educación de Ecologistas en Acción organizó cuatro talleres, uno de ellos se centró en compartir los avances del estudio sobre el currículo oculto de los libros de texto.

  La acogida del trabajo fue excelente, aunque observamos con frecuencia que la reflexión se centraba más en si había o no que usar libros de texto, en lugar de en las categorías culturales que se encontraban insertas en la educación formal (ACTA 3-12-2005). En este primer debate comprobamos que era preciso insistir en cada presentación en que para nosotros la revisión de los libros de texto era un pretexto para analizar la cultura antiecológica dentro de los centros educativos.

  La experiencia del Foro de Educación de Córdoba nos hizo pensar que era más fácil "comenzar por dar a conocer el estudio en los foros alternativos de educación. Se necesitaba cierta sensibilidad de partida para entender bien lo que habíamos hecho" (ACTA 26-6-2006).

- El impacto del informe se proyectó en la publicación de una serie de artículos que tenían como destinatarios principales docentes y profesionales del ámbito educativo. Algunos ejemplos fueron la revista *Educar(Nos)* editada por el Grupo Milani, un movimiento de renovación pedagógica asentado en Salamanca, que se inspiraba en el legado del pedagogo italiano Lorenzo Milani[30]; la revista *Aula de Innovación Educativa*, perteneciente al grupo Graó; o la revista *Cuadernos de Pedagogía*.

[30] Se puede consultar sobre esta iniciativa en (https://www.amigosmilani.es/index.php?q=grupomilani)

- Resultó muy interesante el encuentro con Jaime Carrascosa, profesor de Física y Química del Instituto de Enseñanza Secundaria Cid Campeador de Valencia. Era autor del libro de texto de 1º Bachillerato de Física y Química de la editorial Santillana que habíamos revisado. Yo me había encargado de ese texto que resultó ser uno de los mejores desde el punto de vista del ecologismo social. Me había puesto en contacto con él para hablarle del estudio y felicitarle por su trabajo. Resultó ser una persona integrada en un colectivo de docentes organizado que buscaba un abordaje de la ciencia desde la sostenibilidad. Después de haber hecho ese libro, ya no les habían publicado más y nos envió los materiales que habían hecho posteriormente de forma autoeditada (ACTA 13-11-2006). Eran unos materiales excelentes.
- Recibimos también por parte de la Confederación Intersindical de Trabajadores y Trabajadoras de la Enseñanza (STES) la propuesta de organizar cursos sobre el currículo oculto y la educación para la sostenibilidad. Se organizaron dos cursos de treinta horas (uno de ellos se impartió el 14, 15, 21 y 22 de abril 2007 y el segundo el 20, 21, 27 y 28 de octubre de 2007). El curso estaba dirigido a profesorado con experiencia, STES certificaba la asistencia y proporcionaba puntos para la oposición (ACTA 29-1-2007, 17-9-2007).

  La evaluación de los dos cursos fue muy satisfactoria: "Los resultados han sido estupendos, la gente ha quedado muy satisfecha, el funcionamiento del grupo fue muy bueno, mucha participación y comprensión de los temas (ACTA 21-5-2007).

- En un encuentro en la Universidad de Santiago de Compostela tuve la ocasión de conocer directamente a Jurjo Torres, autor de la obra *El currículum oculto*, en la que tanto nos habíamos apoyado. Me comentó que "le había gustado mucho el estudio, y que lo recomendaba como lectura para sus alumnos/as de la universidad de La Coruña, que es en donde imparte docencia" (ACTA 28-5-2007).
- Las comisiones de educación de otros grupos locales y federaciones de Ecologistas en Acción comenzaron a trabajar con el informe del currículum oculto. Asistimos a reuniones de las federaciones de Castilla-León, Canarias y Murcia para formarles y posteriormente trabajar con ellas (ACTA 28-5-2007).

- En julio de 2007, nos invitaron a la Inauguración de la Escuela de Verano de Acción Educativa. Allí realizamos una presentación sobre Currículum Oculto y Educación para la Sostenibilidad. Fue el primer contacto con Acción Educativa, el colectivo de renovación pedagógica con presencia en Madrid: "Están muy satisfechos por lo que queda abierta una línea directa de colaboración con ellos" (ACTA 16-7-2007). Se abría una línea de trabajo con los Movimientos de Renovación Pedagógica que se mantiene en la actualidad y que será objeto de tratamiento en un capítulo posterior de la tesis.

4.5.2 Incidencia del informe del currículum oculto antiecológico de los libros de texto en el currículo oficial

Además de estas intervenciones, fue entonces cuando comenzó el contacto con la Administración Pública para intentar incidir en el cambio curricular a nivel estatal. Fue a través de Cristina Narbona, que entonces era Ministra de Medio Ambiente. Yo era, en aquel momento, Coordinadora Confederal de Ecologistas en Acción y asistía a las reuniones del Consejo Asesor del Ministerio de Medio Ambiente. En una de estas reuniones, llevé la cuestión del informe y las conclusiones que habíamos sacado y Narbona se ofreció a organizar una reunión con alguna figura relevante del Ministerio de Educación (ACTA 11-6-2007).

Para nosotras, era una reunión importante y decidimos preparar una carta con propuestas concretas que pudiésemos llevar. Las propuestas fueron básicamente las que habíamos establecido en la parte final del informe y que han quedado recogidas en el apartado anterior.

Decidimos también contactar con Elena Martín, catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, que había participado en la elaboración de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE), promulgada en 1990, y a la que Fernando Cembranos conocía. La idea era pedirle consejo sobre cómo poder enfocar la reunión con el Ministerio de Educación (ACTA 11-6-2007). Con el tiempo veríamos que el contacto con Elena Martín ha sido continuo y muy importante para el trabajo de la Comisión de Educación.

En 2006, bajo el gobierno de Rodríguez Zapatero y siendo ministra de Educación María Jesús San Segundo, entró en vigor la Ley Orgánica de Educación (LOE), que derogó las leyes educativas previas, salvo la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985.

Del encuentro de Cembranos con Martín obtuvimos la información de que los nuevos currículos de infantil, primaria y secundaria se estaban discutiendo en ese momento y se aprobarían en breve. En ese momento se encontraban en discusión en el Consejo Escolar del Estado. Según Martín, era "difícil mover algún renglón, pero era buen momento para presentar nuestra opinión" (ACTA 27-11-2006).

Nos recomendó tratar de incidir en el Consejo Escolar del Estado, la Asociación de Editores de Libros de Texto y se ofreció a organizar una reunión con el entonces Secretario General de Educación, Alejandro Tiana.

Martín nos propuso diferentes instrumentos y espacios para articular la incidencia política. En primer lugar, aunque el currículo estaba muy avanzado, se estaban elaborando los Decretos de Enseñanzas Mínimas y existía la posibilidad de introducir algún elemento. En segundo lugar, aunque más laborioso, porque exigía coordinarnos con las otras federaciones de Ecologistas en Acción, existían algunas oportunidades en la configuración de los desarrollos curriculares autonómicos, que aportaban un 40% de los contenidos. En tercer lugar, se podía intentar influir en la formación del profesorado a través de los Cursos de Aptitud Pedagógica a nivel estatal –que era entonces el requisito para poder acceder a la función pública docente– y en los Centros de Apoyo al Profesorado de ámbito autonómico y local. Por último, en cuarto lugar, nos señaló que la evaluación era otro posible ámbito de incidencia y que podría tener interés lograr introducir algún item "ecológico" en el Informe Pisa (ACTA 27-11-2006).

Después de darle vueltas al interés en seguir trabajando sobre el currículo oficial decidimos dedicar un tiempo más a este tema e intentar influir de alguna forma en los desarrollos curriculares de las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria. Aunque sabíamos que estaban prácticamente cerrados, no era tarde para llegar a los desarrollos autonómicos ni para tratar de influir en las editoriales de libros de texto. Convinimos que todas las personas de la Comisión de Educación leeríamos los documentos de introducción al currículo de las tres etapas y nos repartiríamos los documentos de

desarrollo de materias y asignaturas. Se incluye un ejemplo del tipo de observaciones que se realizaban (ACTA 18-12-2006):

"Primera ronda: observaciones generales:

- Culto brutal a internet y a la tecnología
- Información, comunicación y tecnología van siempre juntos
- Orientación de la ciencia hacia el desarrollo tecnológico
- El desarrollo tecno-científico nos salvará de la crisis y traerá el desarrollo sostenible (ver bloque de física y química de 4º ESO)
- La naturaleza tiene una existencia marginal: no se recoge como competencia básica la capacidad de observación e interacción con el entorno; la naturaleza no tiene espacio en las diferentes materias salvo en conocimiento del medio; Biología y Geología (4º ESO) es una optativa; el mundo artificial gana espacio frente al natural conforme se avanza en las etapas
- No se va a las causas de los grandes problemas sociales o ambientales
- Ausencias: multinacionales, concentración de poder, límites, futuro...
- Concepto de ciudadanía desconectado del soporte natural: te debes a las leyes y no al entorno
- La fragmentación del conocimiento aumenta conforme se avanza en las etapas
- No hay crítica al transporte motorizado
- No existen las tareas de sostén de la vida y la reproducción social
- Se trata de minimizar la incertidumbre en lugar de aprender a "convivir" con ella y a manejarla también desde criterios no científicos
- Demanda = necesidad, por tanto con derecho a satisfacción".

Para la sistematización y recogida de las observaciones particulares de cada asignatura y etapa se utilizó el índice del informe del currículum oculto antiecológico de los libros de texto. Acordamos que el análisis tendría que estar acabado para finales de diciembre o la vuelta de las vacaciones de Navidad como tarde. A la vuelta compartíamos (ACTA-15-1-2007):

"Se comentan las lecturas de los distintos programas. Todos los comentarios se recogen en los documentos que las distintas personas han ido enviando, aquí sólo se recogen algunas ideas que se comentaron:

- Se idolatra el papel de los organismos internacionales
- Se asocia continuamente la ciencia con la tecnología
- Casi todas las carencias del currículo anterior siguen en este, no ha cambiado mucho respecto al que analizamos para el informe
- Como novedad, aparecen los conceptos de "desarrollo sostenible" y "futuro sostenible", marginalmente, pero aparecen. Han hecho un pequeño lavado verde al currículo

Fernando se ha entretenido en sacar algunas estadísticas de los documentos. Apuntó el número de veces que aparecen ciertas palabras:

Tecnología, 183; árbol 5 (tres de ellas para árboles lógicos); aire 13; agua, 35; digital, 126; tecnología de la información, 119; información, 553; río, 4; sexo, 6; medios de comunicación, 86; ecología, 4; alimentación, 14; muerte, 2; reciclaje, 2; transnacional o multinacional, 0; bosque, 0; sostenibilidad, 5".

La conclusión que sacamos fue que la nueva ley y sus desarrollos curriculares seguían de espaldas a la crisis ecológica y al deterioro del territorio.

La reunión con los representantes del Ministerio de Educación se fijó para mayo de 2007. En un acta de abril del mismo año, queda reflejada la preparación de este encuentro (ACTA 23/04/2007):

"Preparación de la reunión con el MEC sobre el currículum oficial:

La reunión se plantea en cuatro tiempos:

1) Búsqueda de acuerdo sobre el deterioro del planeta
2) Resumen de las observaciones encontradas en los libros de texto
3) Resumen de las observaciones encontradas en el nuevo currículum oficial

4) Propuestas concretas sobre la base de las conclusiones y sugerencias del estudio del currículum en los libros de texto

Se propone tomar una actitud colaborativa en todo caso, que tiempo habrá para cambiar de estrategia. Se acuerda no presentar con antelación el documento sobre el currículum oficial por si son necesarias hacer rectificaciones.

Se sugiere aprovechar las posibles propuestas que nos puedan hacer de organizar jornadas, o elaborar materiales".

En mayo de 2007, tal y como estaba previsto se celebró la reunión con el Ministerio de Educación. Asistieron Fernando Cembranos y Marta Pascual, que nos transmitieron que los resultados de la reunión, "después de una 'guerra de citas' por ambas partes habían sido buenos y esperanzadores" (ACTA 21-5-2007).

"Llevamos nuestra propia agenda. Lo primero que se hizo es intentar compartir el análisis de la situación del entorno. Se habló de los libros de texto, del enfoque que en ellos se hace del desarrollo y de la sostenibilidad. Se hicieron unas propuestas de las que ellos tomaron nota. Como resultado del entendimiento alcanzado se nos propone revisar el currículum de Bachillerato, unas diez asignaturas, para incluir cambios" (ACTA 21-5-2007).

En junio de 2007 se había redactado el borrador del análisis del currículum oficial para Infantil, Primaria y Secundaria y estaban listas las aportaciones a las diez asignaturas que nos había propuso el Ministerio (ACTA 11-6-2007).

Nos pusimos a trabajar en la confección de un documento de recomendaciones para los contenidos curriculares autonómicos que sirviesen de orientación para los compañeros de otras federaciones de Ecologistas en Acción que se quisiesen embarcar en la tarea (ACTA 11-6-2007).

En el proceso de propuestas contamos con el apoyo del Ministerio de Medio Ambiente. Cristina Narbona designó a una persona, subsecretaria del Ministerio, como nuestra interlocutora. Le presentamos a ella las conclusiones y borradores que habíamos desarrollado (ACTA 18-6-2007).

Marta Pascual y yo mantuvimos una reunión con ella en julio de 2007, justo antes de las vacaciones de verano. Había leído en profundidad el estudio sobre los libros de texto y se mostraba muy interesada (ACTA 16/7/2007):

> "Nos da un plazo de unos meses para que realicemos propuestas. También nos ayudará a conseguir los currículos de las asignaturas de Bachillerato que nos faltan y que aún están por aprobar. Parece que ha entendido bien que lo que buscamos es un cambio de paradigma y parece que lo entiende."

Decidimos pedirle las asignaturas que nos faltan y trabajar sobre ellas durante el verano. Por su parte, se había comprometido a mirar las correcciones que ya habíamos realizado para algunas asignaturas y a enviarnos sus comentarios (ACTA 16/7/2007)

El envío de documentos por parte del Ministerio de Medio Ambiente se demoró hasta septiembre y cuando nos los enviaron, no se trataba de lo que esperábamos:

> "Se nos envía el borrador de un acuerdo marco entre los ministerios de Medio Ambiente y de Educación. En este acuerdo se plantea apoyar entre los dos ministerios las intervenciones educativas dirigidas a la defensa del medio ambiente en los centros. Nos solicita comentarios de forma urgente" (ACTA 15-10-2007).

Lo trabajamos en la misma reunión y realizamos las siguientes aportaciones (ACTA 15-10-2007):

> "Consideramos que la principal incidencia en el sistema educativo es la que se realiza a través del currículum. Puesto que ya están aprobados los de infantil, primaria y secundaria obligatoria, esta incidencia clave es, a estas alturas, imposible. Insistimos en nuestro deseo de hacer propuestas en los currículos de bachillerato, pendientes de aprobación.
>
> Aun así nos parece buena la existencia de un plan que, animado desde el Ministerio de Medio Ambiente, intente intervenir en las prácticas educativas. Juzgamos como positivos los fines del documento. Sin embargo, tanto en la exposición de motivos como en sus cláusulas encontramos ciertas carencias:

- Pretende incidir fundamentalmente en el espacio escolar, siendo el problema que nos urge un asunto que excede con mucho los límites de las aulas.

- Elude la comprensión de las causas estructurales y los sistemas que causan la insostenibilidad.

- Se dirige principalmente a las conductas individuales de los escolares, siendo las intervenciones colectivas y la denuncia del sistema de producción y consumo imprescindibles para poner en marcha alguna transformación dirigida a la sostenibilidad.

- Elude la consideración de la grave crisis ambiental en la que ya estamos, hablando con frecuencia de prevención y conservación.

También proponemos que se abra la posibilidad de intervenir desde el Ministerio de Medio Ambiente en los sistemas de evaluación, de modo que se incorporen a éste criterios ambientales.

Sería importante y seguramente efectivo incorporar estos contenidos a la formación inicial del profesorado, así como influir, a través de las editoriales, en la redacción de los diferentes libros de texto".

Yo me ocupé de dar forma y enviar los comentarios a nuestra interlocutora, junto con el documento de crítica al currículo y las propuestas que elaboramos para editoriales.

Unos días después, Cristina Narbona nos envió el Real Decreto que regulaba el currículum de Bachillerato[31]. Se dedicaron muchas horas en muy poco tiempo a realizar la revisión (ACTA 22-10-2007, 29-10-2007).

La valoración general es que la formulación original era decepcionante. La insostenibilidad y la sostenibilidad ocupaban un lugar ínfimo frente al peso que se le concedía a la tecnología.

Considerábamos que había que incluir al menos un objetivo general sobre ecología, "(ya que, por ejemplo, hay uno específico sobre sobre seguridad vial" (ACTA 22-10-2007)".

[31] Real Decreto del 6 de noviembre de 2007, Boletín Oficial del Estado, 6 DE Noviembre de 2007, Boletín Oficial del Estado Nº 266)

Propusimos incorporar dos nuevos objetivos, uno sobre el conocimiento profundo del funcionamiento de los procesos naturales que sostienen la vida y otro sobre sostenibilidad ("Ser conscientes de la grave crisis ambiental y las profundas desigualdades sociales causadas por la acción antropogénica (ACTA 22-10-2007).

Entre las múltiples alegaciones a los contenidos más concretos, propusimos crear una nueva asignatura llamada Ecología y sociedad, o en su defecto que la asignatura optativa que ya existía en el Bachillerato de ciencias, Ciencias de la Tierra, pasase a ser obligatoria y parte del tronco común. Propusimos, igualmente, un tratamiento crítico a las aplicaciones tecnológicas y una revisión profunda a las asignaturas relacionadas con la historia y la economía, de forma que se incorporasen perspectivas ecológicas y feministas (ACTA 26-11-2007).

En diciembre de 2007 recibimos una comunicación del Ministerio de Educación con el contenido del currículum de Bachillerato finalmente aprobado.

En un acta se comparte con la Comisión de Educación, cuáles de las numerosas alegaciones que habíamos presentado habían sido aceptadas (ACTA 17-12-2007):

> "Yayo informa de las incorporaciones que hicimos al Currículum de Bachillerato que han recogido en el Ministerio de Educación:
>
> En la asignatura de Ciencias para el mundo contemporáneo:
>
> Inclusión en el prólogo "los cambios sociales y medioambientales", que se derivan de la ciencia y tecnología.
>
> Recoge "las revoluciones científico-tecnológicas y la transformación de los modos de vida" en vez de modos de producción y consumo que propusimos.
>
> Incorporan la "necesidad de caminar hacia la sostenibilidad del planeta".
>
> En los objetivos del apartado 4 (Hacia una gestión sostenible del planeta), han incorporado el problema del crecimiento ilimitado en un planeta limitado. Principios generales de sostenibilidad económica, ecológica y social. Los compromisos internacionales y la responsabilidad ciudadana.

En Biología y Geología:

En los contenidos del tema Geodinámica externa e historia de la Tierra, han incorporado ”cambios en la corteza terrestre provocados por la acción humana”.

En los criterios de evaluación: en el punto 5, “Se valorará igualmente la conceptualización del suelo como un bien frágil e imprescindible para el mantenimiento de la vida y la comprensión de la incidencia de la acción humana sobre la corteza terrestre”, y en el punto 8, “Se valorará igualmente la capacidad para reconocer el papel de los seres autótrofos como productores de la materia orgánica de la que depende la vida del resto de los seres vivos”.

En Ciencias de la Tierra y Medioambientales:

Se incluye en el prólogo: “en un mundo físicamente limitado, los impactos ambientales o el calentamiento global del planeta, así como los factores que inciden en ellos”.

En los contenidos: en el apartado 4, La ecosfera, han incorporado “la biosfera como patrimonio y como recurso frágil y limitado. Impactos de la biosfera: deforestación y pérdida de biodiversidad”, y en el apartado 6, La gestión del planeta, han añadido: “los principales problemas ambientales. Indicadores para la valoración del estado del planeta. Sostenibilidad.

En los criterios de evaluación: en el punto 4, “Se comprobará igualmente la capacidad de valorar de forma crítica el consumo de agua por parte de las sociedades humanas”.

En Economía:

En los contenidos: en el apartado 1, La actividad económica y sistemas económicos, se incluye “Economía y territorio”, en el apartado 4, Magnitudes nacionales e indicadores de economía, “crecimiento económico,

desarrollo y sostenibilidad", (y no deterioro) y en el apartado 8, Desequilibrios económicos actuales, "Identificación de las causas de la pobreza, el subdesarrollo y sus posibles vías de solución. La deuda externa" (y no deuda ecológica como proponíamos).

En Economía de la Empresa:

En los contenidos: en el apartado 4, La función productiva, han incorporado "valoración de externalidades de la producción; análisis y valoración de las relaciones entre producción y medio ambiente y de sus consecuencias para la sociedad".

En los criterios de evaluación: en el punto 3, han incluido "que se sepa interpretar y valorar estrategias de marketing, incorporando en esa valoración consideraciones de carácter ético y ambiental, etc.".

En la Comisión de Educación valoramos que habíamos dedicado mucho tiempo, y reuniones, a elaborar propuestas y el resultado había sido reducido (ACTA 17-12-2007):

"No se ha incluido nada de economía ecológica, ni las causas estructurales de la crisis ecosocial, no parece ninguna mirada crítica al papel de las multinacionales, los desequilibrios comerciales y el sistema financiero como causantes del deterioro ecológico y social.

No se incluye el principio de precaución.

No entra dentro de sus esquemas mentales conceptos como decrecimiento, deuda ecológica, economía ecológica o la crítica a la industria militar.

Han incluido lo más "ambientalista", lo fácil, no verdaderos cambios estructurales.

Dudas sobre si es que no "se entienden las propuestas" (por ejemplo la economía ecológica) o es que no hay intención de verdaderos cambios.

> Lo que se valora como más positivo es la inclusión del concepto de límite, el crecimiento ilimitado en un mundo limitado es una pequeña revuelta epistémica, el profesorado lo tendrá que incluir y tiene un gran efecto multiplicador".

Aunque la sensación era algo frustrante, se acordó tratar de ayudar a que las federaciones hiciesen propuestas a los contenidos propios de las comunidades autónomas. Lo hicieron los y las compañeras de Castilla y León y de Andalucía.

Se acordó redactar un artículo para la revista Ecologista que reconociese los avances (el concepto de límite, por ejemplo) pero que fuese crítico con los aspectos estructurales que apuntalaban la cultura de la insostenibilidad. El artículo podría servir como nota de prensa y base para la preparación de charlas y comunicaciones.

Finalmente, se publicó en la revista *Ecologista* (número de verano de 2008) el artículo "¿Aprendiendo a vivir en paz con el planeta? Es necesario un giro ecológico en el currículum educativo". La autoría fue de Fernando Cembranos.

Igualmente, se envió una carta a las editoriales de mayor relevancia una carta realizando sugerencias para la elaboración de los nuevos libros de texto (ACTA 17-12-2007). Esta carta se adjunta en el *anexo 4*.

5. De la Educación Ecológica a la Nueva Cultura de la Tierra

El análisis sobre el currículum oculto de los libros de texto proyectó a la Comisión de Educación. Situó su trabajo como una referencia para los ámbitos de la educación formal en los que había docentes y padres y/o madres del alumnado que querían aumentar su propio conocimiento y explorar cómo educar ante la crisis ecosocial, y también para movimientos sociales, no necesariamente ecologistas, pero que incorporaban la dimensión ecosocial entre sus preocupaciones.

La crítica a los libros de texto y, a través de ella, a las categorías culturales e imaginarios que apuntalan la insostenibilidad y la injusticia se iba extendiendo y compartiendo, pero cada vez personas, y nosotras mismas, nos preguntábamos qué hacer. ¿Qué educación era la que podía contribuir a resolver los problemas que denunciábamos? Y sobre todo, ¿qué cultura alternativa era la que podía ayudar a explorar un futuro sostenible y deseable?

Durante el período de trabajo en torno a los libros de texto, ya se habían propuesto algunas claves para repensar las relaciones con la naturaleza y entre personas, pero las líneas que esbozadas en el capítulo de síntesis y sugerencias del informe sobre el currículum (Cembranos y otras 2007:239-249) se quedaban cortas y resultaban demasiado generales frente al detalle con el que habíamos analizado y criticado los libros (ACTA 22-5-2006).

Se decidió, por tanto, "volcarse en pensar cuál podía ser esa alternativa" (ENTV-FC-15-5-2022). Plantear un recorrido de transformación cultural y una propuesta educativa que se iría perfilando en los años posteriores, en una tarea que a día de hoy sigue completándose.

Ya a mediados de 2006, se pensaba:

> "Hasta ahora en la comisión se ha tenido un eje central, el estudio del currículo oculto de los libros de texto. Este trabajo ha llevado nos ha llevado tres años. Ha supuesto para nosotros una formación intensiva en torno a la insostenibilidad. (…) Se detectan cinco posibles líneas de trabajo:

> 1) Continuar divulgando a demanda el trabajo del currículo oculto; 2) profundizar en la educación para la sostenibilidad, cuál debe ser su filosofía y qué es lo que la define; 3) proponer un cambio en las gafas con las que miramos el mundo, lo comprendemos y actuamos en él. Proponer otras categorías, otras formas de mirar que puedan revertir la insostenibilidad. Es continuar el trabajo iniciado, proponiendo alternativas; 4) aplicar el método que hemos utilizado para analizar los libros de texto a otros ámbitos, como los medios de comunicación, la televisión etc.; y 5) elaborar materiales y herramientas que permitan conocer la economía ecológica o la mirada crítica a la tecnología, que no estaban muy presentes en el ámbito educativo conocida para la población" (ACTA 22-5-2006).

Se optó por no decantarse por ninguna de ellas y, más bien, tratar de abordarlas todas, ya que unas se relacionaban con otras. La revisión de las actas de los años anteriores y los borradores de trabajo alrededor del currículo oculto, sirvieron para recuperar reflexiones que no habían cabido en el libro, pero que tenían interés (ENTV-FC-15-5-2022).

El trabajo de la comisión, a partir de entonces y hasta ahora, ha perseguido investigar, proponer y desarrollar instrumentos que permitiesen realizar transformaciones culturales, remover las categorías que apuntalan la insostenibilidad y proponer miradas alternativas que permitiesen revertir la destrucción de la base natural que permite sostener el conjunto de la vida.

En el transcurso de estos años, la evolución del trabajo ha continuado estando influido por el contexto político del momento y las formas en las que Ecologistas en Acción reaccionaba ante él, así como por las trayectorias vitales y aprendizajes que los miembros de la comisión hacían fuera de ella y que se convertían, al compartirlas, en pensamiento colectivo.

En este capítulo se quieren mostrar las transformaciones en el pensamiento y las propuestas educativas que ha desarrollado la Comisión de Educación de Ecologistas en Acción de Madrid en el período transcurrido entre 2007 y 2017.

Realizaremos una revisión cronológica del trabajo de la Comisión de Educación, relacionándola con los momentos políticos y sucesos que han influido en el trabajo hasta el momento actual. Hemos dividido el análisis en dos períodos delimitados por la situación socioeconómica o por sucesos internos a Ecologistas en Acción que, de alguna forma, marcaron la trayectoria y el trabajo. No se trata de hacer un análisis exhaustivo del momento sociopolítico, cuestión que desbordaría los límites de este trabajo, sino de señalar cuáles fueron los sucesos o procesos que modelaron la conceptualización y la práctica educativa de la Comisión de Educación.

La narración se ha dividido en dos períodos. El primero abarca desde 2007 hasta 2011 y el segundo desde 2012 hasta 2017.

5.1. Educar para la sostenibilidad y contra el mito del crecimiento (2008-2017)

> *Junio de 2008. Era el primer lunes del mes y, como siempre, teníamos la asamblea mensual del grupo de Madrid, la última antes del verano. Estábamos unas sesenta personas reunidas en la biblioteca de la sede, sentadas en una especie de espiral porque en círculo no cabíamos. En el orden del día, como ya era habitual en los últimos años, estaba el seguimiento de las denuncias y movilizaciones contra las innumerables promociones urbanísticas ilegales que se venían desarrollando en el territorio español. Era la época del boom inmobiliario y, desde 1995, la economía dependía fundamentalmente del sector de la construcción de viviendas e infraestructuras.*
>
> *Nines Nieto, la coordinadora del área de Urbanismo de la Confederación y de la Federación de Madrid, desgranó el seguimiento que hacíamos a los múltiples casos de corrupción que se daban en la Comunidad de Madrid. En aquellos años, el 80% del tiempo de trabajo estaba centrado en la oposición a los proyectos urbanísticos y de infraestructuras. Muchos ilegales y la práctica totalidad, inútiles y aniquiladores del territorio.*

Ramón Fernández Durán[32] nos alertó ante lo que él consideraba la inminente explosión de la burbuja inmobiliaria y de hipotecas y la descomunal crisis que iba a producir. Dijo que la quiebra se daría antes de que acabase el verano. Las hipotecas subprime estaban en la cuerda floja desde 2007 y, según él, no se estaban pudiendo controlar. No era la primera vez que ponía alguna fecha al hundimiento del boom inmobiliario y, hasta el momento, el sector de la construcción seguía aguantando, así que en la asamblea bromeamos con el nuevo plazo. Chato Galante[33] y Ladislao Martínez[34] le propusieron una apuesta. Si dos meses más tarde, la burbuja había explotado, invitarían a cenar a Ramón. En caso contrario, sería Ramón el que pagaría.

Dos meses más tarde, Ramón tuvo que pagar la cena, aunque seguía insistiendo en que el crack estaba a punto. Nos reímos mucho en la asamblea mensual cuando Chato aseguró que estaría en el restaurante a la hora convenida, aunque tuviese que ir sorteando a los capitalistas que se pudiesen tirar desde los edificios.

Tres días más tarde de que Ramón, Ladis y Chato cenasen juntos, los medios de comunicación anunciaron la quiebra de Lehman Brothers. En pocas semanas, las economías mundiales se desplomaron y comenzó una crisis económica cuya dimensión y consecuencias se compararon con el crack de 1929.

[32] Ramón Fernández Durán (1947-2011) fue un ingeniero y urbanista, activista y autor prolífico en temáticas relacionadas con el ecologismo social y la política . Estuvo más de 30 años vinculado al activismo social, y es un referente del movimiento antiglobalización. Sus organizaciones de referencia fueron primero AEDENAT y luego Ecologistas en Acción, sobre todo en el área de Antiglobalización, Paz y Solidaridad. Dejó un enorme legado de afectos y de obra escrita que hoy constituyen fuente de formación y análisis para múltiples movimientos sociales.

[33] Chato Galante Serrano (1948-2020) fue un luchador antifranquista, preso político y activista por los derechos humanos, la memoria histórica y el ecologismo. Formó parte de AEDENAT y de Ecologistas en Acción, en el área de Transporte, hasta su muerte por COVID 19. Creó el colectivo de presos políticos en el franquismo, recopiló denuncias de torturas sufridas durante la dictadura, incluida la suya propia, y fue parte activa de la causa que la jueza argentina María Servini abrió contra torturadores del franquismo.

[34] Ladislao Martínez (1958-2014) fue un ecologista fundador de Aedenat y Ecologistas en Acción, donde participó fundamentalmente en el área de Energía. Trabajó incansablemente en la creación de plataformas amplias en defensa de los servicios públicos, en el movimiento antinuclear y sobre todo en torno a las transiciones energéticas a las energías renovables. Además de activista, tuvo una participación muy dinámica en el debate académico sobre la gestión del agua, la energía, los residuos, etc. publicando diversos artículos científicos en revistas de prestigio y ensayos monográficos sobre los distintos temas.

El estallido de la burbuja inmobiliaria provocó una brusca regresión del crecimiento económico e incidió de forma muy importante en la capacidad de consumo. Los bancos y cajas fueron incapaces de afrontar los pagos de sus créditos. Muchos de ellos fueron rescatados con dinero público y quienes sufrieron en mayor medida las consecuencias de las crisis fueron las personas trabajadoras y la parte de la sociedad que tenía las rentas más bajas o que estaba fuertemente endeudada (López y Rodríguez 2010).

Los problemas sociales y políticos en un escenario de esa naturaleza fueron terribles: el incremento brusco del paro, la exigencia de pago de unas hipotecas sobre pisos que, de repente, eran tasados en el mercado por un valor mucho menor que cuando se suscribieron, la incapacidad de las rentas más bajas a hacer frente a las deudas, los desahucios, el rescate de bancos financiado por la ciudadanía de a pie, etc. Se produjo una enorme transferencia de rentas de los sectores no propietarios a los sectores propietarios de la sociedad, provocando unas enormes desigualdades sociales (López y Rodríguez 2010).

En este contexto de shock, Ecologistas en Acción defendía dar un giro profundo en la orientación de nuestro futuro y no perseguir, sin más, la revitalización del sector inmobiliario en crisis.

> "Al principio parecía que íbamos a ser más escuchados. Hasta Sarkozy proponía refundar el capitalismo con criterios éticos, pero después las medidas y los planes de reactivación de la economía fueron más de lo de siempre.
>
> En un marco en el que la promesa de crecimiento económico y creación de puestos de trabajo servía lo mismo para justificar la destrucción del territorio, que para disciplinar en la austeridad, no era fácil insistir en la necesidad de reducir sensiblemente nuestra huella ecológica, detener el aumento en las infraestructuras de transporte para frenar la movilidad motorizada; sanear y reconstruir asimismo los sistemas ambientales y territoriales devastados, creando una nueva geografía; reorientar el modelo de ciudad; promover el cierre de los ciclos de materiales; rescatar el importante patrimonio agrícola y los suelos que se estaban destruyendo el

> proceso urbanizador; y crear estructuras recrear estructuras comunitarias. Se trataba de un cambio cultural de un enorme calado" (ENTV-FC-15-5-2022).

La Comisión de Educación, en este contexto, se focalizó, en la misma línea de los años anteriores, en educar en una noción de sostenibilidad ligada a la transformación radical de la economía y la cultura y en sensibilizar sobre la forma en la que los ecosistemas se organizaban, en llamar la atención sobre el hecho de que la crisis que se atravesaba era el resultado del modelo económico basado en el ladrillo (Fernández Durán 2006). Se trataba de apostar por una alfabetización ecológica, que a nuestro juicio debía ser un objetivo central de la educación en la Educación Ambiental.

Estábamos, sin embargo, en mitad de la década que Naciones Unidas había dedicado a la Educación para el Desarrollo Sostenible y los propósitos de transformación profunda, económica y cultural, habían quedado diluidos.

La Comisión de Educación decidió reivindicar la educación para la sostenibilidad. No era un tema nuevo. Ya a finales de 2003, apuntábamos las primeras nociones de lo que pensábamos que debía ser la noción de sostenibilidad en la que había que educar:

> "La sostenibilidad entendida como: 1) vivir del interés y no del capital de los ecosistemas; 2) no consumir aquello que impide reproducirse a los ecosistemas; 3) no emitir más residuos de los que pueden absorber los sumideros de la biosfera y 4) no afectar los factores de equilibrio (como la temperatura media global, la radioactividad, la biodiversidad, etc.)" (ACTA 15-12-2003).

En realidad, nuestro concepto de sostenibilidad entonces, tenía mucho que ver con la idea de biomímesis, una propuesta basada en la comprensión de los principios de funcionamiento de la vida en sus diferentes niveles (y en particular en el nivel ecosistémico) con el objetivo de reconstruir los sistemas humanos de manera que pudieran encajar armoniosamente en los ecosistemas naturales. Esta propuesta había sido desarrollada por Janine M. Benyus (1997) para reorientar la innovación industrial y había sido retomada por Jorge Riechmann (2006) con el fin de inspirar las transformaciones ecosociales.

Según Riechmann, un sistema humano que funcionase bajo las directrices de la biomímesis sería aquel que:

- Se sometiese a la existencia de límites físicos
- Cerrase los ciclos de materiales
- Funcionase con la energía que proviene del sol
- Respetase las dinámicas planetarias en equilibrio
- Se basase en la cercanía
- Favoreciese la diversidad
- Se ajustase a los tiempos lentos del funcionamiento de la vida
- Estimulase la cooperación y el apoyo mutuo
- Aumentase la ecoeficiencia en términos absolutos

Estos planteamientos, conectaban muy bien con las reflexiones y propuestas que se hacía en el seno de Ecologistas en Acción.

Habíamos comenzado reivindicando una educación ecológica, pero, casi sin reflexión y de una forma intuitiva –o al menos no está recogida en las actas y no tengo recuerdo al respecto– empezamos a hablar de educación para la sostenibilidad, para independizar la sostenibilidad del objetivo del desarrollo (GD 25-5-2023). Para la Comisión de Educación, la sostenibilidad era lo sustantivo y no un mero adjetivo del desarrollo (ACTA 24-4-2006).

En diferentes espacios de trabajo fuimos desgranando los ejes de lo que considerábamos definían la sostenibilidad (ACTA 15-12-2005, 22-2-2006, 13-3-2006, 28-5-2007). En las producciones que realizábamos aparecían de forma permanente el freno a la cementación y la especulación, la necesidad de reducir la movilidad motorizada y la velocidad, la conservación y protección del territorio y de la biodiversidad.

No eran cuestiones fáciles de sostener en un momento en el que el paro y la precariedad empezaba a crecer. Para poder realizar tarea pedagógica alrededor de la economía ecológica, la Comisión de Educación realizó un importante esfuerzo de autoformación, centrado en los temas que en el período fueron considerados cruciales. Estas temáticas fueron fundamentalmente la de la economía ecológica, complementada por la economía feminista –fundamentalmente la economía de los cuidados-, la revisión del trabajo y el

empleo, la crítica al capitalismo y su esencia expansiva y a la globalización y, lo que denominábamos la fe tecnológica (ACTA 25-5-2007).

Son numerosos los registros en actas y documentos en los que se recogen las lecturas y aprendizajes que hacíamos de forma colectiva. Recogemos a continuación, a modo de ejemplo, algunos de ellos:

Sobre la economía ecológica y la economía feminista

En marzo de 2007, uno de los compañeros de la comisión realizó una exposición-reseña del libro *Raíces económicas del deterioro ambiental*, de José Manuel Naredo (2006) que acababa de leer. Dedicamos varias de nuestras reuniones a diseccionarlo, hasta que los conceptos nos quedaron claros y nos sentimos capaces de poder aplicarlos a nuestras intervenciones y producciones (ACTA 19-2-2007).

En abril del mismo año, leímos y comentamos "La economía desde el feminismo: trabajos y cuidados", de Sira del Río y Amaia Pérez Orozco (2002), un artículo, que nos introducía en el debate sobre las relaciones entre economía y feminismo. A partir de este texto nos adentramos en el tema de la crisis de los cuidados y en la tensión producción-reproducción, sobre todo en relación al trabajo (ACTA 16-4-2007).

Sobre el trabajo

Para la Comisión de Educación, la economía feminista fue un revulsivo para reflexionar sobre la cuestión del trabajo (ACTA 16-4-2007). Uno de los grandes dilemas del ecologismo era qué hacer con el trabajo en contextos de crisis ecosocial. Con el empleo en caída libre y en plena recesión, era complicado plantear la necesidad de reconversión de los sectores y abandonar el objetivo del crecimiento.

La mirada feminista ampliaba la reflexión al señalar que trabajo es mucho más que trabajo asalariado y que el proceso de acumulación capitalista también se sostenía sobre la invisibilización de los trabajos de las mujeres, la apropiación de sus experiencias, la infravaloración de la responsabilidad de los mercados en la recreación de jerarquías patriarcales (Del Río y Pérez Orozco 2002). Continuamos las lecturas y en los meses siguientes trabajamos textos como "Trabajo productivo/reproductivo, pobreza y globalización de la reproducción. Consideraciones teóricas y prácticas", de Lourdes Benería (2006).

Leímos también dos obras sobre el trabajo con enfoque ecosocialista. Una fue *Quien parte y reparte*, de Jorge Riechmann y Albert Recio (1997). Las conclusiones que obtuvimos se detallan en las actas y fueron tenidas en cuenta para el enfoque de los trabajos que realizamos posteriormente (ACTA 20-9-2010, 25-10-2010). Ambos autores tenían conexiones con compañeras de la economía feminista, por lo que sus obras nos resultaron complementarias con lo que aprendíamos de ellas. Un segundo texto trabajado, también de Riechman (2010), fue "El trabajo como dimensión antropológica" (ACTA 18-10-2010).

A partir de estas lecturas, empezamos a analizar el trabajo desde perspectiva de la sostenibilidad. Los textos de Riechmann y Recio nos recordaban cuál era el sentido del trabajo para el movimiento obrero y los sindicatos, en sus inicios. Para qué servía y cuánto era necesario trabajar fueron preguntas fundamentales en aquel momento y ahora esa reflexión era mayoritariamente inexistente (Riechmann y Recio 1997).

Comenzamos a plantearnos cómo podría ser la reconversión del empleo y sectores productivos con criterios sostenibles y cómo sería la transición. Nos adentramos en el mundo de la transición justa, los empleos verdes y los sectores socialmente necesarios y ecológicamente viables (ACTA 25-10-2010).

Para mí, en especial, era un tema crítico, puesto que había formado parte del movimiento sindical desde que comencé a trabajar. Me preocupaba la tensión antagónica entre el ecologismo y el sindicalismo. No me parecía que se pudiese señalar como responsables de ella únicamente a los sindicatos y creía que al ecologismo social le faltaba visión, perspectiva y sensibilidad sindical.

Unos años más tarde, como se verá más adelante, comenzamos a trabajar intensamente con algunos sindicatos, fundamentalmente la mayoría sindical vasca, para tratar de avanzar en los debates sobre las reducciones de jornada y el qué, cómo y para qué producir.

Sobre el optimismo tecnológico

Respecto a la cultura tecnolátrica (Riechmann 2022, 2012), en enero de 2008, leímos *En ausencia de lo sagrado*, de Jerry Mander (1996). Fue una lectura que marcó el análisis sobre las relaciones entre la insostenibilidad y la tecnología. Nos parecieron

muy reveladoras algunas de las ideas centrales de este autor, como eran la identificación entre las aplicaciones tecnológicas atractivas y las útiles, el predominio de los pronósticos óptimos ante las dudas, la atribución de neutralidad a la tecnología.

Nos preocupaba el enorme poder que otorgaba la combinación de la tecnología y la disponibilidad de energía fósil.

> "Poca información, una palanca y mucha energía fósil dan como resultado una capacidad de intervención sobre el territorio de forma irreversible. En pocos minutos, sin esfuerzo humano, se puede levantar una superficie grande de un bosque que tardó cientos de años en alcanzar su equilibrio y complejidad" (ACTA 28-1-2008).

Conectaban con otras ideas que habíamos recuperado de la lectura de *Técnica y Civilización*, de Lewis Mundfor (1934), que presentaba el capitalismo como una megamáquina y los debates en torno a la película *Matrix*, estrenada en 1999 y dirigida por Lilly y Lana Wachowski, que nos adentraban en un tema importante para la Comisión de Educación como ha sido el de la escapada virtual, es decir, el hecho de que

> "una parte importante de la población fuese incapaz de ver que el medio natural era cada vez más gris y oscuro con sus propios ojos, mientras que las pantallas, tenían cada vez más resolución, y mostraban un mundo lleno de color que en realidad estaba dejando de existir" (ACTA 28-1-2008).

Decidimos que, respecto al tema de la tecnología, una primera línea de trabajo sería la de entender cómo opera la seducción que ejerce sobre las personas hasta convertirse casi en una religión, denunciar la forma en la que se une indisociablemente al poder, los riesgos de su uso y aplicación militar.

La segunda línea de trabajo sería la de difundir el principio de precaución y pensar cuáles serían y qué características tendrían las tecnologías compatibles con la sostenibilidad. Para esta reflexión, fue fundamental el texto de la antropóloga Helene Norberg-Hodge (1992) "Tecnología adecuada en Ladak", que nos adentró en la reflexión sobre las tecnologías compatibles, aquellas que no obligaban a desmontar las formas de organización social, las que favorecían los usos colectivos, generaban pocos residuos y resolvían necesidades básicas (ACTA 28-1-2008).

La crítica al capitalismo y a la globalización

En este tema fuimos de la mano del trabajo de nuestros compañeros y compañeras del Área de Antiglobalización, que se ocupaban también de los temas de Paz y Solidaridad. Fueron las comisiones de Madrid y de Ekologistak Martxan, en Euskadi, quienes más desarrollaban trabajo y materiales para el exterior y para formar en el interior de la organización (ENTV-FC-15-5-2022).

A finales de 2008, leímos el primer artículo sobre decrecimiento. Se trataba del texto "Decrecimiento y cooperación internacional", que Giorgio Mosangini había escrito en 2007. Ya conocíamos algo sobre ello, pero el enfoque pareció muy sinérgico con el trabajo que realizábamos:

> "En general ha gustado mucho el artículo, ya que hace un repaso muy amplio y une decrecimiento con feminismo y planteamientos ecosocialistas. Es necesario profundizar en dos puntos que generan dudas: el alcance del proceso entrópico y el papel de los organismos vivos en él y el engarce de justicia social y decrecimiento. (…) Álvaro propone reflexionar sobre educación y sensibilización de cara a difundir las alternativas del decrecimiento y la sostenibilidad.
>
> Fernando apunta que el esquema de programación sobre el decrecimiento que recoge el artículo se podría incorporar al discurso de la comisión" (ACTA 2-12-2008).

El texto "¿Cómo poner fin a la pobreza?", de Vandana Shiva (2006b), situó el concepto de mal desarrollo en el centro de las reflexiones e iluminó los debates sobre exclusión y pobreza posteriores.

Leímos los estudios de Alicia Valero (2008) sobre la evolución del capital mineral de la tierra, que evidenciaban la disponibilidad decreciente de los minerales y materiales básicos.

> "La incorporación al trabajo de la Comisión de la consciencia de finitud, no solo del petróleo, sino de los minerales tuvo una gran importancia porque evidenciaba que la sostenibilidad no pasaba por una simple transición energética, sino que pensar en el decrecimiento de la esfera material de la economía era la clave. Se

> introdujo este aspecto de la crisis ecológica en todos los cursos, charlas y producciones" (ENTV-AH-28-7-2023).

Comenzamos a trabajar sobre el decrecimiento y, desde entonces ha sido un tema de exploración y propuesta constante, no solo para la comisión, sino que se convirtió en una de las líneas de trabajo centrales de Ecologistas en Acción (ENTV-AH-28-7-2023) Por ejemplo, en junio de 2010, discutíamos dos artículos que yo había escrito. Uno en la revista *Ecologista* ("Menos para vivir mejor") y otro en la revista *Viento Sur* ("Vivir bien con menos. Ajustarse a los límites físicos con criterios de justicia"). Al compartirlo con el conjunto de la Comisión de Educación, la valoración fue muy positiva, si bien la metáfora que yo utilizaba de cartilla de racionamiento, suscitó discusión (ACTA 10-6-2010). Comenzaban a aflorar debates sobre la tensión entre los límites biofísicos y la libertad de las personas y los temores a las acusaciones de catastrofismo. Unos debates que, a día de hoy, siguen estando presentes en el seno del ecologismo social[35].

A partir del libro *Arqueología de la Escuela*, de Julia Varela y Fernándo Álvarez (1991), fuimos tratando de sistematizar qué escuela y qué educación podría ayudar a plantear todo lo que nos preocupaba e íbamos aprendiendo. Un ejemplo, lo podemos encontrar en este fragmento de acta (ACTA 20-9-2010):

> "Marta nos resume los principales aspectos del tema de la Educación para la sostenibilidad, se trata de una serie de reflexiones para tener una educación y una escuela sostenible. Están apoyadas en un libro de Julia Varela.
>
> Una escuela insostenible se apoya en la homogeneidad, niega el territorio y deja fuera el mundo. El profesorado es un cuerpo de especialistas con capacidad para enseñar que quita autoridad al resto. Existe un cuerpo de saberes reconocido, que parece único y desprecia los saberes populares. Favorece una educación antropocéntrica.
>
> Una educación para la sostenibilidad sería la que se basa en la cercanía a la vida, educación en el territorio, diversidad, responsabilidad comunitaria,

[35] Se pueden seguir en algunos medios de comunicación como ctxt.es o elsaltodiario.com, artículos escritos por Emilio Santiago Muiño, Antonio Turiel, Luis González Reyes o Juan Bordera que ejemplifican los debates, a veces gratuitamente ásperos, entre aquellos que defienden políticas públicas que denominan de Green New Deal y otras, que se centran más en la inevitabilidad del colapso de la civilización industrial y en la necesidad de encararlo desde la resiliencia.

estímulo de saberes que acercan a la interdependencia. Es una educación que desenmascara al modelo de desarrollo, lucha contra el modelo de desarrollo hegemónico insostenible, ayuda a repensar que es una vida buena y permite experimentar alternativas.

Estos ejes podrían formar parte de un capítulo del libro que ha comenzado la comisión de educación."

Todas estas cuestiones fueron el germen de lo que terminaría siendo el libro *Cambiar las gafas para mirar el mundo. Hacia una cultura de la sostenibilidad*, que salió de imprenta en el primer trimestre de 2011.

Fue en este libro en el que realizamos una primera aportación más sistematizada sobre las orientaciones que debería tener una cultura de la sostenibilidad y lo que debía ser la educación en tiempos de crisis ecosocial. Una aportación que bebía del trabajo que veníamos realizando los cinco años anteriores.

La metodología de trabajo para escribirlo fue similar a la que habíamos utilizado para el informe sobre el currículo oculto. Después de agrupar lo que queríamos contar en bloques, los repartimos entre los miembros de la Comisión (ACTA 26-11-2007).

Cada persona escribió un texto de unas veinte páginas, a partir de las reflexiones que habíamos ido haciendo colectivamente, y en los meses siguientes, las íbamos leyendo, comentando y mejorando entre todas. A partir de estos comentarios, los capítulos se volvieron a reescribir. En todas y cada una de las actas de las reuniones de 2008, 2009, 2010, más algunas reuniones intensivas o encuentros de fin de semana completo (por ejemplo, 2 y 3 de febrero de 2008 o 15 y 16 de diciembre de 2008), aparecen las discusiones y conclusiones de estos debates.

Un ejemplo de este seguimiento puede ser este fragmento de acta (ACTA 8-9-2008):

"Libro de las Gafas: revisamos el estado del trabajo:

Se han entregado unos 6-8 capítulos, que han sido leídos y criticados colectivamente. Esperamos los segundos borradores de los mismos, que irán directamente al equipo de redacción.

> Los capítulos que aún no han sido entregados y están pendientes de revisión en la comisión conviene que no se retrasen mucho. Muchos ya tienen fecha de revisión en el cuadro-calendario.
>
> El equipo de redacción podrá homogeneizar un poco los capítulos en estilo, apartados, supresión de obviedades... pero las diferencias en extensión y profundidad no van a resolverse ni se ve imprescindible.
>
> Es importante que todos los capítulos, profundicen más o menos, sorprendan en algo".

El proceso se demoró hasta comienzos de 2011. Lo que pensábamos terminar a finales de 2008, se extendió dos años más. En parte, porque el trabajo se iba haciendo en los tiempos de activismo y, en general, íbamos bastante sobrecargadas, y también, porque con cada nueva lectura, se nos ocurrían nuevas reflexiones y derivaciones que nos parecía importante introducir.

No teníamos prisa, porque en realidad, no necesitábamos esperar a tener el libro para trabajar y difundir sus contenidos. Íbamos compartiendo borradores en charlas, cursos y encuentros con personas cercanas, de modo que contrastábamos lo que escribíamos sobre la marcha.

El libro fue el resultado de los debates y aprendizajes realizados dentro de la Comisión de Educación de Madrid desde sus inicios en 2003 hasta finales de 2010, fecha en la que se finalizó el borrador de texto.

Sus contenidos han seguido siendo objeto de reflexión y estudio posteriormente a la fecha de la publicación del libro, tal y como se puede comprobar al leer las actas de trabajo desde 2011 hasta el momento actual.

5.1.1 Educar para la sostenibilidad: cambiar las gafas para mirar el mundo

El punto de partida del libro se basa en la afirmación de que la forma en la que los seres humanos, fundamentalmente en las sociedades enriquecidas capitalistas, organizan la vida en común es insostenible.

> "Hoy la movilidad, la extracción de materiales. el exceso de producción y buena parte de la agricultura industrial están incapacitando a la biosfera para que pueda seguir dando cobijo al ser humano. Lo que era bueno en un mundo abundante puede convertirse en malo en un mundo esquilmado y escaso. Lo que era insignificante o indiferente en un planeta sano puede ser muy perjudicial para un planeta enfermo. (...) Tal vez lo que se ha llamado desarrollo sea crecimiento en exceso (Herrero y otras 2011:20)."

El libro sostiene que

> "estamos presos de nuestra propia cultura, (...) de las categorías mentales con las que organizamos la percepción, de los supuestos que aprendimos heredados de la primera industrialización (...) Permanecemos atados a las categorías culturales y mentales que aprendimos cuando la industrialización era pequeña en magnitud y todavía no era suficientemente destructora. Cuando una categoría cultural o esquema mental se ha instalado, resulta muy difícil desprenderse de él aunque en la actualidad resulte incorrecta o sea incluso inadaptativo" (Herrero y otras 2011:20).

Realiza una propuesta de cambio de mirada sobre una serie de temáticas (la energía, la tecnología, la información, la realidad virtual, la economía, la movilidad, el crecimiento, las necesidades humanas, el trabajo reproductivo o la educación, entre otras), que básicamente eran coincidentes con las categorías de análisis que habían emanado del informe sobre el currículo oculto de los libros de texto y que obedecían a las preocupaciones mayoritarias de Ecologistas en Acción y de su Comisión de Educación desde el período del boom inmobiliario, con sus particularidades en el Estado español, y el estallido de la burbuja y la subsiguiente crisis.

Los quince capítulos de los que consta este libro fueron pensados para poder ser leídos, también, de forma independiente y en el orden que se desease.

El primer capítulo (desde la página 19 a la 41) plantea la necesidad de transformar la cultura ante el panorama de insostenibilidad creciente. "Un cambio en las gafas con las que miramos la realidad hacia una cultura de la sostenibilidad permitiría ver la

diferencia. Hoy este cambio cultural es ya una cuestión de supervivencia" (Herrero y otras 2011:22)

El capítulo describe tres procesos en los que la insostenibilidad se empezaba a hacer visibles en el momento de la publicación del libro: el declive energético, el cambio climático, la crisis alimentaria.

Se apuntaba que las respuestas del modelo dominante a la crisis ecológica estaban basadas en las promesas tecnológicas, en la delegación a personas expertas y a las empresas y su responsabilidad corporativa, en los cambios individuales y no estructurales y en la presentación del deterioro de la naturaleza como el inevitable precio a pagar a cambio de bienestar. Estos planteamientos están también presentes en la cultura escolar, tal y como habíamos constatado en el estudio sobre los libros de texto.

El segundo capítulo (desde la página 43 a la 80) describía cómo funciona la naturaleza. El cierre de ciclos, el uso de la energía procedente del sol, la cercanía y la lentitud, los límites, la biodiversidad...

El libro defiende que una cultura de la sostenibilidad requiere reorganizar las economías de forma que no colisionen contra las formas en la que la propia naturaleza se autoorganiza.

El capítulo tercero (desde la página 81 a la 96) expone una revisión crítica de los modelos de conocimiento propios de la ciencia occidental. Llama la atención sobre una mirada científica mayoritariamente reduccionista, fragmentada, mecanicista y utilitaria.

Aboga por una ciencia al servicio de la conservación de la vida digna y no al del crecimiento económico. Una ciencia que trate de responder a interrogantes clave. ¿Cómo podemos vivir respetando los límites? ¿Cómo podemos afrontar la crisis ambiental con justicia y equidad?

El capítulo cuarto cuestiona la fe ciega en la tecnología como forma de resolver los problemas ecosociales. Explora las claves que la hacen tan atractiva: el predominio de los pronósticos óptimos, ocultación sistemática de sus consecuencias negativas, omnipresencia e invisibilidad de la tecnología, la inmediatez o la atribución de neutralidad.

Defiende el principio de precaución, que plantea que se invierta la carga de la prueba a la hora de demostrar la inocuidad de la comercialización de productos o tecnologías. Quien lanza al mercado un producto potencialmente peligroso debe ser quien asegure previamente que éste no va a causar daño, y no esperar a retirarlo una vez que la denuncia haya conseguido demostrar el daño.

Se propone otra tecnología posible, controlada por la comunidad antes que por el mercado, que no cause deterioro en la naturaleza y en la estructura social, y que debe demostrar su bondad y ausencia de perjuicios antes de ponerse en marcha.

El capítulo quinto (de la página 113 a la 131) se refiere a la energía. La sociedad industrial ha detectado, extraído y dilapidado la energía fósil que la biosfera había almacenado lentamente en su interior. El consumo energético per cápita es el mayor de la historia en las sociedades tecnificadas. Tras tres siglos de consumo creciente de ésta, se plantea por primera vez de forma general la necesidad de aprender a vivir con menos energía, lo que comporta inevitablemente, la obligación de vivir en economías más reducidas en su dimensión material.

En el capítulo sexto (de la página 133 a la 147) se realiza una crítica a la desconexión entre la economía convencional y los límites biofísicos y a la noción de desarrollo convencional. Se incide en la confusión entre producción y extracción y en la reducción del valor a aquello que se puede medir monetariamente. Se llama la atención sobre la existencia de una economía que llama desarrollo al crecimiento aunque la contrapartida sea el deterioro ecológico. Se presenta el desarrollo sostenible como un oxímoron.

Se presenta la economía ecológica como un paradigma alternativo que puede reconfigurar los objetivos de la economía y conectarlos con los territorios y los ciclos naturales.

En el capítulo séptimo (de la página 148 a la 167) se analiza la generalización y naturalización de una movilidad, motorizada y dependiente de la energía fósil, creciente. Se llama la atención sobre la ilimitada aspiración de aumento de la velocidad y distancia recorrida por las personas y mercancías. Todo ello, a pesar que ya se han sobrepasado los límites de movilidad que la biosfera puede asumir sin desequilibrarse. Se insiste en

la obsesión por el crecimiento de las infraestructuras, en el crecimiento del tamaño de las ciudades y en la especulación que suele estar ligada al proceso urbanizador.

Se defiende que la cultura de la sostenibilidad se construye sobre la proximidad y mayor lentitud de la mayor parte de los transportes y transformaciones.

En el capítulo octavo (de la página 169 a la 180) se expresa la importancia de reflexionar sobre las necesidades humanas y distinguir entre lo que es necesario y lo que se desea pero no es imprescindible ni extensible a todas las personas. Se muestra cómo el mercado no discute sobre necesidades sino sobre demandas y tiende a crecer apoyándose en la producción social de la necesidad a través de mecanismos como la publicidad.

El capítulo noveno (de la página 181 a la 202) reconceptualiza el concepto de trabajo desde la perspectiva a de la economía feminista. Llama la atención sobre los dualismos que dividen la cultura patriarcal y caracteriza el concepto de cuidado y de trabajos reproductivos. Así mismo, realiza una muy breve caracterización del ecofeminismo y propugna situar como prioridad económica la resolución de las necesidades y la conservación de la vida en lugar de la obtención de beneficios monetarios.

El capítulo décimo (de la página 203 a la 231) realiza una relectura de la exclusión social. Denuncia que el modelo de mal desarrollo provoca la imposibilidad del acceso a bienes naturales y territorios imprescindibles para continuar con vida. Se critica el concepto tradicional de bienestar, asociado al progreso material, como insuficiente y discutible en un mundo en el que para que todos los seres humanos vivan con dignidad va a ser necesaria una vida más austera en lo material, menos contaminante y menos energívora. Igualmente, se llama la atención sobre el hecho de que la riqueza de los sectores privilegiados se construye sobre la desposesión de los empobrecidos. Una sociedad sostenible erradicaría la miseria, aunque exigiría a las sociedades ricas vivir con menor consumo de energía, materiales y emisión de residuos.

El capítulo once (de la página 231 a la 249) analiza la coincidencia entre el crecimiento y exaltación del mundo virtual y las pantallas, por un lado, y el deterioro del territorio por otro. Se relaciona la concentración del poder con el control de los medios de comunicación digitales y audiovisuales.

En el capítulo doce (de la página 251 a la 261) se pone en cuestión el concepto de sociedad de la información y se advierte de algunas pérdidas de información esenciales para la sostenibilidad, como son la de la biodiversidad, las semillas o los conocimientos vinculados al territorio. Se relaciona la concentración del poder con el control de los medios de comunicación digitales y audiovisuales. Se incide en la necesidad de identificar la información falsa o tóxica y de analizar el propósito comercial que pueda ocultar.

El capítulo trece (de la página 263 a la 282) dirige la mirada a los conocimientos y aportaciones de las que, históricamente, han sido consideradas culturas atrasadas. Se expone que suelen ser culturas menos devoradoras de energía y recursos y producen menos desorden ecológico. Presenta la correlación que han hallado algunos estudios antropológicos entre la conservación de la biodiversidad natural y la conservación de las lenguas y de la cultura local.

El capítulo catorce (de la página 283 a la 308) presenta la idea de decrecimiento como necesaria y provocadora en un mundo que ha fiado al inviable crecimiento económico ilimitado la resolución de los problemas principales, tanto de orden social como ecológico. Las reflexiones en torno al decrecimiento pueden ayudar a imaginar iniciativas, visiones y movimientos que trabajan a favor de la justicia y la sostenibilidad.

El último capítulo analiza el papel de la escuela en la difusión de la cultura de la insostenibilidad y propone una serie de criterios para enfocar una alfabetización ecológica que pueda conducir a un mundo justo y sostenible.

Vamos a dedicar, ya que es el tema central de la tesis, un mayor espacio a presentar los contenidos de este último capítulo.

5.1.2 La educación para la sostenibilidad

Para la Comisión de Educación, el capítulo sobre educación del libro *Cambiar las gafas para mirar el mundo. Hacia una cultura de la sostenibilidad* tiene una enorme importancia, ya que plantea las bases de su propuesta educativa, que con diversas variaciones, en mi opinión menores, se ha ido manteniendo hasta el momento actual.

El capítulo comienza con una reflexión sobre el papel que la educación ha jugado en la reproducción de las sociedades a lo largo de la historia:

> "Las colectividades humanas han intentado desde siempre transmitir a sus miembros las maneras de comprender y de intervenir en la realidad que han creído importantes. (...) Así se han ido pasando a lo largo de las generaciones diferentes formas de comunicarse, de cultivar, de relacionarse, de representar el mundo…, en definitiva, herramientas para vivir en ese tiempo y en ese lugar.
>
> (…) Este intento consciente de transmitir y reproducir de forma sistemática aquellos elementos que una cultura consideraba valiosos, se llama hoy "educación formal". Y la principal institución que se ocupa desde hace siglos de la educación formal es la escuela. No es la única, pero es probablemente la de más alcance en el número de personas que acoge. La educación de los y las menores se considera uno de los brazos esenciales de todo sistema sociopolítico" (Herrero y otras 2011:309).

Apoyado en el trabajo ya mencionado de Varela y Álvarez (1991), el texto recuerda que La escuela primaria, como recurso de socialización y enseñanza obligatoria para las clases populares -especialmente de los países ricos- tiene sólo un siglo de vida.

> "La educación se ha considerado desde siempre una herramienta útil para el control social. La Iglesia y el Estado, conscientes de este hecho, han pugnado por imponer su primacía en el sistema educativo. Por eso la escuela resultante no es resultado del azar. Existían y existen muy diversas formas de organizar procesos educativos, pero finalmente una de ellas se ha impuesto sobre el resto. Las opciones por las que se ha ido decantando (políticas, didácticas, curriculares, organizativas) responden al modelo de sociedad, de producción, de poder en el que se inserta. Como cabría esperar responde también a la cultura imperante, ajena a las exigencias de la sostenibilidad, y esto por diferentes motivos" (Herrero y otras 2011:311).

El texto se pregunta por qué nuestras escuelas apuntan hacia la insostenibilidad y ofrece algunas reflexiones que tratan de dar respuesta (Herrero y otras 2011:312-17):

- En primer lugar, la escuela de hoy se sitúa en un espacio físico delimitado y especializado (normalmente vallado y cerrado) destinado de modo exclusivo a la educación. El territorio real, aquel en el que se decide y organiza la producción, los cuidados, la organización social o el poder, queda fuera de esta escuela cerrada. No siempre fue así. La comunidad, el taller, la granja, la plaza, el huerto, el bosque, el mercado o la casa, han sido espacios educativos.

  La escuela como espacio vallado, física y metafóricamente, aísla del territorio en sentido amplio, y eclipsa su protagonismo en la educación. Esta es, desde la perspectiva de la Comisión de Educación, una de sus limitaciones. Si crecemos sin tierra bajo nuestros pies, no comprenderemos sus procesos, su fragilidad, sus interdependencias y sus límites, y no se establece el vínculo que lleva, si es necesario, a defenderla.

- En segundo lugar, los espacios escolares son, en el mejor de los casos, lugares de simulación o representación de realidades en los que casi nada ocurre de verdad. En general, se renuncia al conocimiento directo y a la experiencia directa, aún de realidades próximas o accesibles (como los arreglos domésticos, que raramente se aprenderán a hacer en la materia de trabajos manuales, o en las tareas de mantenimiento del espacio escolar, como limpieza, pintura o mantenimiento del patio y el jardín, del que el alumnado está excluido).

  La escuela asume en la práctica que el mundo adulto y el comunitario no competen a la infancia, y por tanto ésta no tiene nada que decir sobre él. Se la desconecta del trabajo, de la tierra, de la vida política y social, incluso de las decisiones domésticas importantes. En esta situación de aislamiento y banalización podríamos decir que se infantiliza a la infancia (Varela y Álvarez 1991).

- En tercer lugar, el concepto de diversidad, crucial para la sostenibilidad aparece recientemente en la escuela como una fórmula para tratar “anomalías”, equiparando prácticamente diversidad con patología.

  El aprendizaje en interlocución con compañeras y compañeros mayores y pequeños, la ayuda mutua, la diversidad de capacidades, responsabilidades o tareas, es muy infrecuente en esta escuela, que reserva el tratamiento de la diversidad a los programas especiales, dirigidos a compensar carencias

individuales –en muchos casos en intervenciones individuales-, y casi nunca a servirse de la complementariedad o de la interacción multiplicadora de la diversidad.

El libro rescata otras propuestas educativas más integradores y heterogéneas. Por ejemplo, Francesco Tonucci (1978), desde Italia, lleva años trabajando en pro del reconocimiento y autoridad infantil. Consejos de la Infancia, sindicatos de niños y niñas trabajadoras, escuelas libertarias… son experiencias que dan valor a la palabra y al criterio de los y las menores de edad. La Escuela Moderna, por ejemplo, con las "invariantes pedagógicas"[36] de Celestin Freinet (*Las invariantes pedagógicas,*1982), propone entender a la infancia desde sus similitudes con la edad adulta antes que desde sus diferencias.

- Por último, otra pieza central en la construcción de la escuela es la delimitación y transmisión de un cuerpo de saberes reconocido como valioso, considerado el saber culto.

  Las culturas locales y el conocimiento popular, construidos a lo largo de la historia por las comunidades humanas, adaptados a sus condiciones de vida y a su territorio, se asociaron a la ignorancia y la superstición y se excluyeron de las escuelas. Las clases populares fueron consideras carentes de conocimiento, en lugar de poseedoras de otros saberes distintos y más apegados a la resolución de la supervivencia.

El capítulo culmina con una propuesta de educación para la sostenibilidad, inspirada en los criterios de sostenibilidad que se fueron trabajando en la Comisión de Educación desde 2003. Se establecen siete posibles caminos que se desgranan a continuación (Herrero y otras 2011:318-333):

1. <u>Colocar la vida en el centro de la reflexión y de la experiencia</u>

[36] Los invariantes pedagógicos de Freinet son treinta principios que según este pedagogo deben operar en toda situación educativa. Algunos de ellos son: solamente puede educarse dentro de la dignidad, respetar a la infancia y ésta a sus maestros, es una de las primeras condiciones de renovación de la escuela; a nadie le gusta que le manden autoritariamente; en esto el niño no es distinto del adulto; a nadie le gusta trabajar sin objetivos, actuar como un robot, es decir plegarse a pensamientos inscritos en rutinas en las que no participa; las notas y las calificaciones constituyen siempre un error.

La conciencia de ser vida, en nuestro caso animal, es el primer requisito para releer el mundo de un modo sostenible. Es preciso aprender qué es la Biosfera y por qué se sostiene. Conocer, valorar y querer las diferentes formas de vida y reconocerse como seres vivos eco e interdependientes, partes de una red formada por el clima, agua, plantas, aire que se encuentra en riesgo.

La alimentación, el crecimiento o la enfermedad son hechos que nos colocan frente a la experiencia de ser seres vivos, necesitados de cuidados y de un medio natural en equilibrio. Al colocar la vida en el centro de la reflexión y de la experiencia se consigue una comprensión del mundo más acorde con nuestra realidad.

Los caminos para colocar educativamente el mantenimiento de la vida en el centro del currículo pueden ser muchos:

- Reconocer al sol como origen de toda la energía que utilizamos, comprender cómo se ha almacenado ésta y cuál es la situación actual de esos depósitos. Preguntarnos cómo y para qué usamos esta energía. Distinguir entre la energía endosomática (la que empleamos para estar vivos) y la exosomática (la que usamos para desarrollar el resto de nuestras actividades)

- Entender en qué medida somos agua y cuál es el papel del agua en la creación de comunidades humanas, en la geopolítica o en la economía.

- Estudiar el aire, conocer las partículas tóxicas que contiene en las ciudades, saber cómo se miden esos niveles y las consecuencias de la contaminación en el deterioro de la salud.

- Hacer visibles los residuos y su magnitud. Ayudar a conocer su origen, su composición y sus efectos. Conocer las normativas que promueven el uso de envases en beneficio del mercado. Desenmascarar la trampa que supone poner el foco de los residuos en su reciclaje y no en su reducción.

- Trabajar la tierra, distinguir lo que nace y crece en ella. Distinguir la agricultura tradicional y la industrial. Conocer las consecuencias de la producción industrial de alimentos y su relación con el empobrecimiento y contaminación de los suelos, las sequías, la dependencia del petróleo, el despoblamiento del campo o

la dependencia de los agricultores de los suministros de semillas, abonos y pesticidas.

- Ser conscientes del nacimiento, el crecimiento o la muerte. Hablar de ellos. No ocultar esta realidad tampoco a niñas y niños.

- Aprender el respeto a los animales de otras especies; reconocernos parecidos y diferentes a estos compañeros de viaje. Denunciar la violencia injustificada contra ellos.

- Comprender el metabolismo del país, pueblo o ciudad en el que se vive. Cuántas toneladas de materiales entran y salen cada día, cuánta energía emplea de modo directo e indirecto. Conocer la huella ecológica y de qué modo y en qué magnitud es dependiente y devastadora de territorios próximos y lejanos.

- Otorgar sentido educativo a los cuidados básicos es una práctica central en la sostenibilidad. Desde prácticas sencillas como puede ser cuidar una semilla o un animal, o mediar en una disputa, hasta experiencias más complejas como es descubrir los trabajos invisibles que se realizan en la casa o en el espacio educativo. Entender que sin cuidados no existiría nuestra especie y cuál es la magnitud de tiempo, energía y dedicación que suponen. Denunciar el trabajo de cuidados que algunas personas capaces de autocuidado –hombres adultos en su mayoría- detraen de otras –generalmente mujeres adultas. Conocer la deuda de cuidados entre géneros, clases sociales, y norte-sur. Exigir el reconocimiento social y el reparto equitativo del trabajo de cuidados y la responsabilidad colectiva ante ellos.

- Comprender la vida significa aceptar sus ritmos. Este principio también debe ser explicado educativamente. Los ritmos de la vida son a menudo lentos, pero esta lentitud es necesaria para que las transformaciones ocurran y los ciclos se cierren.

- Trabajar la centralidad de la vida tiene por objeto revisar el fuerte antropocentrismo de nuestra cultura e imaginar una cultura en la que la conservación de toda la vida (plantas y animales incluidos) cuenta a la hora de tomar decisiones.

2. Vincularse al territorio próximo

Las formas de habitar y de consumir basadas en la lejanía obligan a un modelo de vida altamente contaminante y consumidor de energía, además de producir aislamiento e injusticia. Una economía sostenible es una economía centrada en el territorio próximo, el que nos ha de servir para habitar y para resolver las necesidades cotidianas.

La educación debe mostrar que la vida se construye en cercanía. Los desplazamientos de las plantas son verticales (Estevan 1994) y los animales, a excepción de los grandes migratorios, no se desplazan mucho ni a gran velocidad. El movimiento horizontal masivo le cuesta muy caro a la naturaleza. Los ecosistemas se organizan en buena medida en proximidad y viven de lo próximo.

Vincularse al territorio próximo significa desdibujar los límites que forman las vallas escolares. Cambiar la relación jerárquica que prioriza lo que está dentro sobre lo que está fuera y dar protagonismo al espacio exterior. Más allá de las vallas está el mundo adulto, el mundo del barrio, del trabajo, el mercado, las plazas...

Significa, también, responsabilizarse del territorio mismo de la escuela, un espacio físico en el que es posible poner en marcha tareas de mantenimiento y de transformación. Antes que una escuela de la simulación y la virtualidad, es necesaria una escuela del territorio físico real, una escuela con suelo, con tierra donde plantar y con paredes que pintar.

Se defiende la necesidad de abrir las puertas de la escuela y hacerla permeable. Invitar a entrar a las familias, los conocimientos de comerciantes, madres, estudiantes... y los objetos y noticias del mundo. Intercambios de correspondencia escolar, experiencias conjuntas con otras comunidades escolares, clases-paseo…

Por último, vincularse al territorio supone reconocer que tiene límites en los recursos, en la energía, en los sumideros. Esta evidencia es un aprendizaje imprescindible. Qué es limitado y qué es ilimitado.

3. Alentar la diversidad

La diversidad es una condición indispensable para que exista la vida. Los ecosistemas son resultado del equilibrio dinámico entre elementos vivos y no vivos. La diversidad

asegura la complementariedad, permite el reajuste y, en momentos de crisis, la supervivencia. La pérdida de especies reduce nuestras posibilidades de adaptación a desajustes en un futuro.

Se insiste en que la diversidad implica ausencia de jerarquía (lo "normal" por encima de lo "diverso") y es, más bien, complementariedad (la necesidad de lo diverso). En un colectivo que busca y valora la heterogeneidad nadie se siente fuera, ni es menos que el resto, cada cual encuentra el lugar donde es capaz de aprender y enseñar.

Alentar la diversidad significa aceptar el hecho indiscutible de las diferentes necesidades funcionales y tener presentes las culturas y formas de pensar que integran nuestra comunidad, no separar a la infancia de la vida comunitaria y hacer del aula un lugar de encuentro de diferentes especies (animales, vegetales y por supuesto, la humana).

Exige tratar con naturalidad las diferentes formas de familia, los diferentes modos de ser mujeres u hombres, las diferentes opciones sexuales. Y también diversificar tareas, diversificar responsabilidades, diversificar los ritmos y recorridos de aprendizaje es otra expresión de esta búsqueda. Hacer a cada cual necesario en su pequeño ecosistema.

Enfrentando el imperativo de la homogeneidad y educando en el disfrute de lo diverso, creando espacios de convivencia "inter" (intergeneracionales, interculturales, interprofesionales, interespecies...) se mejoran las condiciones de viabilidad para un futuro sostenible.

4. Tejer comunidad y poder comunitario

La propuesta educativa de la Comisión de Educación descansa sobre la articulación y la responsabilidad comunitaria. La organización comunitaria crea posibilidades nuevas de intervenir en el mundo y ejercer el poder. Desde la escuela es posible ayudar a retejer esa malla comunitaria.

El primer paso consiste en considerar a niños y niñas actores sociales inteligentes, capaces de proponer y elegir. Practicar la conversación, el uso de la palabra, la argumentación y la escucha, la gestión de la discrepancia, la toma de decisiones colectivas, la corresponsabilidad, los proyectos grupales, el reparto de las tareas cotidianas, la autogestión, el cuidado de otras personas, la acogida… Son experiencias

que facilitan la construcción de una comunidad capaz de hacerse fuerte y de usar con respeto ese poder.

En los entornos donde se ha perdido el tejido asociativo y no abundan las redes familiares y sociales, las escuelas son con frecuencia la única referencia que le resta al encuentro comunitario. Conviene no desperdiciar este posible germen de articulación colectiva. Sin ella será muy difícil resolver las dificultades –entre otras la gestión de la crisis ecológica- con equidad.

5. Hacer acopio de saberes que acercan a la sostenibilidad

A lo largo de la historia, los pueblos han desarrollado una gran cantidad de conocimientos útiles para la vida, validados con la experiencia repetida de los años. Modos de construir de manera que se aprovecharan materiales próximos y se maximizara el aprovechamiento energético, técnicas de preparar alimentos o conservarlos, habilidades para prolongar la vida útil de los objetos, formas de cuidar a las personas enfermas para curarlas o reducir su sufrimiento, modos de educar o de dirimir conflictos.

Nuestra cultura despreció estos saberes por no científicos y dio la autoridad a los expertos, aunque en ocasiones se apropió previamente de ellos, a través incluso de la biopiratería (Shiva 2001), de la que ya hablamos en el capítulo 3 de esta tesis.

Hacernos cargo de nuevo de los procesos de la vida y encaminarnos hacia algún grado de autosuficiencia local hace necesario recuperar saberes y reinventar otros nuevos. La escuela puede colaborar en mantener vivos estos conocimientos que quizá sean necesarios en un mundo que habrá de vivir de forma más sobria.

6. Desenmascarar y denunciar el actual modelo de desarrollo

Aunque existen excepciones, la mayor parte de la población del planeta participa de la cultura desarrollista del crecimiento y vive de espaldas a los límites, confiando en el espejismo del crecimiento constante, la modernidad y la tecnología omnipotente. No hay sostenibilidad posible dentro de este modelo de organización social y económica. Por eso es ineludible comprender sus mecánicas y hacerlas frente.

Se trata de comprender y explicar ideas como la globalización económica, la huella ecológica, la deuda ecológica, la monetización, la cultura patriarcal, el capitalismo, el engaño de la publicidad, el poder, los intereses de las transnacionales o la injusticia en el reparto de los recursos.

Desenmascarar los engaños sobre el futuro, las supuestas metas del desarrollo, los límites y daños de medir a través del PIB, el mal reparto de las tareas domésticas y desvelar las consecuencias de la dinámica expansiva capitalista sobre la naturaleza y las personas.

Enseñar y aprender a denunciar, transgredir, no delegar, organizar una campaña, reclamar un espacio, hacer boicot a ciertos productos, ocupar las calles, pacificar el tráfico, hacer pancartas, desobedecer y argumentar la desobediencia, denunciar a los medios de comunicación, usar medios de comunicación alternativa, crear medios de comunicación propios… Estas son también prácticas que se pueden aprender en la experiencia cotidiana y preparan para luchar contra un sistema injusto y ecológicamente inviable.

El libro reconoce que hay quienes piensan que los niños y niñas deben vivir apartados de estos problemas, que es muy duro plantearles ciertas realidades. Pero defiende que no se les puede mantener en la ignorancia. Se trata de su mundo, del presente y del futuro. No podemos negarles este conocimiento, siempre dejando claro que somos los mayores –y algunos mayores más que otros- los responsables del desastre y que además tenemos salidas. Los movimientos sociales alternativos, las pedagogías emancipadoras, la educación ambiental o el movimiento altermundista puede servir de inspiración en esta tarea de educativa.

7. Experimentar alternativas

El trabajo plantea que la marcha atrás en la historia es imposible, así que está por inventar cómo podrá ser ese mundo sostenible que nos toca construir en el futuro y pensarlo en todos los aspectos de la vida.

Urge frenar el crecimiento económico como prioridad social, reduciendo nuestros los consumos exagerados de materiales y energía, pero no de otros bienes que se han mostrado centrales como pueden ser las relaciones, la conversación o la creatividad.

Se defiende que la imagen de una vida sencilla no tiene por qué ser una imagen apagada y triste, más bien al contrario, puede ser luminosa, tranquila y desde luego, en compañía. Para dibujar el futuro habrá que repensar cómo sería una "vida buena" que pueda ser generalizada a toda la humanidad.

Se anima a poner en marcha pequeñas alternativas locales que ya se están experimentando en diferentes lugares: participar en cooperativas de consumo que aproximan a productores y consumidores para resolver la alimentación diaria, bajar la velocidad como recomienda el movimiento de ciudades lentas, facilitar el acceso al centro en bicicleta, usar el sol para todo lo que podamos, apoyar y promover leyes contra el despilfarro, montar un huerto y a ser posible comer algo de él, comprender el efecto del consumo masivo de carne y del sistema agroalimentario, vivir con menos electricidad, organizar mercadillos o sistemas de trueque que favorezcan la ayuda mutua y la reutilización, hacer proyectos de micropolítica para transformar el espacio próximo... La lista puede extenderse hasta donde alcance nuestra fuerza y nuestra imaginación.

En definitiva, se trata de reducir nuestra huella ecológica, aumentando la equidad en el planeta y nuestra felicidad. La escuela y la educación están retados a tomarlo en cuenta.

El final del capítulo y del libro plantea una serie de interrogantes:

> "Después de este largo recorrido de propuestas, muchas de ellas enlazadas entre sí, pendientes de experimentación y contraste, queda al fin un interrogante esencial: ¿Se pueden construir, desde y con la educación, fragmentos de sostenibilidad? ¿Es posible una educación sostenible en un planeta insostenible? ¿Podría la educación remover un mundo asentado estructuralmente en la insostenibilidad? No tenemos certezas. Sólo una: tenemos la responsabilidad de intentarlo, cambiar el rumbo suicida de la historia y reinventar un mundo social y ecológicamente sostenible" (Herrero y otras 2011:333).

5.1.3 Repercusión de Cambiar las Gafas para mirar el mundo

La Comisión de Educación comenzó las tareas de difusión del libro a mediados de 2011. Desde el principio, tuvo una buena acogida. Hasta el día de hoy se han producido siete ediciones, una edición en formato de audiolibro y se usa como material en cursos y másteres.

Las actas de las reuniones recogen las múltiples presentaciones que se fueron haciendo y en las que se involucraron todas las personas que habían participado en su autoría. El trabajo de difusión puede rastrearse en las actas semanales (ACTA 21-5-2011, 19-9-2011, 24-10-2011, 21-11-11, 14-1-2012, 26-3-2012, 21-5-2012, 22-2-2012, 24-6-2013).

La primera de las presentaciones tuvo lugar el 8 de junio de 2011 en la biblioteca Marqués de Valdecilla. Nos acompañaron la novelista Belén Gopegi[37] y el pedagogo y referencia de los Movimientos de Renovación Pedagógica, Julio Rogero.

Algunos otros actos de presentación se recogen en el siguiente cuadro:

Ciudad	Fecha	Convocatoria
Madrid	8-6-2011	https://www.ecologistasenaccion.org/evento/presentacion-del-libro-cambiar-las-gafas-para-mirar-el-mundo/
Madrid-Traficantes de Sueños	5-10-2011	https://www.vivalebio.com/es/accion/266-cambiar-las-gafas-para-mirar-el-mundo.html
Basauri	27-10-2011	https://www.ecologistasenaccion.org/21616/basauri-presentacion-del-libro-cambiar-las-gafas-para-mirar-el-mundo/
Bilbao	28-10-2011	https://www.ecologistasenaccion.org/21617/bilbao-

[37] El texto que leyó Belén con motivo de la presentación puede consultarse en la revista *Daphnia* en http://docpublicos.ccoo.es/cendoc/029696CambiarGafasMirar.pdf

		presentacion-del-libro-cambiar-las-gafas-para-mirar-el-mundo/
Córdoba	8-11-11	https://www.diariocordoba.com/etcetera/2011/11/08/presentacion-libro-cambiar-gafas-mirar-37689324.html
Santander	9/11/2011	https://www.briega.org/es/evento/presentacion-libro-cambiar-gafas-para-mirar-mundo-nueva-cultura-sostenibilidad
Iruña	24-11-2011	https://www.ecologistasenaccion.org/21732/iruna-presentacion-del-libro-cambiar-las-gafas-para-mirar-el-mundo/
Lizarra	25-11-2011	https://www.ecologistasenaccion.org/21707/estella-presentacion-del-libro-cambiar-las-gafas-para-mirar-el-mundo/
Madrid la Marabunta	1-12-2011	https://www.sostenibilidadyarquitectura.com/blog/2011/11/09/cambiar-las-gafas-para-mirar-el-mundo/
Vitoria	3-2012	Acta 26-3-2012 (No figura en el acta el día exacto, solo que se realizó)
Almería	23-3-2012	Acta 26-3-2012 (No figura en el acta el día exacto, solo que se realizó)
Huesca	8-6-2012	https://arainfo.org/presentacion-en-huesca-del-libro-cambiar-las-gafas-para-mirar-el-mundo/

Aparecieron reseñas en múltiples medios y blogs como la Revista *Daphnia* de Comisiones Obreras, la Asociación Sostenibilidad y Arquitectura, la revista *Ciudad Sostenible*, en la página del Ministerio de Medio Ambiente y en la del CENEAM, varias consejerías de educación de comunidades autónomas, entrevistas en diversas emisoras de radio, etc. (ACTA 24-6-2013).

El libro, además, jugó -y juega- un importante papel interno. Sirve de formación a las personas nuevas que se incorporan y ha servido de base para algunas producciones de las que hablaremos más adelante. Se convirtió en una herramienta que permite a los y

las activistas interiorizar, precisar, comprender y explicar a otros procesos complejos, y que ayudó a docentes a transversalizar la mirada ecosocial en sus clases (ENTV-FC-15-5-2022).

Sus capítulos, concebidos para ser leídos de forma independiente, son también el apoyo para preparar sesiones formativas y charlas y fue la base del curso de Ecología Social, del que se hablará en el bloque III de la tesis.

La Comisión de Educación ha seguido trabajando y ha hecho evolucionar sus contenidos. Son múltiples las referencias en las actas al trabajo de relectura y actualización de los contenidos de los capítulos (ACTA 11-3-2013, 13-1-2014, 16-3-2015).

> "Hasta día de hoy, se reciben solicitudes y el documento virtual (en formato pdf) ha sido distribuido de forma gratuita en formaciones regladas universitarias o de centros de capacitación para docentes y activistas del Estado español y de América Latina. El libro no solo ha tenido acogida en el mundo educativo, sino que ha tenido encaje en otro muchos ámbitos diversos, como son el urbanismo, las producciones culturales, la cooperación al desarrollo…" (ENTV-FC-15-5-2022).

5.1.4 Aportaciones a la educación formal en el período 2008-2011

El grupo de trabajo en torno al currículum en el que participaban los ministerios de Educación y Medio Ambiente continuaban reuniéndose, pero las expectativas de seguir introduciendo modificaciones eran bajas (ACTA 13-6-2011).

En noviembre de 2011, en una de estas reuniones de seguimiento, compareció el Subdirector de Ordenación Académica, responsable del currículum oficial durante los últimos 8 años, e informó que se había abierto la posibilidad de introducir tres nuevas asignaturas optativas a causa de la implantación de la Ley de Economía Sostenible (Ley 2/2011, del 4 de marzo), una ley que tuvo su origen en una iniciativa legislativa aprobada por el gobierno de Rodríguez Zapatero el 27 de noviembre de 2009. La ley consistía en un conjunto de medidas que pretendían "modernizar" la economía española

para salir de la profunda crisis que la afectaba desde el estallido de la burbuja inmobiliaria. Se enfocaba principalmente en tres sectores: financiero, empresarial y medioambiental.

La ley definía la economía sostenible como

> "un patrón de crecimiento que concilie el desarrollo económico social y ambiental en una economía productiva y competitiva, que favorezca el empleo de calidad, la igualdad de oportunidades y la cohesión social, y que garantice el respeto ambiental y el uso racional de los recursos naturales, de forma que permita satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las generaciones futuras para atender sus propias necesidades"[38].

Ecologistas en Acción fue muy crítica con el texto y espíritu de la ley que rebautizó como Ley de Crecimiento Sostenido. Desde la Confederación se afirmó públicamente que la propuesta era un compendio de medidas contradictorias, especialmente las que hacía referencia a la construcción de nuevas infraestructuras que, en su conjunto, no iban a acercar hacia la sostenibilidad (Ecologistas en Acción 2009).

No era, como se puede entender, el mejor contexto para hacer propuestas a la configuración de nuevas asignaturas y aspirar a que fuese bien recibidas, pero la Comisión decidió hacerlas de todos modos. Nos asociamos con los cuatro grupos ecologistas con los que teníamos una coordinación permanente[39]. Se hizo una propuesta de veinte puntos al Ministerio de Medio Ambiente sobre cambio curricular, basadas en el trabajo ya hecho, ya que los otros cuatro grupos no trabajaban estos temas.

En diciembre de 2011, se celebró una nueva reunión, en la que se volvieron a presentar los documentos, realizados por la Comisión de Educación, que se presentaban con el apoyo del resto de grupos ecologistas.

[38] Puede consultarse esta definición en el Artículo 2 de la Ley 2/2011 de Economía Sostenible, BOE 5 de marzo de 2011, descargable en https://www.boe.es/boe/dias/2011/03/05/pdfs/BOE-A-2011-4117.pdf

[39] Ecologistas en Acción trabaja de forma habitual con Greenpeace España, WWF, Amigos de la Tierra y SEO Birdlife. Son muchas las diferencias, pero esta coordinación constante es extremadamente útil a las cinco organizaciones a la hora de hacer trabajo de incidencia política en las administraciones públicas.

> "Se tuvo la reunión con los Ministerios de Medio Ambiente y Educación para aportar el documento sobre nuestras aportaciones a los curriculums de las 3 materias de 3º ESO. Buena acogida por parte de Juan López de Ordenación Académica.
>
> Además, está vigente en la Comunidad de Madrid la incorporación de un 35% del currículo opcional según criterios del centro educativo. Se va a revisar el Decreto con el fin de tener propuestas para aportar a los centros que sean receptivos a incluirlas" (ACTA 19-12-2011).

Finalmente, debido a diversos problemas con la tramitación de la Ley de Economía Sostenible, el proceso quedó suspendido y fue finalmente abandonado en el período legislativo posterior.

En paralelo, la Comisión de Educación había seguido trabajando sobre la elaboración de una propuesta curricular desde la perspectiva de la educación para la sostenibilidad, con un doble objetivo (ACTA 21-1-2011, 11/04/2011):

> "Que pueda servir para que centros educativos o comunidades autónomas con sensibilidad favorable puedan orientar el currículum hacia las preocupaciones ecologistas
>
> Tener una propuesta que pudiese presentarse y defenderse como currículum alternativo."

Una preocupación constante era la de no incrementar los contenidos en el currículo. La mayor parte de los docentes con los que trabajábamos nos decían que eran excesivos y que había que aligerarlos si se querían aplicar metodologías educativas basadas en la participación y el diálogo (ACTA 25-6-2011).

Se mantuvieron encuentros mensuales con los Movimientos de Renovación Pedagógica, que asumieron, en el conjunto de su confederación el proyecto como propio.

No fueron pocos los dilemas.

> "¿Hasta dónde queríamos llegar? Hacer un currículum alternativo es demasiado ambicioso y que nos puedan meter en un lío con otros

> movimientos que también tengan cosas que introducir en el currículo. Tenemos muchas lagunas para hacer un análisis integral. Quizá habría que dar una vuelta para ajustar el alcance de la propuesta" (ACTA 12-9-2011).

Finalmente, a finales de 2012, había un borrador de líneas básicas para la construcción de un currículo centrado en la sostenibilidad ecológica y social. Se asumió que era un borrador incompleto. No estaba equilibrado en sus apartados, ni tenía como pretensión su aplicación universal, sino servir de base para centros educativos y entidades de formación que sí quieran aplicarlo, entero o en alguna de sus partes.

Este borrador adquirió importancia cuando fue retomado, repensado y desarrollado, no ya por la Comisión de Educación, sino por el proyecto educativo de FUHEMFUHEM, que trabajó estrechamente con la Comisión y desarrolló una propuesta de Currículo Ecosocial de la que nos ocuparemos en bloque III, cuando hablemos de la influencia e irradiación del trabajo de la Comisión de Educación hacia el exterior.

El borrador de currículo que pergeñó la Comisión de Educación en 2012 centraba el objetivo de la educación para la sostenibilidad en aprender a vivir equitativamente y en paz con el planeta. Implicaba desvelar las claves que mantiene la vida y estimular la capacidad de acción para que éstas se mantuviesen.

Los criterios para este aprendizaje eran los siete caminos del libro de *Cambiar las gafas para mirar el mundo*:

1. Centralidad de la vida
2. Educarse en el territorio
3. Alentar la diversidad
4. Aprendizaje colectivo. Crear comunidad y soluciones colectivas
5. Construcción, recuperación y aplicación de saberes sostenibles
6. Denuncia y lucha
7. Construcción y ensayo de alternativas sostenibles

Se definían tres áreas temáticas que organizaban la propuesta. Eran:

1. Un planeta en crisis
2. Comunicación, relaciones y colectividad
3. Pensamiento, emociones y acción

La propuesta se volvió a retomar en otros momentos tal y como figura en las actas del 13-1-2014 y en la del 17-4-2017. Se incluye el borrador de currículo, en su estado actual, en el *anexo 5*.

5.2 El colapso, el 15M y los municipalismos

El 10 de mayo de 2011, unas cuantas personas del grupo de Ecologistas en Acción de Madrid, nos escapamos de nuestros trabajos. Ramón había muerto como él quería, en casa y acompañado por la gente a la que se lo pidió.

Dos meses antes había planteado que no quería ir a un tanatorio y que le gustaría ser velado en el local de Ecologistas en Acción, un lugar entrañable y cálido en lo afectivo, pero tremendamente desordenado y feo. Nos preocupaba que su familia y gente cercana no activista se sintiera incómoda.

Llegamos al local armados de cepillos, bayetas, tela y grapas. La madre de uno de nuestros compañeros dirigió la operación de remodelación exprés. El féretro de Ramón llegó a las 16:00, más o menos, y Ana Hernando[40], la compañera de Ramón, y Luis González Reyes[41], que había estado con él mientras moría, casi no reconocían el local del cambio que le habíamos dado.

Limpiamos y apilamos libros y folletos en almacenes cuyas puertas atrancamos para que nadie las abriese y se le cayera encima todo lo que habíamos metido a presión. Forramos las paredes sucias con tela y decoramos, con los carteles más bonitos que teníamos, algunas fotos de

[40] Ana Hernando es una mujer perteneciente a la Asamblea Feminista de Madrid e impulsora, junto con otras mujeres de Feministas por el Clima, una organización a la que se hará referencia en el Bloque 3 de la tesis. Fue la compañera de vida de Ramón Fernández Durán y su trabajo, como el de Justa Montero, ha influido en la profundización de los feminismos dentro de Ecologistas en Acción.

[41] Luis González Reyes es una persona de referencia en la ecología política en España. Fue co-coordinador confederal de Ecologistas en Acción entre 2002 y 2011. Actualmente es el responsable de Educación Ecosocial de FUHEM y es miembro de Garúa, la misma cooperativa en la que trabajo yo. Es co-autor, junto con Ramón Fernández Durán del libro *En la espiral de la energía*, frecuentemente citado en esta tesis.

Ramón y ejemplares de su último libro, ese que él se había empeñado en discutir en diversos foros durante sus últimas semanas de vida.

El local quedó precioso y durante dos días fue la casa de cientos de personas de todo el Estado que vivieron a decirle adiós y a abrazar a quienes allí estaban. Pasaron por allí comunistas, anarquistas, familiares y amigas de derechas, el personal médico y las limpiadoras del hospital público en el que le habían tratado, la gente de la Asociación Muerte Digna, que le ayudó a morir como él quería, compañeros y compañeras de Ecologistas en Acción de todas las federaciones territoriales.

Un grupo pequeño nos quedamos a dormir en sacos. No pegamos ojo y fue una de las noches más intensas que he pasado en mi vida.

Convinimos en que para morir como Ramón había muerto, hacía falta haber vivido.

*Unos días antes de su muerte, fui a verle con Luis González Reyes. Ram*ón *acababa de rematar "La Quiebra del Capitalismo Global: 2000-2030. Preparándonos para el comienzo del colapso de la Civilización Industrial", y quería organizar una serie de debates alrededor del libro que funcionasen a su vez como despedida.*

Aquel día hablamos sobre Túnez, Egipto y la Primavera Árabe[42]*. Ramón nos dijo "cualquier día, en España, se mete la gente en una plaza y no sale de ahí". Ramón Fernández Durán murió cinco días antes de que los y las jóvenes indignadas ocupasen la Puerta del Sol de Madrid y comenzase el estallido social que hoy conocemos como el 15M.*

El período entre 2011 y finales de 2017 estuvo fuertemente marcado por la muerte y el legado de Ramón, sobre todo en su último libro, y también por los cambios y las

[42] La Primavera Árabe fue una serie de protestas, estallidos sociales y levantamientos en contra de los gobiernos de varios países del Medio Oriente a principios de 2011. El término «Primavera Árabe» fue popularizado por los medios de comunicación occidentales a principios de 2011 cuando se dio el levantamiento exitoso en Túnez contra Zine El Abidine Ben Ali, que alentó protestas antigubernamentales similares en la mayoría de los países árabes. Se saldó entre otros efectos con la caída de las dictaduras de Ben Ali (Túnez) y la de Hosni Mubarak, en Egipto.

secuelas que dejó el 15M en nuestra organización y en el conjunto de los movimientos sociales.

5.2.1 El legado de Ramón Fernández Durán: la conciencia del colapso y de la vulnerabilidad ante él

Ramón Fernández Durán fue un activista incansable y un autor de libros y documentos muy prolífico. Para la Comisión de Educación fue, y es, una referencia muy presente. Sin embargo, en este trabajo voy a centrarme en el impacto de su último libro, que se terminó de escribir cuando ya había decidido abandonar su tratamiento y en el propio proceso de su muerte.

Voy a recurrir a sus propias palabras, citando de una forma amplia fragmentos de la carta de despedida que envió y distribuyó unas semanas antes de morir. Esta carta (Fernández Durán 2011b), fue publicada, por deseo de Ramón, en varios medios de comunicación y en un blog centrado en la difusión de su obra.

Será una cita larga, que considero que narra la forma en la que él interconectó el colapso del capitalismo globalizado con el de su propio cuerpo.

> "He decidido interrumpir el tratamiento médico. (...) En mi decisión también han pesado otra serie de factores. Yo todavía soy autónomo, puedo asearme diariamente, y hasta ducharme, caminar sin problemas (aunque muchas veces me canse), pero también soy dependiente de muchos cuidados. Sin ellos me costaría mucho sobrevivir (consecución de alimentos por sonda, gestiones con el centro de salud, administración de la alimentación y medicinas, etc.). Algunos los podría hacer yo, aunque a duras penas, pero tengo la gran suerte de disponer de gente cercana muy pendiente de mí. La primera, Ana, que se ha pedido un permiso sin sueldo en su curro, y que está pendiente de mí 24 horas al día. Lo hace porque me ama, y me dice que es lo que más quiere hacer en estos momentos, y yo se lo agradezco horrores y disfruto con ello, pero también me gustaría corresponderla más tarde, cuando ella necesite de cuidados, y sé que no lo podré hacer y me da pena. Segundo, mi hermana Reyes y mi cuñado José

Mari, que están para lo que haga falta. Asimismo, Marleni, una mujer colombiana estupenda y divertida, que viene a echar una mano indispensable en la casa de mi hermana (…) Pero sé que conforme pase el tiempo ese grado de autonomía que todavía tengo se deteriorará, y no quiero acrecentar el grado de cuidados que ya al día de hoy recibo en una enorme cuantía.

La verdad es que la atención hospitalaria en el Gregorio Marañón fue magnífica, y la post-hospitalaria también, pues el equipo de cuidados paliativos viene semanalmente a atenderme a casa de mi hermana (...) El encuentro con el médico de Derecho a Morir con Dignidad fue muy intenso también y esclarecedor, y a los dos (a Ana y a mí) nos pareció una persona estupenda de mucha sensibilidad para tratar de estos temas. Nos comentaba además que por mi carácter de enfermo terminal no habrá ningún problema legal, pues la sedación que él me va administrar la hacen en muchas ocasiones la gente de cuidados paliativos, aunque en una situación más desarrollada de la enfermedad. De hecho el equipo de paliativos cuando hablé con ellas la primera vez, y les conté mis planes, se ofrecieron a realizarla. Pero yo prefiero que sea él el que lo haga (…) Me apetece ayudar a promocionar su labor de concienciación y debate en torno a estos temas «delicados», que se hurtan al debate político y ciudadano.

(…) También sé que mucha otra gente de Ecologistas (Yayo, Tom, Fernando, Marta, María, Erika, Paco, Santi, Berta y Toño), aparte de desarrollar una labor propia de elaboración de pensamiento crítico, concienciación y movilización muy loable, se está volcando también como decía en impulsar debates en torno a mis últimos textos. Desde aquí quiero agradecer a Ecologistas en Acción el interés que ha mostrado por la publicación del libro ya mencionado, que va como enlace en esta carta, y cómo se está involucrando el conjunto de la organización en las presentaciones del mismo en los distintos territorios del Estado. Es una enorme alegría para mí contemplar esta explosión de cariño y consideración de l@s compañer@s de una organización de la que me siento muy orgulloso

de ser miembro. Además, la entrada ya desde hace años de mucha gente joven muy valiosa y activa, está sirviendo no solo para promover un necesario relevo generacional, sino para insuflar nueva fuerza a una organización que se está convirtiendo en un muy importante referente de transformación político-social a escala estatal, así como en una importante impulsora de dinámicas de confluencia y transversalidad que rompe con los hábitos muchas veces sectarios de la Vieja Izquierda.

(…) Me da algo de pena desaparecer en estos momentos en que la Historia parece que se acelera, pues se ha puesto otra vez en marcha irresistible después de que nos alertaran en los noventa sobre el Fin de la Historia en el marco de la «globalización feliz». Y esta nueva activación de la Historia viene también determinada cada vez más por la Crisis Energética, Ecológica y Climática que amenaza al Planeta y a las sociedades humanas. Sobre todo la primera, a corto plazo, pues el principio del fin de los combustibles fósiles, a punto de empezar, va a suponer una ruptura histórica total, como comento en el libro recién publicado.

Sé también que he vivido un periodo histórico excepcional, las décadas apoteósicas de la Era del Petróleo, y además en las mejores condiciones posibles. Es más, en los últimos 60-70 años (los de mi generación), el sistema urbano-agro-industrial mundial ha consumido, *grosso modo,* la mitad de los combustibles fósiles que disponía el Planeta. Y eso ya no puede continuar más tiempo, pues estamos a punto de iniciar el declive energético fósil. Y por tanto los escenarios que se aventuran para las próximas décadas, como comento en el texto, van a ser a buen seguro muy duros, al menos en el futuro más cercano.

(…) No me gustaría cerrar esta carta sin apuntar una meditación sobre mi capacidad de sobrevivir estos últimos años, y en especial estos últimos meses, que se deben en muy gran medida a la existencia de esta Sociedad Hipertecnológica. Sin ella, lo más probable es que yo ya no estaría aquí. Y yo que soy un crítico de la Sociedad Hipertecnólogica, sobre todo de su

insostenibilidad en el medio y largo plazo, quiero resaltar esta contradicción que vivo. Y también cómo mi supervivencia diaria depende de generar una cantidad muy considerable de residuos. (…) Cuando estaba en el hospital observaba con asombro la cantidad de residuos que allí se generaban. Una verdadera desmesura. Y pensaba si no sería posible tratar las enfermedades que nos asolan con menos despilfarro, utilizando un menor flujo energético y sobre todo una tecnología más sencilla. La medicina actual es un pivote muy importante de esa Sociedad Hipertecnológica, y ha hecho posible una reducción de la mortalidad, sobre todo de los mayores con enfermedades graves o crónicas, pero a coste de un gran uso de recursos, un consumo energético elevado, y una tecnología muy sofisticada (…) Como apunto en el texto, la expansión hasta ahora imparable demográfica mundial, se frenará en seco cuando se inicie el declive energético, la Quiebra del Capitalismo Global y el colapso de la Sociedad Industrial, empezando muy probablemente un brusco descenso demográfico. Es por eso por lo que abogo por impulsar desde ya un debate sobre cómo controlamos de la forma más justa y equitativa posible la actual explosión demográfica y la caída consiguiente. Y ahí me veo yo, que he podido sobrevivir un tiempo adicional por la propia existencia de esta Sociedad Hipertecnológica, aparte de por un sistema público de salud que todavía funciona relativamente bien en el caso español. Bueno, pues esta reflexión, y todas las contradicciones que implica, también me rondaban por la cabeza en el hospital cuando tomé mi decisión. En definitiva, con mi decisión pretendo dejar de ser no sólo un consumidor *in crescendo* de cuidados proporcionados por otros, sino también un consumidor de recursos, energía y tecnología que solo son posibles en los espacios centrales de un Capitalismo Global crecientemente desigual, que va tocando a su fin.

A lo mejor es un culebrón todo lo que he volcado en estas líneas, pero no me importa, en estas páginas estáis de una u otra manera reflejados toda la gente a la que os llegará este escrito. Toda la gente que he conocido y que me importa en la vida. Y l@s que habéis hecho en muy gran medida que mi vida transcurra de esta forma, y que yo sea como soy. Por eso he querido

> como «desnudarme» ante vosotr@s (…) Sentir vuestro apoyo es también fundamental para dar estos pasos de la forma más serena y segura posible, para que no me flaqueen las fuerzas en el último minuto. Aunque sé también que como me va costando cada día más vivir, viviré esos momentos como un alivio final, un descanso que ya me toca. Pero sin vuestra compañía y energía, cercana o más distante, que me enviáis, ese alivio me será más difícil de alcanzar. Un besote muy fuerte para tod@s vosotr@s. Os quiero mucho. Un montón de gracias por estar ahí, queriéndome y apoyándome".

Fernández Durán (2011) defendía que los límites ecológicos, en concreto el agotamiento de recursos, y muy especialmente de combustibles fósiles, serían los que pondrían fin a la carrera desenfrena del capitalismo globalizado. Proyectaba dos escenarios extremos: un colapso caótico, brusco e inhumano o una decrecimiento más suave, ordenado y justo. Para evitar el peor de los paisajes posibles, apelaba a la capacidad de los movimientos sociales de reforzarse y articularse entre sí, porque, señalaba, el futuro no está escrito (Fernández Durán 2011).

Su trabajo animaba a promover una especie de principio de precaución político y económico, de modo que en la sociedad, sometida a una gran incertidumbre, se pudiesen desencadenar procesos de autoorganización, resiliencia, protección y autodefensa que permitiesen afrontar el colapso de la mejor manera posible, protegiendo las vidas concretas. Consideraba que no sería posible hacerlo sin que se conociese la gravedad de la situación. Para ello, hizo de la defensa de la verdad su forma de entender la política (Herrero 2022c)

Fernández Durán tuvo una acción política fundamentalmente pedagógica. Puso a disposición de Ecologistas en Acción y otros movimientos sociales conocimiento y metodologías para aprender a conectar los entresijos de la economía financiarizada con la ecología social, con la política internacional y con la vida cotidiana. A la vez, "creó un estilo de militancia, firme, dulce y generoso (...) Fue una persona a quien la palabra compañero se le quedaba pequeña" (Elorduy 2011).

Fernández Durán mantuvo un trabajo y discurso militante desde los comienzos del período democrático, pero "no es posible valorar su figura ciñéndose tan solo a su pensamiento macro, sino que para comprender su huella hay que tener en cuenta la

actividad micropolítica y el establecimiento de puentes políticos que construyó durante toda su vida" (Elorduy 2011)

> "Nos obligó a mirar la muerte y la finitud de la vida cara a cara, pero también el previsible colapso de la sociedad industrial, el estallido de la burbuja fosilista" (ENTV-FC-15-5-2022).

Influida por su trabajo y por el proceso de acompañamiento de los últimos dos meses de su vida, la Comisión de Educación profundizó el trabajo en dos ejes. Por una parte, el tratamiento de la insostenibilidad y la crisis ecosocial en términos de colapso de la sociedad industrial, y, por otra, la necesidad de estimular y educar para facilitar los procesos de autoorganización, apoyo mutuo y resiliencia que permitieran afrontar la vulnerabilidad individual y social que causaban.

5.2.1.1 Afrontar el contexto de colapso

Sin duda, toda la organización y muchos otros movimientos se sintieron interpelados por la crudeza con la Fernández Durán hablaba de lo que para él era el inevitable colapso de la civilización industrial. Lo desarrollaba en *La Quiebra del Capitalismo Global: 2000-2030. Preparándonos para el comienzo del colapso de la Civilización Industrial*. El mensaje era demoledor, avanzaba unas duras proyecciones. y no sabíamos muy bien qué hacer con la angustia que suscitaba su lectura.

La cuestión del colapso fue objeto de trabajo durante años y generó reflexiones que fueron importantes a la hora de saber cómo enfocar la gravedad de la crisis ecosocial en los cursos, charlas y talleres en los que participábamos. Teníamos muchos debates porque había compañeros que no dejaban casi ningún resquicio para la esperanza.

Realizamos varias lecturas que fueron ampliando la reflexión.

Un texto que suscitó un gran interés fue *No pienses en un elefante*, de George Lakoff (2007). Planteaba cuestiones centrales para el abordaje del colapso desde la perspectiva del trabajo de la Comisión de Educación. Su mensaje más claro era que dar información no implica cambios de acción. El autor explicaba las tácticas de los republicanos en

Estados Unidos y alertaba de que muchas personas no comprenden los datos numéricos y que hay que articular narraciones que los expliquen.

Algunas de las ideas que suscitó este texto se recogen en este fragmento de acta:

> "La experiencia del 15M pone de manifiesto cómo mensajes de corte populista con fuerte contenido emocional, abren la puerta a mensajes más racionales, más argumentados, que desde ese momento comienzan a ser escuchados. Herramientas como la poesía que apelan a la emoción son importantes a la hora de comunicar valores.
>
> La parte racional nos puede llegar a saturar o aburrir y la narración puede abrir una puerta a otro tipo de argumentos.
>
> El poder de los medios de comunicación es clave más allá del mensaje, como se transmita o qué valores se transmiten. La incapacidad que encontramos a la hora de comunicar no sería tanto una incapacidad de ideas, sino de medios.
>
> No es suficiente la racionalidad. Tenemos que hacer algo más. Nos falta una mística, nos falta algo que tienen todos los movimientos revolucionarios.
>
> Hay que partir de la indignación, de la rabia. Pero a la rabia le tienes que sumar la esperanza, la alternativa; porque si no la gente no quiere mirar, quiere distraerse.
>
> Algo que implica a la gente en causas es la acción. Y para que la gente viva como propio un conjunto de valores es la participación en un grupo.
>
> Mecanismos como contrapublicidad o los carteles del 15M son una vía de entrada para los mensajes. Habría que abrir la puerta a la creatividad y dar un mensaje de esperanza.
>
> Potenciar el imaginario, los sueños, aspiraciones deseables de una vida esencialmente ecologista.

> El miedo también mueve y la acción en una colectividad cambia ese escenario, contribuye a quitar el miedo.
>
> Hay que asumir que trabajamos desde los márgenes. El llegar a gente fuera del círculo más cercano es muy difícil. No deberíamos renunciar llegar a ese público más difícil como reto en cada acto de comunicación de la asociación" (ACTA 21-11-2011).

A finales de 2012, se leyó el artículo "Las fases de desarrollo de la crisis ecológica capitalista", de Daniel Tanuro (2012). Analizaba la evolución del capitalismo desde una perspectiva ecosocialista.

Su tesis central era que el deterioro ecológico no era una fatalidad inherente al desarrollo del ser humano o a la tecnología, sino un resultado del capitalismo. En el acta se recogen los siguientes comentarios (ACTA 12-11-2012):

> "El autor denuncia que las exigencias del proceso de acumulación capitalista se imponen sobre las necesidades humanas. El texto analiza este proceso en las distintas etapas del capitalismo. En su primera etapa, el efecto en los bosques y animales, durante la Revolución Industrial se transforma en un capitalismo fosilista y actualmente asistimos a la revolución neoconservadora.
>
> Señala que las políticas de sostenibilidad de las empresas son incompatibles con su propio funcionamiento, ya que las empresas no harán nada que pongan en peligro sus resultados contables. Caracteriza las lógicas capitalistas como de huida hacia delante: para afrontar un problema, crea otro mayor y más difícil de resolver (Tanuro 2012).

Leímos, también, el texto "Nosotros los detritívoros", de Manuel Casal Lodeiro (2014), que planteaba la cuestión desde una perspectiva mucho más dramática. En ella se hacía hincapié en los mismos aspectos que Fernández Durán había planteado en su obra. Se afirmaba que conoceríamos una fuerte reducción de población y hacía una descripción de las formas en las que se reduciría la población, todas ellas muy trágicas y en plazos

breves. No dejaba apenas atisbos a la esperanza y no parecía confiar en la capacidad de de las personas para hacerle frente y organizarse.

Nos preguntábamos qué hacer con ese tipo de informes y textos.

> "Lo más terrible del artículo es que está bien fundamentado: el colapso sería evitable pero sucederá porque no vamos a hacer nada para que no suceda. Las catástrofes naturales no avisan y no estamos preparados para reaccionar ante ellas.
>
> Leer el artículo es totalmente desmovilizador y deprimente, mejor no enseñarlo mucho" (ACTA 27-1-2014).

Jorge Riechmann y María González Reyes, miembros de la Comisión de Educación escribieron a mediados de 2014 un artículo titulado "Tiempo de duelo y de lucha", y compartieron el borrador con la comisión.

En él se abundaba en la idea de la enorme distancia que había entre la gravedad de la crisis y el poco conocimiento y la indiferencia que suscitaba entre la mayor parte de la sociedad. Se reconocía la dificultad para hablar de decrecimiento y de austeridad material en un contexto de fuerte crisis económica y social (recortes, desempleo, despidos…) y se trataban de explorar estrategias y recopilar experiencias que permitiesen afrontar la realidad desde la esperanza.

La discusión de este borrador en la Comisión de Educación fue relevante para el enfoque del trabajo posterior. Trasmitía una perspectiva resistente y no desengañada, al defender que la esperanza se construye en el recorrido que vamos haciendo, incluso aunque no se tenga éxito. Apuntaba a la necesidad de generar resiliencia ante la evidencia del ecocidio y esbozaba propuestas para gestionar el colapso. Insistía en la necesidad de buscar un equilibrio entre la trasmisión de la gravedad de la situación y la propuesta, de modo que no generase parálisis con un discurso desesperanzado y determinista. El texto planteaba la necesidad de disponer de una estrategia de incidencia política en procesos que están por construir (ACTA 26-5-2014).

En 2014, se leyó y debatió el artículo *"*Definir un espacio seguro y justo para la humanidad", de Kate Raworth (2013). Ha sido un artículo importante para el trabajo de

la Comisión porque unía en un mismo esquema la cuestión de los límites biofísicos y la de las necesidades humanas. Hacía posible encajar las propuestas del ecologismo social con las de los movimientos que trabajaban en torno a la garantía de derechos sociales para todas las personas.

El artículo introducía los conceptos de "suelo social" para referirse a las necesidades básicas que debían estar cubiertas, y el de "techo ambiental" que establecía los límites biofísicos que en caso de estar sobrepasados ponían en riesgo la propia posibilidad de cubrir las necesidades y hacía colapsar la sociedad industrial (ACTA 16-6-2014).

La Comisión de Educación en su acta señalaba (ACTA 16-6-2014):

> "Al hablar de techo ecológico se marcan los indicadores básicos que permiten medir la sostenibilidad. (…) Se valora, de forma positiva, que en el artículo se reste importancia al Producto Interior Bruto como elemento exclusivo y fundamental para medir el desarrollo de la economía.
>
> (…) Lo más valioso del libro es esquema del círculo, que llaman el donut de Raworth[43], en el que se define cuál es el espacio justo y seguro para la humanidad: el que está entre el "techo ambiental" y el "suelo social". Ambos están, fuertemente, relacionados. (…) Se considera muy visual y didáctico para las personas no concienciadas con el cambio de paradigma ecosocial y el riesgo de colapso."

Fernando Cembranos, en su faceta de psicólogo social, insistió mucho en trabajar las reacciones psicológicas que provocaba la idea de colapso. Escribió algunos artículos que debatió previamente en la comisión (Cembranos 2014, 2015) y allí fueron compartidos y enriquecidos. Tuvieron una enorme utilidad para ayudar a enfocar la práctica educativa y que posteriormente fueron retomados durante la pandemia por lo preciso y pertinente del análisis (ACTA 14-10-2021).

Algunos de los mecanismos para afrontar el desánimo eran (ACTA 30-11-2015):

> "Pensar en soluciones colectivas".

[43] El esquema se puede observar en el epígrafe 3.3.5 de esta tesis.

Plantearlo en formas de retos, que generen cierta sensación de heroicidad colectiva (no en mi nombre, que no hagan las barbaridades con mi colaboración). Sentirse orgulloso de enfrentarse al reto del cambio climático.

- Visualización del futuro para percibir los cambios que al ser graduales no se ven bien.

- Visibilizar lo que ganamos y la utilidad.

- Siempre hay que dar cabida a la esperanza junto a las malas noticias".

Analizamos la forma en la que Naomi Klein (2015) comunicaba el cambio climático en su libro *Esto cambia todo. El capitalismo contra el clima*, así como en sus intervenciones públicas. El libro acababa de salir y me invitaron a acompañar a la autora en la presentación en el Círculo de Bellas Artes[44]. Compartí la experiencia con la Comisión de Educación:

"Me llamó la atención su forma de exponer. La presentación estaba sumamente cuidada.

En su conferencia, ella habló sobre todo de los impactos sociales del cambio climático. Primero trabajó todo el diagnóstico de forma muy clara y sin tapujos, en clave de hipótesis de colapso. Luego encadenó todas las luchas seguidas y trabajó en clave positiva la emocionalidad de hacer cosas en común. Desacreditó el negacionismo enunciando las mentiras que han ido esparciendo.

Defendió que todo el mundo puede aportar y se centró el trabajo en educar, crear movimiento y colectivo, extender y llegar a más gente (ACTA 29-3-2015)."

A partir de todas estas lecturas y diálogos, la Comisión de Educación se reafirmó en la necesidad de desvelar la crisis ecosocial y no ocultar su gravedad, pero también en la necesidad de invertir más esfuerzo en la creación de capacidades para la

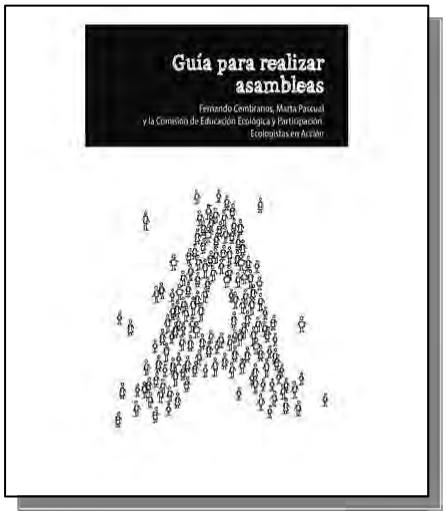
[44] Se puede ver la grabación del acto en https://www.youtube.com/watch?v=X5e0BTbmiRE

autoorganización, el establecimiento de relaciones de apoyo mutuo que "podían generar bienestar y seguridad, incluso en contextos muy hostiles" (ACTA 27-1-2014). Iba, de nuevo, en la línea de lo que habíamos trabajado en los siete ejes educativos en el libro que habíamos publicado.

5.2.1.2 La facilitación de la organización, la colaboración y el apoyo mutuo

> "Ante los escenarios de colapso parecía crucial volcarnos en construir resiliencia social. En un contexto de bronca histórica permanente entre los movimientos sociales en Madrid, las formas de relacionarnos, de tratarnos, de afrontar los conflictos y construir consensos pasaron a tener aún más importancia. El 15M empujó en esta dirección y la Comisión se convirtió en el área de trabajo especializada en la resolución de conflictos y de los cuidados entre personas de la Confederación, y también de otros colectivos" (ENTV-AH-28-7-2023).

Se comenzó a trabajar con intensidad en la formación para la construcción colectiva, para la mediación e intervención en conflictos concretos y en la recopilación de prácticas y alternativas organizativas a las formas de militancia que se inscribían en una forma clásica de hacer política. En realidad, este empeño era coherente con los ejes definidos en el capítulo de educación para la sostenibilidad del libro *Cambiar las gafas para mirar el mundo*, en concreto con el que propugnaba tejer vínculos y poder comunitario.



Se contó con la ventaja de que Fernando Cembranos formaba parte de la Comisión de Educación. Como ya se ha señalado, él había escrito junto con José Ángel Medina (2006) el libro *Grupos inteligentes. Teoría y práctica del trabajo en equipo*, un texto que había sido fundamental para orientar las formas de trabajar en grupo, no solo en la Comisión de Educación, sino en muchos otros ámbitos de Ecologistas en Acción e incluso otros movimientos sociales.

El trabajo fue el fruto de la preocupación por la cohesión, resiliencia y autoorganización de los movimientos y sociedad civil organizada en contextos de riesgo de colapso y recogió las experiencias de decenas de personas y grupos con los que conversamos y aprendimos, así como de la construcción colectiva de la Comisión de Educación de Ecologistas en Acción.

Una lectura importante para la Comisión de Educación fue la del artículo "Teoría arqueológica y crisis social", de Almudena Hernando (2012). En él se exponía que la sociedad patriarcal se construía sobre la fantasía de que los individuos son completamente independientes y la creación de una identidad no relacional que desvaloriza e invisibiliza los vínculos y relaciones.

La Comisión de Educación, observaba que Hernando ponía el énfasis en la red social, pero obviaba la red natural (ACTA 21- 9-2015). No obstante, reforzó las reflexiones que veníamos realizado en torno a la forma de construir nuevas formas de vivir en común.

Nuestra organización, al igual que otros movimientos sociales, se autodenominaban asamblearios. Pero el formato asambleario se daba por hecho y nosotros creíamos que hacía falta formarse. Lo habíamos incorporado entre los aprendizajes de la educación para la sostenibilidad en los colegios y era también importante para adultas y adultos.

Nuestras reflexiones y prácticas sobre la interdependencia, autogestión y el apoyo mutuo en los movimientos sociales se plasmaron en el manual que se escribió, como siempre, de forma colectiva y que coordinaron Fernando Cembranos y Marta Pascual (2013). Entre 2012 y 2013, la Comisión de Educación dedicó una parte importante de sus reuniones de trabajo a perfilar sus contenidos (ACTA 17-9-2012, 21-3-2013).

Se tituló *Guía para realizar asambleas*. Ofrecía herramientas reflexivas y prácticas para mejorar la organización y relaciones en los grupos y, en general para el funcionamiento colectivo. Se centraba en la facilitación, la búsqueda del consenso y el compromiso colectivo posterior con el mismo, la compleja gestión de los acuerdos, los dilemas de la participación y el abordaje y resolución de los conflictos. Sin duda, el origen enormemente diverso de la Confederación, creada más de diez años antes, y su mantenimiento, fue, también, un factor clave de aprendizaje (ACTA 17-9-2012).

Se organizaron cursos de mediación en conflictos para las personas de la Confederación y de otros movimientos sociales, que fueron muy bien recibidos y valorados como necesarios (ACTA 9-10-2014). Años después, estos esfuerzos se verían reflejados en la creación de espacios organizativos específicos para el abordaje de los conflictos y el establecimiento de protocolos para garantizar los buenos tratos (ENTV-MP-23-5-2023)

5.2.2 Las consecuencias del 15M: proceso y producciones

En el Estado español, la explosión de la burbuja inmobiliaria en 2007 ponía fin al sueño del crecimiento económico infinito basado en las deudas encadenadas. Las políticas de ajuste aplicadas con la intención de revitalizar la economía- conocidas después como las del austericidio – tuvieron unas repercusiones nefastas sobre la vida de las personas.

La pérdida masiva de empleo y su precarización, se vio acompañada de un progresivo deterioro de los servicios públicos y sistemas de protección social. Después de un momento de perplejidad social inicial, surgieron diversos movimientos sociales que trataban de contestar el desamparo y la indignación que las personas sentían. Recogían denuncias que muchos movimientos sociales anteriores venían haciendo, aunque con un carácter más aislado y minoritario. Democracia real Ya, Juventud sin Futuro, las luchas contra las infraestructuras y la corrupción, las luchas feministas, el movimiento antinuclear, la lucha contra la represión… Eran movimientos previos que contenían ya muchas de las críticas que afloraron en el movimiento indignado.

Pero fue indudablemente el 15M el movimiento el que revolucionó las diversas expresiones y formas de hacer de los movimientos sociales, que fue capaz de articular la indignación recuperando la calle como espacio deliberativo y de acción social. Bien es verdad que su expresión no fue igual en el conjunto del Estado, pero desde luego fue enorme en Madrid. También lo fueron sus secuelas. El surgimiento de las mareas ciudadanas, el 25S, las convocatorias para rodear el Congreso, la oposición a los desahucios… En todo el estado surgían protestas que trataban de poner freno a la lógica neoliberal y privatizadora y que abrirían un ciclo de movilizaciones que se manutuvo durante varios años (Sánchez 2021).

El 15M sirvió para canaliza el malestar generalizado por los efectos de la crisis, por la corrupción y el deterioro de la democracia. Exigía una forma alternativa de hacer política, denunciaba la falta de legitimidad de las instituciones y el modelo de partidos.

Introdujo también cambios en las lógicas de los movimientos sociales anteriores que se cohesionaban por la afinidad ideológica y el acuerdo sobre cuestiones concretas. Amador Fernández-Savater, en una entrevista afirmaba:

> "En el 15M la acción común era la que definía un *nosotros* abierto a cualquiera que lo desease, donde no era tan importante el compartir una ideología determinada. El resultado fue la politización de decenas de miles de jóvenes y la irrupción de nuevas culturas políticas" (Rodríguez 2021).

Después de varios años de movilización ininterrumpida, en los que se va profundizando la fractura social, la urgencia de frenar las políticas privatizadoras y de austericidio, resultaba cada vez más apremiante. Aunque se habían conseguido algunos logros, buena parte de las personas más activas se convencían de que, sólo por la vía de la movilización, no se lograría frenar el desastre.

PODEMOS surgió, en ese momento, como una expresión política de la indignación que pretendía disputar la hegemonía institucional del bipartidismo. El asalto a las instituciones se convirtió en una prioridad para una parte del movimiento y, fruto de esta convicción, surgieron diversas plataformas y candidaturas populares que concurrieron a las elecciones municipales y autonómicas. A su vez, los partidos políticos existentes se han visto obligados a repensar sus estrategias y formas de captar votos. Lo institucional adquiría un nuevo protagonismo (ENTV-AH-28-7-2022).

Ecologistas en Acción de Madrid, como hemos señalado, se integró plenamente en el 15M y en el ciclo movilizador que se inició a partir de él. Se volcó en la Puerta del Sol y durante semanas la actividad de la organización cambió de sede y se instaló en las plazas del centro de Madrid.

El 15M obligó a la Comisión de Educación a saltar desde el estado emocional que supuso la muerte de Ramón a una intensidad activista descomunal. Nos integramos en todos los grupos de trabajo, y todos los lunes pasábamos un rato por nuestra sede para

compartir lo que íbamos viviendo y organizarnos para intentar ayudar y también influir. En un acta se puede leer:

> "No nos debemos presentar como parte de Ecologistas en las comisiones y las asambleas de Sol. Hay una enorme susceptibilidad hacia gente que pertenezca a movimientos sociales organizados previamente o partidos políticos.
>
> Se realizará una asamblea extraordinaria el jueves 26 a las 21:00 cuyo único punto del orden del día es el del analizar, valorar el movimiento y ver cuál está siendo nuestra participación en él.
>
> Se habla de comprar/prestar dinero para alquilar un nuevo megáfono para apoyar el movimiento en las plazas. También hacen falta nuestras carpas.
>
> Se decide hacer las reuniones de las comisiones en Sol para evitar estar yendo y viniendo y ayudar a tener ocupada la calle." (ACTA 23-5-2011)

Un mes más tarde, en otra reunión, en el acta se expone:

> "Se ha hecho un esquema del 15M para ver dónde estamos presentes. Estamos participando en los barrios, y en los grupos de trabajo de medio ambiente, educación, economía y feminismo. También en las comisiones de extensión, dinamización y legal. Se resaltarán las actividades más importantes y cada lunes se dedicará desde las 19:45 a hablar del 15M" (ACTA 13-6-2011).

Un año después, la influencia de Ecologistas en Acción y de la propia Comisión de Educación, en algunas de las comisiones y grupos de trabajo era mucho más visible. En una reunión en abril de 2012, nos preparábamos para celebrar el aniversario y realizábamos estas valoraciones (ACTA 16-4-2012):

> "Efecto positivo sobre las fuerzas políticas, la resistencia de casi todas las luchas, está aguantando muy bien el paso del tiempo, en muchos barrios de Madrid sigue habiendo asambleas de entre sesenta y ochenta personas que se siguen reuniendo.

Se siguen distribuyendo 100.000 ejemplares del periódico del 15 M.

Se han puesto en marcha proyectos que hacen que hacen que la gente no se vaya a casa: huertos, escuelas urbanas, etc.

Se ha normalizado las relaciones con los movimientos sociales preexistentes.

Ha ido entrando la mirada ecológica. Ecologistas está siendo referente en los temas de ecología y de economía. Nos buscan para las formaciones, nos han pedido cursos y hay personas muy activas que viene a las escuelas que organizamos."

5.2.2.1 El estudio sobre la dimensión ecosocial de las constituciones

Como parte de todo este ciclo de movilizaciones, a finales de 2013, Izquierda Unida, el Partido Comunista de España, Iniciativa per Catalunya y otros partidos lanzaron una campaña para abrir un proceso constituyente que permitiese incorporar algunas de las demandas y propuestas que se hacían desde los movimientos sociales y que no tenían cabida en el marco constitucional vigente.

La Comisión de Educación se abrió a pensar sobre ello (ACTA 15-2-2015):

"Imaginemos que se abre la posibilidad de un nuevo marco de definición de reglas del juego social. Ya estamos trabajando sobre el tema de las necesidades y el suelo social necesario. Sobre el techo ecológico y los límites sabemos bastante.

Podríamos trabajar sobre cómo construir un marco constitucional o legislativo con sensibilidad ecologista, que haga posible la vida entre el techo ecológico y el suelo mínimo social. Podemos pedir ayuda a Gerardo Pisarello y a María Eugenia Rodríguez Palop.

Nos permitiría conectar con todo el tema de los comunalismos y los municipalismos."

La coyuntura política para impulsar un proceso constituyente no se dio y la campaña aflojó, pero la comisión siguió trabajando sobre ello.

El objetivo era realizar un análisis de las constituciones de varios países comparando qué tratamiento tienen las cuestiones ecológicas en cada una de ellas.

El fruto del trabajo se plasmó en el documento *Constituciones para un mundo social y sostenible* que se publicó en 2017.

Se revisaron treinta y siete constituciones de otros tantos países desde la perspectiva del ecologismo social. Se aplicó una metodología análoga a la que habíamos seguido con los libros de texto.

La conclusión fue que la mayor parte de las constituciones no están preparadas para cambiar el rumbo y orientarlo hacia una sostenibilidad ecológica y social, imprescindible para seguir habitando la biosfera en contextos de grave crisis.

Nos encontramos que

> "la mayoría de las constituciones han sido escritas desde la cosmovisión de un sistema en crecimiento, bajo el axioma, no revisado, del desarrollo económico y desde la concepción de que las personas no dependen de la naturaleza y son autónomas" (Comisión de Educación Ecológica y Participación 2017)

Los principales hallazgos fueron (Comisión de Educación Ecológica y Participación 2017):

- Solo algunas constituciones, de las treinta y siete consultadas ponían la sostenibilidad como tema central y la desarrollaban con detalle. Por ejemplo, la Constitución de Bolivia nombra con detalle aspectos como la soberanía alimentaria, la biodiversidad, el equilibrio ecológico, recursos naturales, conservación de los suelos, prohibición de las armas químicas o las energías alternativas, entre otros. Además, contempla el delito ambiental, la prohibición de privatizar los hidrocarburos, la propiedad estatal de los recursos e incluso la prohibición de incluir los recursos naturales dentro del mercado de valores.

- Lo que marca la diferencia entre constituciones como la ecuatoriana o boliviana, respecto a otras constituciones es el marco de análisis del que parten. Las primeras reconocen una profunda crisis ecosocial y su articulado se establece desde esta premisa.
- En la Constitución finlandesa se habla de los derechos de la naturaleza, mientras que la Carta Magna de Bután decía que el Gobierno debe asegurar que, con el objetivo de conservar los recursos naturales del país y de prevenir la degradación del ecosistema, que un mínimo del 60 % de la tierra de Bután se debe mantener virgen siempre.
- Algunas constituciones, como las de Argentina, Cuba, Bolivia, Egipto, Noruega, Portugal, Sudáfrica introducen, aunque tímidamente, los "derechos" o referencias a las generaciones venideras. En esta línea, la Constitución de Bután defiende la equidad intergeneracional.
- Otro aspecto, la propiedad pública de los bienes naturales, figura como un tema clave en las constituciones de Egipto, Bután, Cuba, Corea y Bolivia. Frente a ello, la Constitución lituana dice que las entidades extranjeras pueden adquirir la propiedad de la tierra, de las aguas interiores y de los bosques en la República de Lituania de acuerdo con una ley constitucional. En la mayoría de las constituciones, y en la española en concreto, la naturaleza aparece como un mero recurso productivo y si hay que protegerla, es por su valor económico.

Con respecto a la Constitución española, la Comisión de Educación concluyó que tiene un enfoque marcadamente productivista. Se enuncian a continuación algunos de los rasgos que fueron resaltados (Comisión de Educación Ecológica y Participación 2017):

- Al mencionar la sostenibilidad se habla únicamente de estabilidad económica.
- En el artículo 38 se reconoce la libertad de empresa en el marco de la economía de mercado. Los poderes públicos garantizan y protegen su ejercicio y la defensa de la productividad, de acuerdo con las exigencias de la economía general y, en su caso, de la planificación.
- En la Constitución española, la tierra es prácticamente invisible y las únicas alusiones que aparecen en el artículo 45 tienen carácter de principios y no de obligaciones.

- En la Carta Magna del Estado español aparece el derecho a disfrutar de un medio ambiente adecuado, pero no hay obligación de que esto sea así. Es un principio rector que, aun siendo importante, no es un derecho fundamental reivindicable.
- La actual Constitución del Estado español nombra apenas a la naturaleza, y lo mismo pasa con los elementos claves de la vida como el agua, la energía, la atmósfera o los ecosistemas. Las escasas veces que lo hace es en relación a su explotación.

> "La palabra tierra aparece sólo dos veces y una para referirse al Ejército de tierra… El bosque no es nombrado tampoco aunque sí los aprovechamientos forestales (Comisión de Educación Ecológica y Participación 2017).

El trabajo terminaba realizando propuestas para una Constitución en paz con el planeta (Comisión de Educación Ecológica y Participación 2017):

- La Constitución ha de explicitar y defender la sostenibilidad ecológica y social como eje vertebrador. Debe reconocer los límites de los recursos naturales y la dependencia de las sociedades y sus economías de la base material de la vida.
- La sostenibilidad ecológica y social debe ser un rango de máxima jerarquía.
- Cuando existan incompatibilidades entre desarrollo económico y sostenibilidad ecológica, esta última debe anteponerse.
- Una Constitución debe proteger la propiedad colectiva y el bien común.
- La Carta Magna de cada Estado tiene también que reinterpretar el concepto de seguridad e incorporar la seguridad ecológica y de cuidados.
- Proteger la sostenibilidad local y global en los tratados internacionales.
- La ley fundamental de cada país debe tomar un papel proactivo en la lucha contra el cambio climático, la transición energética, biodiversidad y prohibición y limitación de residuos peligrosos.
- Defender el principio de precaución en la extracción, producción y emisión de residuos.
- Tiene que desarrollar medidas para la soberanía alimentaria y la agroecología, contra las nucleares, protección de especies animales, el equilibrio ecológico, la

movilidad sostenible, etc. Además, debe contemplar la conservación de las aguas, el aire y los suelos, entre otros aspectos.

- En un contexto de escasez de recursos, las constituciones han de poner límite a la acumulación privada de riqueza.
- La Constitución tiene que defender también la participación de la población en la gestión ambiental y la defensa de la naturaleza.

5.2.3. Producciones sobre cultura y educación para la sostenibilidad

Vamos a desgranar a continuación las producciones más relevantes del período.

5.2.3.1 Monográfico de educación en la revista Ecologista

En enero de 2011, Paco Segura, coordinador de la revista *Ecologista*, propuso a la Comisión de Educación dedicar un número monográfico a sus temas de trabajo. Se debatió cuáles podrían ser los temas que podríamos incluir. Elegimos cuestiones que nos preocupaban y habíamos abordado en algunas de nuestras sesiones de trabajo y otros temas que habíamos aprendido de otras personas o colectivos con los que teníamos relación (ACTA 21-2-2011, 29-11-2011).

Se decidió incluir los siguientes temas:

- *Los posibles caminos hacia una educación para la sostenibilidad*
  Se trataba de un resumen del capítulo de educación del libro *Cambiar las gafas para mirar el mundo*. La autoría fue de la Comisión de Educación (2012).
- *Una crítica al Plan Bolonia desde la perspectiva ecosocial*
  La publicación del Informe Universidad 2000 o Informe Bricall, que apareció tras la Declaración de Bolonia en 1999, sentaba las bases de la creación del llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se denominó Plan Bolonia al establecimiento del EEES, que adopta el nombre de la Declaración que supuso el inicio de dicho proceso.

  El movimiento estudiantil definió el espíritu de la reforma como un proceso de mercantilización de la Universidad. Para los y las activistas antibolonia, la

investigación queda subordinada a las necesidades que dictase el mercado ; la innovación se planteaba como la difusión económicamente rentable de los conocimientos y se planteaba un modelo de financiación mixto que obligaba a los centros a resultar atractivos para los inversores.

En la Comisión de Educación, y a propuesta de Nerea Ramírez Piris, una de las compañeras, estudiante universitaria en aquel momento, se había reflexionado sobre las repercusiones del Plan Bolonia desde la perspectiva de la sostenibilidad (ACTA 15-5-2009, 8-6-2009. Ella escribió un artículo con las conclusiones que se habían obtenido (Ramírez 2012).

- *Una educación para el mercado*

  Este artículo, revisaba el proceso privatizador de la educación, conjuntamente con otros servicios públicos del "Estado del Bienestar". Las autoras, Charo Morán y Beatriz Errea (2012), compañeras de la Comisión de Educación, defendían que el proceso va de la mano de estrategias de desprestigio y ruptura de la concepción de la educación como un derecho. Señalaban que el desmantelamiento progresivo de la enseñanza pública no sólo incluía las privatizaciones, sino que también condicionaban el ideario educativo, los métodos, los currículos y las prácticas pedagógicas en los centros de enseñanza. Los contenidos tenían mucho que ver con el trabajo que la Comisión había realizado con la *Marea Verde* y *Yo estudié en la pública*.

- *Movimientos populares y educación en América Latina*

  La Comisión de Educación siempre había estado pendiente de las pedagogías populares y en resistencia de América Latina. El capítulo de educación de Cambiar las gafas hacía referencia a muchas de estas prácticas.

  Marta Pascual (2012) escribió un artículo que ahondaba en la educación como herramienta de respuesta a la injusticia y de sostenibilidad. Describió algunos contextos en los que se mostraban los movimientos populares, el territorio y la educación conectados en la misma propuesta una misma propuesta. En algunos casos la pedagogía que se construyó es parte esencial en su propuesta de lucha.

- *La propuesta de la educación ambiental*

Decidimos dedicar un artículo a la Educación Ambiental y fue Pablo Llobera (2012) el que escribió un artículo sobre su propia experiencia como educador ambiental.

En él defendía que la educación ambiental avanzada o transformadora reúne las siguientes condiciones: ambientaliza, porque aborda problemas ambientales para tratar de reducirlos; socializa, porque fomenta el agrupamiento y vinculación de personas; y territorializa, al enraizar experiencias al territorio: crear, recuperar o regenerar espacios.

- *Trabajar en el aula los problemas de la energía*

  La crisis energética era una preocupación de la Comisión de Educación desde sus orígenes. Le encargamos a Pepa Gisbert (2012) miembro de Ecologistes en Acció del País Valencià y de la RedIRES[45] que realizasen una reflexión sobre su experiencia en el abordaje de la crisis energética en el aula.

  Escuelas en transición

  Al calor de los proyectos de ciudades en transición, habían surgido proyectos pedagógicos que hablaban de las escuelas en transición. Se invitó al grupo promotor de la escuela en transición del colegio público Zurbarán, de Madrid, que tenía un proyecto educativo en el que trataban de educar favoreciendo la resiliencia y la participación.

- *Currículum oculto antiecológico en los libros de texto en Galicia*

  A raíz de la publicación en 2007 del estudio de la Comisión de Educación sobre el currículum oculto antiecológico en los libros de texto, la asociación gallega ecologista Verdegaia se planteó la posibilidad de emplear un esquema similar para realizar una radiografía del panorama editorial gallego en este ámbito. Invitamos a que planteasen sus conclusiones en este monográfico (Área de Educación Ambiental de Verdegaia 2012).

  Para la Comisión de Educación tenía mucho interés por la singularidad del sistema educativo gallego, remarcada por la existencia de una lengua propia y

[45] La *Red IRES* (Investigación y Renovación Escolar) está formada por profesorado y grupos de profesoras y profesores de todos los niveles educativos -infantil, primaria, secundaria, universidad, adultos, educación especial, etc.- que desarrollar su labor docente en torno a la investigación en el aula.

por la importancia que concedíamos al análisis de un material clave en la cotidianeidad de las aulas y que, sin embargo, solía quedar fuera de los debates sobre la educación, que se limitaban, mayoritariamente, a criticar su existencia.

El monográfico se publicó en el número 73 de la revista *Ecologista* en el verano de 2012[46].

5.2.3.2 Educación y metodologías: 99 Preguntas y 99 Experiencias

Desde 2008, la Comisión de Educación trabajaba con los Movimientos de Renovación Pedagógica[47]. También se había participado en múltiples encuentros con docentes, desde que el momento de la publicación del informe sobre el currículo oculto los libros de texto.

Siempre surgía el debate sobre la importancia y el peso que debían tener los contenidos respecto a la metodología. Era un debate clásico dentro del mundo educativo, pero se había encrudecido a partir del Plan Bolonia, que había elevado las exigencias para poder ejercer la función docente y obligaba a realizar un máster en lugar del Curso de Aptitudes Pedagógicas (CAP) anterior. La medida había generado una fuerte crítica puesto que se consideraba que muchas personas cursarían ese máster, que les daba acceso al empleo como docentes, en detrimento de profundizar la formación en sus especialidades (Fernández Liria 2009).

Se habían cruzado artículos en tono desabrido entre intelectuales que se expresaban de forma despreciativa sobre la pedagogía y las metodologías y quienes defendían la metodología por encima de los contenidos, a los que se les restaba importancia[48].

[46] Puede consultarse en https://www.ecologistasenaccion.org/publicaciones/revista/no-73/

[47] Un análisis de esta relación será objeto de tratamiento en el bloque III de la tesis.

[48] Uno de los más destacados críticos contra la pedagogía fue el filósofo Carlos Fernández Liria que escribió en repetidas ocasiones al respecto (Fernández Liria 2009, Fernández Liria y otros 2017). Fueron muchas las respuestas en el ámbito de los medios de comunicación. Un ejemplo puede ser la de Luis Villacañas de Castro (2016) en el artículo "Transformemos la pedagogía: Contrarréplica a Fernández Liria".

A la Comisión de Educación, esta tensión le afectaba. El grueso del trabajo se había centrado en la crítica a la cultura de la insostenibilidad presente en la escuela y las propuestas, aunque no afectaban solo a los contenidos, en buena medida se centraban en el currículo escolar y lo que se estudiaba en los diferentes ámbitos del conocimiento.

Ya se habían recibido algunos comentarios que restaban importancia a lo hallado en los libros de texto, porque había docentes que creían que no debían usarse. El trabajo del currículo oculto les servía para reafirmarse en la inconveniencia de usar libros de texto, pero no interpelaba sobre la cultura que se transmitía y que desbordaba en contenido de los textos, que reflejaba una forma de pensar y entender el mundo muy mayoritaria. “Lo percibíamos en los cursos y en las charlas a las que asistía el profesorado más motivado y comprometido” (ENTV-FC-15-5-2022).

Después de algunas discusiones, se decidió trabajar sobre los aspectos metodológicos, a los que, en realidad, nunca se había dado la espalda. En el libro *Cambiar las gafas para mirar el mundo. Hacia una sostenibilidad de la vida* y, en concreto en el capítulo sobre educación, se hablaba del trabajo en equipo, la escucha, las habilidades para la búsqueda de consensos, la resolución de conflictos o, simplemente el estar en la naturaleza.

Se comenzó un proceso de exploración metodológica. La Comisión de Educación investigó sobre grupos interactivos y el aprendizaje dialógico. Quienes habían puesto en marcha tertulias y grupos señalaban que era una buena forma de introducir a las familias en los centros, de conectar con el amor a la lectura y tenían una potencia educativa importante. Podía tener aplicación, en nuestro caso, si seleccionábamos textos y literatura que abordasen las problemáticas ecosociales (ACTA 30-1-2012).

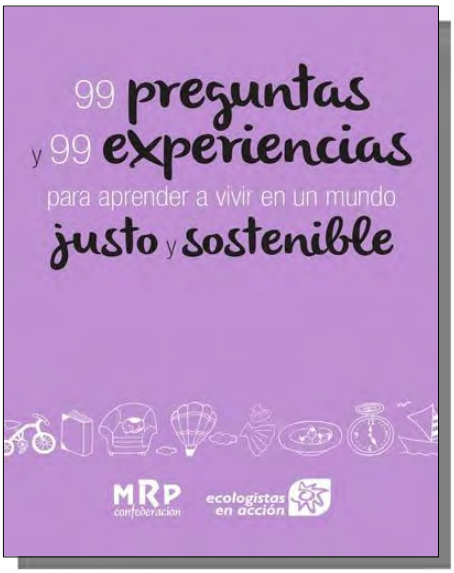
Nos adentramos en el mundo de los grupos interactivos. Parecía una buena metodología para evitar el fracaso escolar. La experiencia demostraba que aumenta la implicación del profesorado, aunque existían algunas dificultades con los voluntarios. Los voluntarios no son necesarios en grupos donde las interacciones “buenas” se dan de forma natural (ACTA 28-10-2013).

Los Movimientos de Renovación Pedagógica nos sugirieron explorar las técnicas pedagógicas socráticas, basadas en la formulación de preguntas (ACTA 28-10-2013).

María González recuerda que los MRP plantearon que

> "formular preguntas podía ser una forma excelente de hacer que contenidos y metodologías fuesen sinérgicas. Escoger las preguntas podía permitir iluminar zonas escondidas del conocimiento que debían formar parte del currículo, pero a la vez, en el plano metodológico impulsaban la investigación, el trabajo colectivo para intentar resolverlas, la autonomía en la búsqueda de información. Y las preguntas se podían resolver en el aula o en una tertulia, o en un grupo interactivo. Servían para la educación formal y también para la educación no formal" (ENTV-MG-19-6-2023).

El trabajo se centró en pensar cuáles serían las preguntas a formular para que, al tratar de responderlas, desvelasen los contenidos de la educación para la sostenibilidad.



Durante meses se trabajó en la formulación de las preguntas y en su categorización. Se aprovecharon encuentros con docentes o con los Movimientos de Renovación Pedagógica para ampliarlas, pulirlas o matizarlas y el resultado se plasmó en un texto que se titula *99 Preguntas y 99 Experiencias*, que vio la luz en 2015 pero que había tenido aplicación didáctica prácticamente desde el mismo momento en el que se empezó a trabajar en él.

Este trabajo se contrastó con múltiples profesores y profesoras y está en constante evolución (ENTV-CM-19-8-2023).

Frente a las propuestas curriculares anteriores que enumeraban contenidos, este trabajo propone preguntas que desmonten los "mitos" del pensamiento único y ayuden a construir un nuevo paradigma cultural que facilite la supervivencia digna y justa en un planeta en riesgo de colapso (Ecologistas en Acción y otros 2015).

No son preguntas de respuesta rápida sino preguntas generadoras de otras preguntas que visibilizan y desvelan las fracturas y tensiones de nuestro tiempo.

El documento también propone experiencias educativas deseables que apuntan hacia un mundo sostenible y solidario. En muchos casos son experiencias reales. En otros son ejercicios que permiten ensanchar la mirada.

La búsqueda de respuestas a estas preguntas (con diferentes niveles de complejidad y diferentes recorridos en función de la edad) y la práctica de estas experiencias (junto con otras muchas) conformarían, desde el punto de vista de la Comisión de Educación, el recorrido educativo de las niñas y niños en una formación básica para vivir en un mundo justo y sostenible.

El documento *99 Preguntas y 99 Experiencias* se estructura en tres bloques (necesarios los tres para una mirada equilibrada) que a su vez se dividen en preguntas y experiencias. Los tres se entrecruzan y solapan, siendo muchas veces difícil encuadrar las preguntas y experiencias en uno u otro. Son:

- *Mundo y sostenibilidad*. Desarrolla preguntas que ayudan aproximarse a la comprensión del planeta que habitamos y su complejo equilibrio dañado.
- *Relaciones y comunidad*. Interroga sobre las comunidades humanas, sus relaciones, su funcionamiento, sus recorridos y sus posibilidades.
- *Desarrollo personal*. Interroga sobre los pensamientos, los sentimientos, la creación, las opciones vitales y la formación integral de cada persona. La Comisión de Educación no había trabajado tanto en esta línea y las sugerencias de los Movimientos de Renovación Pedagógicas fueron muy importantes.

Se exponen a continuación, a modo de ejemplo, algunas de las preguntas que se formulan en el documento, que fue presentado como un documento en construcción, por tanto, susceptible de incorporar muchas más.

Bloque	Ejemplos de preguntas	Ejemplos de iniciativas
Mundo y sostenibilidad	¿Cómo crees que será la tierra dentro de 50 años? ¿Es posible el crecimiento infinito en un planeta finito? ¿Qué bienes son limitados y cuáles no? ¿Qué significa que somos eco-dependientes? ¿Cuánta energía cuesta obtener energía? ¿Qué pasa con los residuos de la actividad industrial y doméstica? ¿Cómo sería una ciudad sostenible?	Organizar comedores y cafeterías ecológicas Ir en Bici bus al cole Comparar el cultivo de un tomate de agricultura industrial y otro de cultivo agroecológico (insumos, forma de trabajo, tecnologías implicadas, circuito comercial, toxicidad...) Hacer lo mismo con dos vacas de ganadería ecológica e industrial respectivamente Regenerar un trozo de río o de territorio Plantar árboles, plantas, y cuidarlas Visitar una zona deteriorada e investigar las causas del deterioro

	¿Qué sabemos de lo que comemos? ¿Qué es la huella ecológica, cómo y por qué varía de uno a otro lugar? ¿Cuál es el metabolismo de la sociedad industrial? Si se cerraran nuestras fronteras durante un año… ¿cómo afectaría a nuestra alimentación?	Realizar tareas de mantenimiento: coser, remendar, reparar Organizar una cooperativa de trueque Organizar un grupo de consumo para la comunidad educativa Investigar que pérdidas ecológicas valiosas hacen crecer el PIB Seguir la pista a un objeto, desde la extracción de cada uno de sus componentes hasta que se ha convertido en residuo, pasando por los efectos de su uso
Mundo Colectivo	¿Qué cosas no podemos hacer solas/os pero podemos hacer juntas/os? ¿Qué es la política y para qué sirve? ¿Existe algún ser humano que no sea dependiente? ¿Qué diferentes tipos de familia hay? ¿Cómo se construye una relación justa entre hombres y mujeres? ¿Hay otros modelos sociales que han conseguido vivir de manera más sostenible en la naturaleza? ¿Cuáles son los trabajos necesarios para vivir y quién los hace? ¿Cómo podemos resolver los conflictos? ¿Qué sería una democracia real? ¿Qué no lo es? ¿Ventajas e inconvenientes de lo privado, lo público o lo común? ¿Qué derechos deberíamos tener? ¿Cómo podemos defenderlos? ¿Quiénes son los dueños de los medios de comunicación? ¿En qué se distinguen las necesidades de los deseos?	Hacer asambleas Organizar un viaje colectivo Hacer tertulias dialógicas Mediar en conflictos Asumir rotativamente responsabilidades colectivas Construir con otras personas algo de verdad y útil Hacer que las familias participen en actividades curriculares Identificar conductas patriarcales evidentes o poco visibles y proponer cambios Tomar decisiones en grupo Conseguir el consenso en un debate difícil Trabajar en la limpieza de tu centro Hacer una campaña de contrapublicidad Desarrollar un proyecto de micropolítica Realizar una reivindicación, una denuncia, una protesta, una experiencia de desobediencia Investigar las diferentes formas de violencia contra las personas
	¿En qué consiste la felicidad? ¿Se puede medir? ¿Se puede estar sano en un medio	Escuchar Presentar una idea, dar una conferencia Reflexionar y analizar los propios

Desarrollo Personal	insano? ¿De qué depende que tengamos buena salud? ¿Qué es ser inteligente? ¿Cuáles son los límites de la libertad? ¿Qué es ser egoísta? ¿Qué diferentes opciones sexuales existen? ¿Qué hacer con los miedos, los celos, la ansiedad, la angustia...? ¿Porqué hay tanta publicidad? ¿Cómo nos afecta la publicidad? ¿Qué es lo que hay que aprender? ¿Cómo se construye la empatía? ¿Cómo se construye la autoestima? ¿Se relacionan? ¿En qué se distinguen las necesidades de los deseos?	argumentos Realizar actividades artísticas de bajo impacto ecológico (música, danza, creación plástica, dramatización) Seleccionar fuentes de información crítica Pasar un día sin pantallas y sin móvil (y si somos capaces una semana) Hacer una fiesta o celebrar algo sin comprar cosas Hacer un autoregistro y un plan para cambiar alguna conducta propia que no nos guste Inventar canciones, inventar una obra de teatro, escribir un relato... Conocer la experiencia de alguien que ha perdido a un ser querido Participar o ayudar en un nacimiento Hacer más estético un espacio Investigar las diferentes formas de violencia contra las personas

Tabla 2. Ejemplos de preguntas y experiencias.

(Elaboración propia a partir del del documento 99 Preguntas y 99 Experiencias)

Al empezar a trabajar con el profesorado, se hizo evidente que muchos de ellos y ellas no sabían cómo orientar la tarea para responder a las preguntas, o no tenían tiempo para prepararlo (ACTA 1-2-2015). La Comisión de Educación se dio cuenta de que las preguntas, por sí solas, no bastaban para constituirse en un material adecuado. Se detectó la necesidad de contar con algún tipo de apoyo que le permitiese acompañar el desarrollo de las preguntas (ACTA 1-2-2015).

Se solicitó a Ecologistas en Acción que aplicase algunos recursos económicos para que alguna persona de la Comisión de Educación pudiese dedicar tiempo, más allá del activismo, a desarrollar materiales que mostrasen y facilitasen el trabajo con las preguntas e iniciativas. Charo Morán fue la persona que dispuso de tiempo para hacerlo (ACTA 21-9-2015 ACTA 25-4-2016).

En las reuniones se trabajaban los contenidos del los materiales y Charo los plasmaba en documentos, que luego a su vez, eran contrastados de nuevo con el grupo (ACTA 25-

4-2016, 10-10-2016, 24-10-2016). En diversos encuentros con públicos diferentes -desde asociaciones vecinales, a docentes, movimientos sociales y otros grupos de Ecologistas en Acción– se contrastaron y pulieron los materiales.

Se desarrollaron cuatro materiales centrados en la alimentación, las necesidades, la revisión crítica de la tecnología y la profundización en la economía ecológica[49]. Estos documentos se presentaban como una caja de herramientas, en continua revisión, que sirviesen para aplicar en el aula. En cada uno de ellos, se introducía el tema, se planteaban preguntas clave, se proporcionaban materiales e información para desarrollar del trabajo a partir de cada pregunta, se ofrecían algunas experiencias y se proporcionaba bibliografía y recursos on line (webs y blogs).

Portadas de los cuatro materiales desarrollados en el proyecto 99 preguntas y 99 Experiencias

Según José Carlos Tobalina, miembro de los Movimientos de Renovación Pedagógica en Madrid, constituyen materiales, tanto por sus contenidos como por su propuesta metodológica, muy adecuados para educar para la sostenibilidad, tanto en la escuela como en la educación no formal (ENTV-JCT-11-8-2023).

5.2.3.3 Una Nueva Cultura de la Tierra

La Comisión de Educación pretendía hacer una propuesta que pudiese integrar todo lo que se había aprendido en los años anteriores.

[49] Estos materiales se encuentran disponibles en https://www.ecologistasenaccion.org/99122/campana-99-preguntas-y-experiencias-para-aprender-a-vivir-en-un-mundo-justo-y-sostenible/

Las líneas básicas de esta propuesta habían sido perfiladas y afinadas casi desde el comienzo del trabajo. La Comisión de Educación pretendía dar con una formulación sencilla en el planteamiento que no restase complejidad al análisis de la crisis ecosocial ni simplificase su solución. Se intentaba destilar las ideas fuerza más significativas, que pudiesen enganchar y sensibilizar (ACTA 27-10-2014):

> "Estamos trabajando en un cambio cultural que se organice en torno a ejes centrales y *omnicomprensivos*. (…) Se trata de decir lo máximo con lo mínimo sin obviedades. Repasamos lo que hemos hablado en reuniones pasadas: vivir del sol, crecer en relaciones, cultura y placeres sostenibles, no ensuciar, decrecer en materiales y energía, resolver las necesidades de todas las personas con equidad o explicar la ecodependencia."

Fernando Cembranos había compartido con la comisión un estudio que planteaba que como mucho se pueden retener siete items o categorías de una propuesta (ENTV-CM-17-8-2023) y se trataba de intentar condensar las transformaciones en torno a esa estructura. El capítulo de educación de *Cambiar las gafas para mirar el mundo* tenía siete ejes y se contaba con mucho trabajo sistematizado que enumeraban cuáles, a juicio de la Comisión de Educación, eran las ideas clave de una cultura de la sostenibilidad.

La idea de desarrollar un proyecto que explorase las líneas de un proyecto global y totalizador que recompusiese los lazos rotos con la naturaleza no era nueva. Se pueden encontrar menciones al mismo en las actas desde 2014. (ACTA 16-6-2014, 27-10-2014, 27-1-2015).

Este empeño fue renombrado como desarrollo de *una Nueva Cultura de la Tierra*. El nombre pretendía evocar el movimiento Nueva Cultura del Agua[50], que había nacido a mediados de los 90 al calor de los movimientos contra el trasvase del Ebro y que pretendía mostrar una nueva manera de acercarse a la realidad y a la problemática de la gestión del agua, integrando las perspectivas ecológistas, científicas y sociales (Martínez 1996)[51].

[50] Se puede consultar sobre este movimiento en https://fnca.eu/la-fundacion/

[51] Se puede consultar sobre este movimiento en

En sus inicios, la Nueva Cultura de la Tierra surgió como una campaña y a partir de ella se generaron diversos materiales que la pudiesen apoyar. En un acta de 2019 se recopilan los materiales disponibles que se habían venido creando entre 2015 y 2017 (ACTA 20-5-2019):

> "Los productos que han salido hasta el momento son: un folleto, una exposición de ocho carteles, una presentación de Power Point, un vídeo didáctico de unos 10 minutos".

El planteamiento era fundamentalmente comunicativo:

> "Comunicación en positivo/propositiva, holística, que con lo mínimo abarca mucho, con pocos elementos fáciles de llevar en la cabeza, lenguaje relativamente accesible, el propio nombre Nueva Cultura de la Tierra (casi no usado). Tiene buena acogida en los lugares donde ya se ha llevado. Es una buena herramienta de comunicación porque permite hablar de cómo hemos llegado hasta aquí, y también de qué vías se abren.
>
> Una web podría mantenerse viva porque es un proyecto interactivo (séptima propuesta y listas). Primero darle una coherencia y luego pensar la presencia en redes, es importante que quien quiera buscar encuentre el lugar" (ACTA 22-2-2021).

En 2019 se había publicó en la revista *Ecologista* un artículo[52], bajo la autoría de la Comisión de Educación (2019). que explicaba la campaña y la propuesta, aunque ya se habían celebrado charlas, cursos y encuentros alrededor de la nueva cultura de la Tierra desde 2015 (ACTA 27-1-2015) y se había comprobado que era un enfoque útil para colectivos diversos:

> "El trabajo que hacemos no solo tiene aplicación en la escuela o en los institutos. Por ejemplo, yo entendí en La Horizontal, una asociación cultural de Vallecas, el potencial de la Nueva Cultura de la Tierra como estrategia colaborativa para repensar también los barrios y los vecindarios" (GP 22-6-2023).

[52] Se titula Una nueva cultura de la Tierra y puede consultarse en https://www.ecologistasenaccion.org/128498/una-nueva-cultura-de-la-tierra/

A partir de todos los materiales disponibles y el retorno que se había obtenido a partir de múltiples entrevistas, la Comisión de Educación decidió plasmar la Nueva Cultura de la Tierra en un libro.

> "El sentido del libro es señalizar el camino que, a juicio de la Comisión de Educación habría que seguir para construir una cultura de la sostenibilidad. Se trata una especie de destilado en positivo de lo más importante y valioso que había trabajado la Comisión" (GP 22-6-2023).

Según María González,

> "(El libro) se enmarca en un proceso. Se ve que hace falta un marco teórico que permita explicar cómo sería el mundo que queremos construir partiendo de que nuestro marco cultural falla. Las prioridades están dadas la vuelta. Pretendíamos resituar lo importante para mantener la vida y una vida buena. No es tanto hacerlo de manera práctica y poner ejemplos sino proporcionar una referencia teórica" (ENTV-MG-19-6-2023).

La carga de trabajo impidió sacar el libro de forma inmediata y siendo conscientes de que pasaba el tiempo, se solicitaron algunos recursos económicos a la Confederación para poder liberar tiempo de alguna de las activistas para poder avanzar en el libro (ACTA 21-10-2019).

Charo Morán se encargó de escribir el borrador que sería revisado por toda la comisión. La escritura avanzó, pero la Comisión de Educación no tuvo tiempo de realizar las revisiones hasta 2022 y 2023.

Las actas de trabajo muestran el trabajo de reflexión que se iba produciendo a través de los sucesivos borradores:

> "Pensar bien el orden de las ideas que se quieren lanzar. Cambiar el orden: (1) vivir del sol actual; (2) factores de equilibrio de la biosfera y decrecer, límites; (3) crear equidad y comunidad; (4) biodiversidad, ampliando la idea de comunidad; (5) cerrar ciclos; (6) vida en el centro; (7) imagina tu propuesta. La vida en el centro va la última porque cierra muy bien, resume todo lo demás. Aunque no hay que obcecarse con el orden, depende la

situación se puede cambiar o incluso hacerlo participativo (ACTA 22-2-2021).”

La escritura del libro, corrección, realización de infografías se extendió durante 2022 y la primera mitad de 2023. (ACTA 18-4-2022, 10-10-2022, 16-1-2023). El libro se ha terminado en 2023 y entrará en imprenta en el otoño. Yo misma recibí la invitación de realizar el prólogo.

En esta obra, la Comisión de Educación de Ecologistas en Acción de Madrid propone apoyar esta cultura sobre los siguientes puntales (Morán y otros 2023):

- Decrecer en el uso de recursos y materiales
- Construir equidad social y comunidad
- Mantener la biodiversidad
- Vivir de sol actual
- Cerrar los ciclos de materiales
- Poner la vida en el centro priorizando su cuidado
- Imaginar cómo construir un futuro viable

Como se puede observar, la propuesta final vuelve a cambiar el orden de los siete ejes propuestos respecto al que se había propuesto en el artículo de la revista *Ecologista* (Comisión de Educación 2019), que hemos mencionado anteriormente. La duda de si situar primero los ejes más relacionado con lo ecológico o con lo social, se mantiene y forma parte de un debate abierto, que a nuestro juicio emana de la propia concepción de sostenibilidad que ha manejado la comisión casi desde el inicio de su existencia. Este aspecto será objeto de crítica en el bloque III de esta tesis, al realizar la revisión del trabajo y la trayectoria desde una perspectiva ecofeminista.

La lectura del borrador del libro permite afirmar que la obra es una reescritura y profundización de idea de biomímesis de Benyus (1997) y Riechmann (2006) de las que ya hemos hablado, y una estilización del trabajo de Cambiar las gafas para mirar el mundo.

“Las propuestas que realiza han sido contrastadas durante los últimos años en una multitud de cursos, encuentros, conferencias y conversatorios con colectivos y personas de naturaleza muy diversa (asociaciones vecinales,

> movimientos de renovación pedagógica, centros sociales, administraciones públicas, etc.). Es un material valioso, no solo para docentes y personas dedicadas a la educación, sino para los movimientos sociales y, en general, la sociedad organizada" (Herrero 2023b).

Sin embargo, el hecho de que los materiales fuesen redactados entre 2015 y 2019, y finalmente revisados en 2022 y 2023, hace que sus contenidos no recojan completamente la evolución de temas y pensamiento de la Comisión de Educación. A mi juicio, hubiese sido preferible haber invertido más tiempo para incorporar reflexiones y trabajos que se desarrollaron desde 2018 hasta hoy y que se trabajarán en el siguiente capítulo.

Al no hacerlo, no ofrece apenas evolución respecto a trabajos anteriores. Se entiende al comprobar en las actas y entrevistas que fueron escritos mucho antes de su publicación. Es por ello, que, a pesar de que su publicación tendrá lugar a finales de 2023, se ha preferido incluirlo dentro de las producciones de este período.

5.2.4 Aportaciones al currículo de la educación formal

En 2013 se aprobó la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), conocida como *Ley Wert*, tomando en nombre de su impulsor José Ignacio Wert, ministro de Educación en el gobierno presidido por Mariano Rajoy. Su aprobación, que no concitó más apoyo que el de los disputados y diputadas del Partido Popular, fue enormemente polémica[53].

La Comisión de Educación leyó el anteproyecto de ley en diciembre de 2012 y concluía (ACTA 17-12-2012):

> "El primer párrafo es ideología neoliberal descarnada, y sin embargo, en un párrafo posterior afirma que la ley huye de los debates ideológicos.
>
> El director, elegido por la administración, tiene la potestad para elegir al profesorado con lo que se abre la puerta al servilismo y clientelismo, además de control de la administración.

[53] En el bloque III se mencionarán algunas de las reacciones que suscitó.

> Los recursos para los institutos serán proporcionales a los resultados de los centros, lo que significa más recursos para los mejores resultados y más marginación para los más necesitados. Se van a crear centros de primera y de segunda.
>
> Desaparecen la participación de padres y madres de alumnos/as del consejo escolar, con lo que la parte pública de la escuela desaparece. Además se ahonda en la competencia entre centros con lo que vamos diferenciación entre ellos en cuanto a la asignación de recursos".

Se acordó redactar una nota de prensa y escribir un artículo que destacase las siguientes ideas (ACTA 17-12-2012):

- Una educación para el mercado, para un sistema que es el que está provocando un colapso ecológico sin frenos
- Competición frente a cooperación
- Monocultivo cultural marcado por las pruebas externas de la administración
- Menciona como el binomio clima/energía sin entrar a analizar que el crecimiento económico que pretende asegurar con la educación es la creadora el problema indicado por el binomio clima/energía
- Erosión de la democracia y la horizontalidad en los centros
- Contenido ideológico antiecológico muy grande.

El artículo, titulado "La ley Wert es insostenible. Educar de espaldas a la Tierra", fue firmado por el Área de Educación Ecológica y se publicó en la revista *Ecologista* en marzo de 2013.

La Comisión de Educación revisó los contenidos curriculares de la LOMCE una vez que fueron dados a conocer y los resultados resultaron contradictorios, al comparar con revisiones de leyes anteriores. En los aspectos ecosociales no se advertían diferencias muy significativas a pesar del cambio de color del gobierno (ACTA 24-2-2014).

> "La lengua de Primaria, leída por Marta, da muy buena impresión pues se centra en el enfoque comunicativo, se le da menos importancia a la sintaxis y se pone está al servicio de hablar y escribir correctamente. Empieza

diciendo que hay que aprender a escuchar y hablar y también se reconoce la función del lenguaje en el pensamiento.

Economía de la Empresa de Bachillerato leída por Fede, es únicamente ideología de la empresa, ideología neoliberal, es un enfoque microeconómico pero siempre lleno de asertos ideológicos. Para nada se habla de la empresa pública, o de los trabajadores y las trabajadoras, La fuerza de trabajo es tratada sólo como recursos humanos" (ACTA 24-2-2014)

Ciencias aplicadas a la actividad profesional 4ºESO

Materia troncal para 4º ESO. Por primera vez hay contenidos orientados a la formación profesional básica

A priori, los principios en los que se basa parece positivo: trabajo en grupo, desarrollo de las TIC y de competencia científica.

Menciona contaminación nuclear y otros aspectos positivos, pero quedan en general bastante ambiguos. En cuanto al tratamiento de residuos, la participación de campañas de sensibilización dentro del centro

Implicación del alumno en el consumo de recursos a la manera de una ecoauditorías.

Geografía de 2º Bachillerato:

La introducción es muy breve, pero muy buena: aspira a explicar los problemas creados por el hombre sobre el territorio. Sin embargo, el desarrollo de la asignatura es geografía descriptiva. No se mencionan causas ecológicas en transformación de la geografía, los ecosistemas pasan a ser paisaje. La introducción y el contenido no tienen nada que ver. En la relación entre vegetación y paisaje no se habla de cambio climático, en el aprovechamiento del agua no se habla nada de la nueva cultura del agua.

> Aparece el tema de las migraciones, estructura de la propiedad y tenencia de la tierra (sin mencionar problemas del mundo rural)
>
> Nada sobre industria y ecología. En general desproblematiza todo, da por sentado el status quo y se limita a describirlo".

La conclusión de la Comisión de Educación era que, a la hora de elaborar los contenidos, no se apreciaban diferencias muy significativas con el gobierno anterior. Lo más problemático era desde dónde partía la ley y las pruebas de evaluación que se iban a aplicar, una evaluación sancionadora y no formativa. No está orientada a aprender mejor sino a mantener el control del comportamiento por parte del profesorado (ACTA 31-3-2014).

Se decidió no intentar negociar con la administración e involucrarse con los movimientos en defensa de la Educación Pública, en la derogación de los aspectos más negativos de la ley (31-3-2014).

6 Fridays for Future, la LOMLOE, la pandemia y las ecotopías: período 2018-2023

En el período 2018-2023 yo no participé en la comisión de Educación. Desde 2015, mi participación era intermitente, aunque estaba inserta en la dinámica habitual. Había aumentado de una forma grande la demanda de formación y sensibilización y, después de hablarlo con la Comisión de Educación, decidimos que me involucrase de lleno en esta labor de sensibilización, aunque supusiese poder participar menos en la dinámica cotidiana.

Además, había empezado a trabajar en 2012 en FUHEMFUHEM y, a partir de 2014, el proyecto de educación ecosocial de esta institución (de la que hablaremos en el siguiente bloque) empezaba a despegar con fuerza y requería atención y dedicación.

Desde 2017, por tanto, aunque el contacto con la Comisión de Educación ha sido constante, su trabajo y el mío han seguido caminos diferentes, aunque convergentes y con muchos puntos de conexión, sobre todo a partir de los encuentros y lazos afectivos. Sigo en el grupo de correo y recibo las actas y documentos, aunque antes de la realización de la tesis no las revisara con asiduidad. Puede ser, por tanto, que en la revisión de este período, se advierta cierta distancia, en relación con el trabajo de los años anteriores.

El período 2018-2023 ha estado marcado por la aceleración de procesos que afectaban de forma directa a los trabajos de la Comisión de Educación. Vamos a hacer una revisión muy somera de algunos de los sucesos o movimientos que emergieron con fuerza y que matizaron y reenfocaron el trabajo de la Comisión de Educación.

En modo alguno hago una selección de los temas de su importancia social, ecológica o económica, sino por el peso que la Comisión de Educación les concedió en sus espacios de trabajo, que se refleja en las actas y en las entrevistas realizadas, y por la influencia que han ejercido en ella.

6.1 Movilizaciones por el clima

En 2018 surgió con una enorme fuerza el movimiento Fridays for Future. Tiene interés la lectura de la siguiente cita, extraída del artículo "Metamorfosis en tiempos de emergencia"[54] que la entonces activista de Fridays for Future Barcelona, Gemma Barricarte, escribió en 2019. A mi juicio, su expresión "somos la generación que habita el borde de la cornisa" expresa con crudeza el aliento que animaba la protesta:

> "Las proyecciones, todos los datos, todas las advertencias, tienden a construir un escenario de supuestas situaciones apocalípticas que, aún hoy, no logran encontrar a nuestros ojos una materialización muy clara. Se ha convertido en un espectáculo del que aún parecemos no formar parte. Un mal sueño.
>
> (…) Algunas descubrieron la situación a través de internet y las redes sociales, otros en su entorno más cercano, las hay que lo conocieron a través de los medios y otros, simplemente de casualidad. Todos esos caminos desembocaron en una conclusión común: es ahora o nunca. A principios de 2019, un puñado de estudiantes decidimos hacer algo al respecto cuando apareció en algunos medios la primera convocatoria de huelga internacional por el clima del 15 de marzo. Rápidamente nos pusimos en contacto con el resto de nodos de diferentes territorios. Comenzó el reto de construir un movimiento a distancia, un discurso común, de erigir espacios de confianza, de autonomía, seguridad, de autoformación, de gestión de conflictos internos, de auto-organización.
>
> (…) Si el proceso de cambio en muchas ha sido rápido, la construcción de un movimiento de esta magnitud y con esta atención mediática ha sido desbordante. No han sido pocas las grandes empresas que han querido aprovechar nuestro tirón.
>
> (…) A día de hoy, queda mucha gente a la que llegar. Especialmente a las más vulnerables y afectadas, esto pasa por seguir incidiendo en nuestras

[54] https://www.ctxt.es/es/20190918/Firmas/28359/Gemma-Barricarte-tribuna-cambio-climatico-huelga-manifestaciones-ecologismo.htm

> calles y en los grandes frentes mediáticos: son importantes espacios de pedagogía y disputa de valores. (…) La gran meta es trasladar al sentido común que no se pueden comprar las soluciones, que jamás se podrán abordar de forma individual y que, si las abordamos colectivamente y desde las soberanías, hay salidas justas y seguras para todas. En definitiva, metamorfosear las subjetividades, y hacer de lo lógico algo deseable y atractivo, de forma generalizada.
>
> La idea de futuro nos ha cambiado. Esta es nuestra crisálida. Somos la generación que habita el borde de la cornisa. Nuestra construcción como movimiento, a veces sin saberlo, nos trae los ecos de las luchas que sucedemos. Sin ellas, el punto de partida habría sido muy diferente, resuenan en cada una de nuestras acciones. Yo ya nunca seré más solo yo. En realidad, nunca lo fui. Ahora soy Lío, Abel, Sergio, Joel, Guillermo, Inés, Virginia, María, Xavi, Drew, Rocío, David, Gonzalo, Joana, Amaranta y muchas más" (Barricarte 2019).

Fridays for Future surgió como un movimiento estudiantil que se manifestaba para exigir una acción eficaz ante el cambio climático. El movimiento eclosionó cuando la activista sueca Greta Thunberg comenzó a manifestarse ante el Parlamento sueco en agosto de 2018. Decidió no ir a la escuela hasta que se celebrasen las elecciones en Suecia en septiembre. Protestó todos los días durante horario escolar con un cartel que decía "Huelga escolar por el clima"[55].

Una vez celebradas las elecciones, la joven activista continuó protestando cada viernes hasta que Suecia se alinease con el Acuerdo de París. El lema que utilizó fue el de Fridays for Future. En poco tiempo, la protesta se replicó en muchos lugares del mundo. La huelga estudiante de los viernes se extendió y se realizaron múltiples convocatorias internacionales de movilización. Las más significativas fueron las huelgas globales por el clima del 15 de marzo de 2019 y del 24 de mayo de 2019, la Semana Global por el Clima celebrada entre el 20 del 27 de septiembre de 2019 y las movilizaciones de diciembre de 2019, vinculadas a la celebración de la 25ª conferencia de las partes de la

[55] Se pueden ratrear los orígenes del movimiento en este reportaje de RTVE: https://www.rtve.es/play/videos/telediario/llega-espana-fridays-for-future-movimiento-jovenes-contra-cambio-climatico/5019321/

Convención Marco de Naciones Unidas sobre Cambio Climático (COP 25) en Madrid, aunque bajo presidencia de Chile. En todas ellas se organizaron millones de jóvenes de todo el mundo, en pueblos y ciudades.

La pandemia de la Covid-19 interrumpió la movilización, que no se retomó plenamente hasta 2021. En ese año, el 24 de septiembre se volvieron a convocar manifestaciones en más de 1400 lugares y se recuperaron las protestas en más de 80 países[56]. En 2022, se organizaron dos huelgas globales por el clima, una el 25 de marzo y otra el 23 de septiembre. De nuevo se unieron jóvenes de todos los continentes.

El movimiento de la juventud ante el cambio climático mostró formas de organización y el liderazgo colectivo alternativas. Era un movimiento con una fuerte autonomía e independencia y apostaban por una transformación profunda y radical de los modelos económicos.

La desobediencia civil era el instrumento básico de su activismo y la presión se ejercía sobre gobiernos y corporaciones. El movimiento, desde su inicio, se relacionó con el movimiento ecologista, conservando su autonomía, y con respeto mutuo (ENTV-FC-15-5-2022).

Este movimiento desencadenó la creación de Teachers fort Future, un colectivo integrado por profesorado sensible con la educación para la sostenibilidad, que comenzaría a trabajar con la Comisión de Ecologistas en Acción o Madres por el Clima, integrado por madres y padres de alumnado, comprometidos con las cuestiones ecosociales.

Muchas personas de Fridays for Future de Madrid comenzaron a participar en algunas reuniones y asambleas de Ecologistas en Acción. Su incorporación abrió el debate sobre la participación de personas jóvenes que levantaron algunas resistencias en personas mayores (ENTV-CM-17-8-2023).

[56] Se puede consultar en https://www.theguardian.com/science/2021/sep/24/people-in-99-countries-take-part-in-global-climate-strike

6.1.1 Extintion Rebelion

Extinction Rebellion (XR) es un movimiento social mundial cuyo objetivo es influir sobre los gobiernos del mundo y las políticas medioambientales globales mediante la desobediencia civil y la acción directa no violenta. El movimiento se manifiesta en contra de la extinción masiva de animales y plantas, así como la posible extinción de la humanidad como consecuencia de la crisis climática y el deterioro de su hábitat.

El movimiento de Extinction Rebellion exige que el Gobierno afronte y haga pública la realidad sobre el desastre climático inminente, dar marcha atrás en sus políticas incoherentes y trabajar junto a los medios para una efectiva comunicación con la ciudadanía. Debe implementar medidas de cumplimiento obligatorio para eliminar las emisiones de Gases de Efecto Invernadero en el horizante de 2025 y reducir los niveles de consumo. Por último, exigen la creación de una Asamblea Ciudadana Nacional para supervisar los cambios necesarios y crear una democracia real.

Es el Estado español el movimiento se presenta así:

> "La vida en la Tierra está en crisis. Nuestro clima está cambiando más rápido de lo que los científicos predijeron y hay mucho en juego: pérdida de biodiversidad y de cosechas, colapso social y ecológico, extinción masiva. Se nos acaba el tiempo y nuestros gobiernos no han actuado. Rebelión o Extinción se formó para actuar frente a esta crisis climática"[57].

Esta campaña-movimiento arrancó en el año 2018 cuando unas cien personas del ámbito académico firmaron un llamamiento a la acción[58]. Desde entonces, los activistas iniciaron acciones en todo el mundo. Las primeras se convocaron en Londres en octubre de 2018. Desde entonces no dejaron de sucederse. Durante todo 2019 se produjeron múltiples manifestaciones. La llegada de la pandemia, igual que había sucedido con Fridays for Future, frenó el movimiento. La guerra en Ucrania y la crisis energética fueron la causa que esgrimieron los países, por ejemplo de la Unión Europea, para poner en segundo plano de nuevo la necesidad de reducir las emisiones.

[57] Esta definición puede consultarse en https://www.extinctionrebellion.es/

[58] Puede consultarse el llamamiento en https://www.theguardian.com/environment/2018/oct/26/facts-about-our-ecological-crisis-are-incontrovertible-we-must-take-action

El movimiento Scientist Rebellion nació en 2020 como parte de la organización Extinction Rebellion. Desde entonces, se han caracterizado por mediáticas acciones de corte de vías públicas o lanzamiento de pintura a las sedes de instituciones y empresas señaladas como responsables de la crisis climática.

Durante la COP 26 en Glasgow se produjo la la primera detención masiva de personas del ámbito de la ciencia por protestar contra la inacción climática. Desde entonces se han producido muchas más.

> "Las décadas de publicaciones científicas no han sido suficientes. Como personas pertenecientes a la comunidad científica, que conocemos la gravedad del problema, tenemos la responsabilidad de actuar y pasar a la desobediencia civil. No podemos pedir a la sociedad que actúe si nosotros no lo hacemos antes. Así surge la Rebelión Científica, con el objetivo de movilizar a la comunidad científica en desobediencia frente a la inacción política y ser una palanca que ayude a desencadenar un punto de inflexión social que fuerce a su vez a nuestros gobiernos a actuar".

En abril de 2022, se dio una de estas movilizaciones en Madrid. Un grupo de científicos y científicas arrojaron agua teñida con remolacha en la puesta del Congreso de los Diputados. Detuvieron a quince personas, en su mayoría especialistas en diversas ramas científicas, que se enfrentan a penas potenciales de hasta seis años. Una de ellas es Jorge Riechmann, compañero de la Comisión de Educación de Ecologistas en Acción de Madrid, que afirmaba en una entrevista:

> "Nos encontramos en un siglo de la gran desproporción porque no hay medida común entre la gravedad de la situación real y la forma como están reaccionando los gobiernos, las empresas y las sociedades (…). Si una parte significativa de la sociedad llega a ver eso y ve que el ingreso de gente como nosotras en la cárcel es una gran injusticia, puede tener un efecto movilizador. (…) En una sociedad injusta, a veces el lugar de las personas que buscan la justicia está en la cárcel"[59].

[59] Puede leerse la entrevista completa en https://efeverde.com/cientificos-protesta-climatica-carcel/

La última vuelta de tuerca a reseñar en este repaso sucinto e incompleto es el surgimiento del movimiento Futuro Vegetal, un movimiento que se autodefine como "un colectivo de desobediencia civil y acción directa que lucha contra la Crisis Climática mediante la adopción de un sistema agroalimentario basado en plantas"[60].

Sus demandas se enmarcan dentro de de Extinction Rebellion y se focalizan en el cambio de sistema alimentario, exigiendo el final de las subvenciones a la ganadería. Han desarrollado múltiples acciones. Las más polémicas tuvieron que ver con adherirse con pegamento a los marcos de obras pictóricas en museos, pero hay muchas otras como pegarse a las alas de aviones privados, arrojar pintura biodrgradable a coches de alta gama, etc.[61].

De forma reciente, la Fiscalía General del Estado ha incluido en su informe sobre posibles amenazas a Extinction Rebelion y a Futuro Vegetal en el apartado de terrorismo[62].

6.1.2 La Comisión de Educación ante las movilizaciones por el clima

La irrupción de las movilizaciones por el clima provocó una enorme demanda de charlas, formaciones y recursos didácticos que la Comisión de Educación manejaba sobre el calentamiento global.

A pesar de que el cambio climático había sido una preocupación constante, el trabajo del grupo no había estado tan centrado en él. La Comisión se había constituido, sobre todo, alrededor de las propuestas de la economía ecológica y del colapso de la sociedad industrial. Se había centrado mucho en la cuestión del declive del petróleo y de los minerales y no teníamos tanto elaborado sobre cambio climático.

Se recopilaron los existentes para colocarlos en algún lugar accesible (ACTA 29-4-2019):

> "Charo ha recopilado materiales útiles:

[60] Puede consultarse su autodefinición en su página web https://futurovegetal.org/

[61] Su actividad se puede consultar en https://futurovegetal.org/

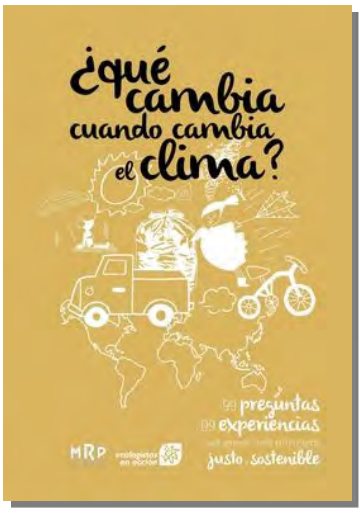
[62] Se puede consultar https://www.elsaltodiario.com/libertades/fiscalia-enmarca-delitos-terrorismo-antifascismo-acciones-futuro-vegetal-extintion

- Gimkana del cambio climático y justicia social (pasada por Samu)
- Ideas diversas cómo hacer un guiñol
- Vídeos para pequeños (cuidado con el apartado de las soluciones que suelen ser muy parciales e individualistas)
- Propuesta para familias: vídeos tipo Esto lo cambia todo
- Cuadernillo ciudad y cambio climático. Tiene actividades
- Cuentos para adolescentes
- Fabrícate tu carretera de carbono
- Canciones sobre temas ambientales (del cole de María)"

A juicio de la Comisión de Educación, los materiales recopilados explicaban bien lo que era el cambio climático, pero no abordaban suficientemente las causas estructurales y las soluciones presentadas eran individuales y no guardaban proporción con la magnitud del problema.

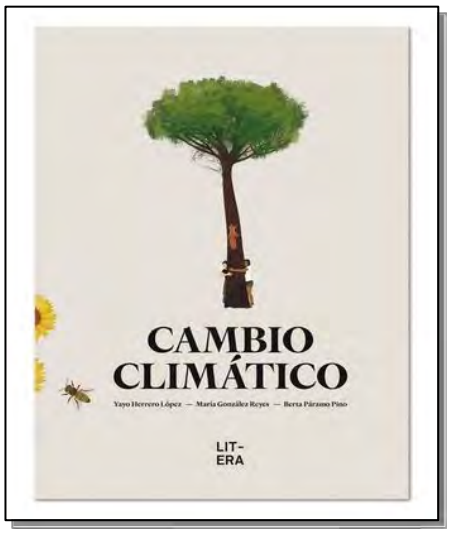
Se decidió dar prioridad a realizar un cuadernillo sobre cambio climático, en el marco del proyecto 99 Preguntas y 99 Experiencias y a buscar de forma más exhaustiva materiales que pudiesen paliar esas carencias (ACTA 7-10-2019):

> "Podemos usar los vídeos de las diferentes intervenciones de Greta Thunberg, algunas canciones del grupo Tremenda Jauría (cumbia reguetonera ecofeminista), artículos y materiales sencillos sobre cambio climático que se han hecho en Ecologistas."



Charo Morán (2020) desarrolló el cuadernillo *¿Qué cambia cuando cambia el clima?*, del que ya hemos hablado. A finales de 2019 y fue contrastado con la Comisión de Educación en enero de 2020 (ACTA 20-1-2020).

Una editorial valenciana, Litera, me había encargado un libro ilustrado sobre cambio climático. Le propuse a María González escribirlo entre las dos. Al proyecto se incorporó como ilustradora Berta Páramo. Comenzamos el trabajo del libro con la ya habitual sesión de trabajo con el conjunto de la Comisión de Educación. Nos reunimos en una cafetería de Madrid en una de mis visitas y ese fue el punto de partida del libro.



Salió de imprenta en octubre de 2019 y en él consta el agradecimiento a la Comisión de Educación.

El libro, Cambio Climático (Herrero y González 2019) se editó en castellano y catalán y, más tarde se tradujo al euskera e italiano. Para María González y para mí se trata de una producción inspirada y resultante de nuestra participación en la Comisión de Educación.

A comienzos de noviembre de 2019 se anunció el traslado de la sede de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Cambio Climático (COP 25), desde Santiago de Chile, a Madrid. En Chile había estallado una enorme movilización popular que tenía el país en estado de huelga general[63]. En apenas dos meses los movimientos sociales del Estado español tuvieron que organizarse para responder a la cumbre y, a la vez, coordinarse con las acciones que se iban a mantener en Santiago de Chile.

Se crearon diferentes comisiones de trabajo y la sede del trabajo era el local de Ecologistas en Acción:

> "El grupo de coordinación de las diferentes comisiones se va a reunir los lunes a las 18 de la tarde en nuestro local. Como parte de la comisión de Educación o como personas que pertenecemos a algún grupo de trabajo tenemos que coordinar el trabajo" (ACTA 11-11-2019).

Fueron muchas las ideas que fueron proponiéndose en la Comisión de Educación cara a la COP. Incluimos a modo de ejemplo la lluvia de ideas inicial que se realizó (ACTA 11-11-2019):

[63] Se puede consultar sobre ello en https://www.bbc.com/mundo/noticias-50268089

“Podemos:

Juntar en una mesa a la Red de Profes que trabajan con Ecologistas en Acción, Teachers for Future, Madres por el clima... Si conseguimos juntarles podría ser una sinergia interesante. Podríamos trabajar en esa mesa el porqué hablar de esto en el aula no es una cuestión meramente ideológica y no es adoctrinamiento.

Compartir experiencias, qué se estén llevando a cabo en diferentes lugares.

Realizar un manifiesto específico de educación avalado por diferentes institutos, personalidades… Conclusiones reivindicativas para compartir, aprovechar si hay prensa…

Aprovechar el momento del foro para crear círculos, nodos, uniones de diferentes lugares para que las personas sepan donde buscar, colaborar…

Convocar al G5 educativo, hablar con sindicatos, etc para compartir y reivindicar el tema del currículum.

Involucrar a la Marea Verde y a Yo estudié en la pública.

Instalar la exposición sobre la Nueva Cultura de la Tierra.

Opción de que sean videos proyectados.

Darle colorido a la mani central, con cosas sencillas pero llamativas, por ejemplo, telas. Podemos llevar también seis personas con los carteles para que se vean y uno en blanco para que la gente haga propuestas.

Aprovechar la oferta desde Fridays for Future de ir a coles y contar cómo se están movilizando para la contra-cumbre.

De las charlas que asumamos, repartirnos y que gente de la comisión que no tiene tanta experiencia”.

En el marco de la Cumbre Social del Clima, que se desarrolló en paralelo a la COP 25, la Comisión de Educación de Ecologistas en Acción organizó el Foro de Educación para la emergencia climática y planetaria en el que se dio a conocer el *Manifiesto por una educación que afronte el estado de emergencia climática y planetaria*[64] (ACTA 11-11-2019). En él se proponen ocho cambios profundos que deben acometer los sistemas educativos:

- Adaptación del currículum educativo a la necesaria transición a una sociedad ecológica y justa
- Educación en el territorio
- Modificación de las infraestructuras educativas, así como la accesibilidad a éstas, de tal manera que sean ecológicamente sostenibles
- Desarrollo de metodologías inclusivas que favorezcan el aprendizaje colectivo, la vivencia de la solidaridad, la organización de la comunidad y la vinculación responsable con el territorio del que dependemos así como de sistemas de aprendizaje individual y colectivo. para sobrevivir y vivir con dignidad
- Formación del profesorado para la emergencia climática y la transición ecológica y social
- Construcción de soluciones prácticas tales como los comedores ecológicos y amables, la movilidad sostenible en torno a los centros educativos, los huertos escolares, los proyectos de rehabilitación ecológica del territorio, el abastecimiento de productos ecológicos y locales, la articulación de redes vecinales y comunitarias, etc.
- Facilitación de la creación y distribución de materiales y recursos centrados en la transición ecológica para apoyar la tarea del profesorado y de la comunidad educativa
- Denuncia de las falsas soluciones

El manifiesto afirma que para conseguir este cambio de rumbo radical

> "se necesita implicar a todos los niveles educativos desde la educación infantil hasta la universidad, incluyendo la formación profesional. Es

[64] Se puede consultar en https://www.ecologistasenaccion.org/132103/por-una-educacion-que-afronte-el-estado-de-emergencia-climatica-y-planetaria/

> preciso, también, establecer sinergias con la educación no formal (asociaciones, colectivos comprometidos con el cambio social) y en especial con la educación ambiental, aprovechando y dinamizando su red de equipamientos y recursos" (2019).

Se defiende el cambio educativo como un cambio cultural, en el que han de implicarse también los medios de comunicación, los agentes de creación de opinión, las comunidades educativas, las instituciones y los movimientos sociales, que han de ser conscientes de la situación de emergencia climática, social y ecológica.

Se termina llamando la atención sobre la urgencia y con la afirmación de que "no hay planeta B".

El manifiesto recoge muchos de los postulados que la Comisión de Educación había establecido desde sus inicios e integra una llamada a la Educación Ambiental, que en los últimos años había tenido un repunte de activismo y que se había involucrado activamente a la demanda del cambio de currículum y a la apuesta por una competencia ecosocial ciudadana sobre la que hablaremos después.

La irrupción del movimiento climático supuso la obligación de pensar en el futuro en clave esperanzadora. Las personas más jóvenes eran muy conscientes de la gravedad de la crisis, pero no se conformaban con el futuro que se auguraba y reclamaban su derecho a tener un futuro deseable (Barricarte 2019)

6.2 La educación en tiempos de la pandemia de la COVID-19

Durante una entrevista a Charo Morán, ella afirmaba:

> "Habíamos hablado mucho sobre el colapso energético, de la falta de suministros, incluso del bloqueo del transporte. Conocíamos bien la vulnerabilidad de las ciudades ante la crisis ecológica y habíamos trabajado sobre ella. Habíamos enfocado la resiliencia en la comunidad y en el estar juntas. Pero de repente, la pandemia nos aisló. La solución era estar en casa, solas. Nosotras, que éramos refractarias al exceso de pantallas y de tecnología, nos encontramos teniendo que comunicarnos a través del

> ordenador y del teléfono móvil. Para mí verme sola y encerrada en casa fue un choque tremendo. Tuve la sensación de que intentábamos seguir, incluso en los movimientos sociales, como si pudiésemos hacerlo todo igual" (ENTV-CM-18-8-2023).

La pandemia de la COVID-19 y las medidas que se pusieron en marcha para abordarlo para su control provocaron un auténtico shock social. La pandemia también afectó de forma intensa a los movimientos sociales. Tal y como advierte Mari Luz Esteban (2021:29 y 30),

> "no solo porque hayamos tenido que adaptar las reuniones y acciones de calle, o porque una gran parte de la actividad diaria la estemos llevando a cabo en modo online, sino también porque los sentimientos de frustración, tristeza y soledad que se han extendido por toda la sociedad están incidiendo también con fuerza en nosotras, a pesar de que, al menos en apariencia, sigamos con nuestra vida y actividad pública. (…) La pandemia no está afectando solo a la posibilidad de juntarnos o a la capacidad de pensar críticamente, está afectando a la totalidad de la actividad política".

No pretendemos hacer una reflexión sobre la forma en la que la gestión de la pandemia afectó a los movimientos sociales, ya que ello excedería el propósito de este trabajo, sino simplemente revisar en qué medida condicionó la reflexión de la Comisión de Educación.

Los contenidos de las actas de las reuniones encajan con la manifestación que hizo Fernández Savater (2020) del "estar raros". Como la mayor parte de los movimientos sociales, las reuniones se hacían a través de las herramientas informáticas y las pantallas. Las actas de trabajo reflejan las lecturas y debates que se produjeron y que influyeron en el análisis y trabajo que se hizo a partir de entonces.

Llama la atención, por ejemplo, que ante la muerte por COVID-19 de Chato Galante el 28-3-2020, no haya ningún comentario recogido en las actas. Era un compañero enormemente querido y murió sin que nadie pudiera acompañarle en el hospital. Hablando sobre esta cuestión en una entrevista, Charo Morán afirmaba que en el confinamiento

> “la muerte no parecía real. Veíamos la realidad a través de la televisión y las pantallas. Hasta dos años después no nos pudimos juntar para recordar juntos a Chato, fue entonces cuando realmente nos dimos cuenta de que ya no le teníamos” (ENTV-CM-30-8-2023).

Uno de los temas que afloraban en las reuniones era la necesidad de abordar la muerte educativamente (ACTA 30-3-2020):

> “Se llama la atención sobre lo visible que es esta crisis con los ataúdes en los carros de los militares. (…) Tocará hablar de la muerte y las despedidas” (ACTA 30-3-2020).

La pandemia y el confinamiento daban pie a poder reflexionar sobre muchos de los temas que la Comisión de Educación venía trabajando desde hacía mucho tiempo. En la Comisión de Educación, la COVID-19 se relacionó de forma inmediata con la crisis ecosocial (ACTA 23-3-2020):

> “La comunidad científica ha empezado a relacionar la pandemia con la pérdida de biodiversidad”.

La conclusión en las primeras reuniones del confinamiento era que “el corona virus es una especie de entrenamiento para el colapso” (ACTA 20-4-2022). Se leyó el artículo de Luis González Reyes (2020b), “La época de los triajes” y en una de las reuniones se destacaba esta frase (ACTA 20-4-2022):

> “El triaje en los hospitales por la pandemia de COVID-19 —la elección de qué paciente hay que salvar— es una buena analogía del tiempo histórico que vivimos. Estamos en una época marcada por el triaje, por la elección de las opciones menos malas, pues las buenas ya son imposibles” (González Reyes 2020b).

El frenazo que provocaron la pandemia y el confinamiento desvelaron la fragilidad del metabolismo social y la enorme desigualdad con la que se vivían las consecuencias de la COVID-19 (Sánchez Mato y Herrero 2020). La Comisión de Educación no dejó de observarlo (ACTA 23-3-2020):

> “Resulta evidente la vulnerabilidad del sistema, la vulnerabilidad de la globalización. (…) Qué pasa con las personas que no tienen agarraderos para soportar esta crisis. (…) Se ha agravado el hostigamiento policial a personas migrantes. La situación de las personas y, especialmente de los niños y las niñas en las casas es muy desigual.”

Las economías se desplomaron a escala mundial en apenas unas semanas y los gobiernos, y en concreto el del Estado español, arbitró medidas que hubiesen sido inimaginables en lo que se denominaba normalidad. Prohibir cortar la luz y el agua, impedir los desahucios y establecer una política pública para proteger el empleo e impedir los despidos (Herrero 2020).

En todos los barrios y pueblos surgieron redes de personas autoorganizadas que se organizaron atender las necesidades de quienes estaban más expuestos. Esas redes se aglutinaron alrededor de núcleos comunitarios previos: asociaciones vecinales, movimientos sociales, clubes deportivos, parroquias, asociaciones de madres y padres de alumnado, etc. Saliendo al paso de la insuficiencia de las instituciones, muestran la importancia de la articulación social para superar circunstancias y crisis como las que proyectan los escenarios de crisis ecosocial (Fernández Casadevante y otros 2022).

Parecía que la pandemia podía ser un revulsivo que favoreciese la visibilidad de la crisis ecosocial e impulsase la necesidad de su abordaje como una prioridad social.

Emergió con fuerza la revalorización social de los servicios públicos. Después del desmantelamiento y privatización de una buena parte de ellos, muchas personas se hicieron conscientes de la importancia de la sanidad pública, los servicios sociales o las prestaciones y ayudas públicas. Obligó a recuperar debates y preocupaciones previas como la de renta básica y la revisión de los servicios sociocomunitarios se hacía mucho más evidente y perentorio. Permitió visibilizar a aquellos sujetos y tareas imprescindibles que habitualmente permanecen ocultos. Se catalogaron como trabajos esenciales tareas imprescindibles que no se podían dejar de hacer y estaban mal pagadas, tenían mayores grados de parcialidad y temporalidad y, en la mayoría de los casos, eran trabajos feminizados (Fernández Casadevante y otros 2022).

> “Esta crisis deja clara la necesidad de nacionalizar servicios como la energía o el agua” (ACTA 23-3-2020).

> “Esta es una ocasión muy buena para explicar qué es lo público (p. ej. protección pública) (ACTA 30-3-2020).

La Comisión de Educación dedicó mucha de su reflexión a la emergencia de estas redes y, en concreto, al papel que la educación y las escuelas jugaban como lugar físico de encuentro y creación de redes de apoyo mutuo (ACTA 23-3-2020). Era una constatación de los supuestos que se habían establecido en el libro *Cambiar las gafas para mirar el mundo*:

> “En torno a los colegios se observan muchas reacciones solidarias. Esto permite ver que los centros escolares podrían ser aglutinadores de redes de ayuda mutua (…) Los centros educativos generan ayuda mutua. La crisis actual es un ensayo de colapso y los centros educativos pueden funcionar como nodos de ayuda comunal y convertir la crisis en experiencia educativa. (…) La crisis permite montar rápidamente redes de apoyo” (ACTA 30-3-2020).

La Comisión de Educación leyó y apoyó el *Manifiesto por otra educación en tiempos de crisis: 25 propuestas*[65] (Rogero y otros 2020). Este manifiesto reivindicaba la educación como derecho. Defendía la necesidad de abordar emocionalmente en los centros educativos lo que había supuesto la COVID-19 y dejar el primer trimestre del curso 2020-2021 como periodo de adaptación. Proponía aprovechar la pandemia para repensar los tiempos, los recursos y los espacios escolares. El manifiesto señalaba la prioridad de fomentar el pensamiento crítico y sentido comunitario, de centrar la mirada en las necesidades de la infancia y la adolescencia y en la revisión del currículum.

La Comisión de Educación consideró que este manifiesto tenía un planteamiento cercano al que la propia Comisión tenía desde hacía años (ACTA 24-4-2020). Se reflexionó sobre la presión para que todo siguiera igual. El profesorado debía seguir con contenidos y presión al alumnado de seguir estudiando.

[65] Puede consultarse en https://www.ecologistasenaccion.org/132103/por-una-educacion-que-afronte-el-estado-de-emergencia-climatica-y-planetaria/

La Comisión consideraba que no se debía continuar estudiando como si nada sucediese, sino que había que centrarse en qué estaba pasando. “De eso era de lo que hay que aprender ahora” (ACTA 24-4-2020). Este planteamiento coincidía con el del pedagogo Francesco Tonucci, que manifestaba en una entrevista: “No perdamos este tiempo precioso dando deberes” (Pantaleoni y Battista 2020).

Las actas recogen debates de interés en torno a la importancia del currículo y los contenidos:

> “Siempre nos han preocupados los contenidos, qué se estudia. En este momento parece que preocuparse de ellos es absurdo. (…) Ahora dar contenidos es una manera de ‘distracción’, de que mantengan rutina. (…) hemos de tener cuidado, no dando a entender que los contenidos no son importantes. En realidad lo que decimos es los contenidos y el sentido de la educación tiene que estar relacionado con lo que sucede en la vida real. Ahora la pandemia y siempre, la crisis ecosocial” (ACTA 24-4-2020).

Desde mi punto de vista, este dilema no era una contradicción. La mayor parte de la crítica que hacía la Comisión de Educación al currículo se centraba en el hecho de que lo que se estudiase no estuviese conectado con lo que pasaba en el mundo. No se trataba de decir que los contenidos que se estudiaban no fueran importantes, sino que la propia pandemia y sus causas y consecuencias debían ser ahora el contenido.

La Comisión de Educación decidió enriquecer el proyecto *99 Preguntas y 99 Experiencias* con nuevas preguntas que surgían en el contexto pandémico. Algunos ejemplos fueron (ACTA 6-4-2020, 24-4-2020):

> “¿Por qué no hay mascarillas para todas las personas? ¿Por qué se ha extendido tan rápidamente el virus? ¿Para quién son las vacunas? ¿Por qué ha mejorado la calidad del aire en las ciudades?”

La crisis de la COVID-19 supuso una toma de conciencia de las precariedad y vulnerabilidad social, que la Comisión de Educación siempre había nombrado pero que se situaba más en los países empobrecidos y que no había sido tan desarrollada en el seno de nuestras propias sociedades o, al menos, no la había plasmado en sus producciones.

Los debates de la Comisión de Educación de aquellos días se centraban en a qué escuela se debía volver en septiembre de 2020.

> "Pensar a dónde queremos volver. Cuánto de lo que han visto en clase este año les sirve al alumnado para enfrentar esta situación. Aprender la autonomia, responsabilidad personal, resolución de conflictos, enfrentar la incertidumbre, trabajar en situaciones adversas… Todos aprendizajes interesantes para lo que viene en el futuro" (ACTA 6-4-2020, 24-4-2020).

Apenas un mes después del inicio del confinamiento las reflexiones se plasmaban en un artículo colectivo del conjunto de la Comisión de Educación (2020a), "La escuela tras el coronavirus". En él, se llamaba la atención sobre la inconveniencia de continuar como si nada hubiera pasado y animaba a aprovechar el momento de ruptura para pensar con lucidez qué educación —y qué cultura— queríamos en adelante.

Se ponía énfasis en la situación de crisis ecosocial (cambio climático, el agotamiento de minerales claves, las migraciones climáticas, el declive de la energía disponible, el fin de la era de los combustibles fósiles, la sexta gran extinción de biodiversidad, la falta de democracia real, el horror de las guerras, las hambrunas y otras tantas epidemias) y se defendía que la posibilidad de aprender de la pandemia para reorientar el futuro.

> "El punto de partida para ello es hacernos conscientes —y hacernos cargo— de dos cuestiones fundamentales que nos atañen como especie. La primera de ellas es nuestra naturaleza interdependiente y ecodependiente, la segunda cómo nos organizamos como sociedades" (Comisión de Educación 2020).

Se insistía en que anclar en el sentido común la idea de límite y nos ayudaría a abrazar una nueva cultura de la tierra[66] que nos prepare para afrontar las circunstancias venideras, sin perder la esperanza en la posibilidad de construir vidas dignas. No se trata de negar la catástrofe por venir sino de poner la proa a las olas para resistir el temporal con los conocimientos que nos permitan evitar los daños en la medida de lo posible (Comisión de Educación 2020).

[66] La Nueva Cultura de la Tierra ya estaba prácticamente desarrollada, pero se estaba retomando para editar el libro.

Para la Comisión de Educación, el contacto, la comunidad y la interacción pasan a ser cuestiones de primer orden. Después de haber sido despojados de ella durante el confinamiento, se consta que el ser humano necesita de la interacción, que es un factor clave, tanto para ser como para aprender (Comisión de Educación 2020).

La Comisión de Educación se reafirmaba en la convicción de que los centros escolares son uno de los lugares de mayor densidad relacional que cumplen funciones de articulación de la comunidad. Son lugares clave para el procesamiento de información de las vidas humanas con nombre propio, donde importan las personas concretas: el alumnado, las familias y sus necesidades son más que un objetivo de mercado. Consideraban que la escuela pública permite, por su criterio de territorialidad por encima del de clase, conocer las necesidades y las posibilidades de ayuda mutua en entornos plurales. Por esto la escuela debe plantear formas de aprendizaje que pongan la interacción y la construcción colectiva, y no los recursos tecnológicos, en el centro de las metodologías.

> "El currículo, por tanto, tiene que prestar atención a estas cuestiones fundamentales. Debe encargarse de visibilizar los trabajos invisibles, explicar las lógicas que separan lo público, lo común y lo privado, analizar la globalización, cuestionar los modelos económicos que nos llevan al abismo y proporcionar una mirada crítica con las creencias ingenuas —o interesadas— con el futuro del capitalismo y la tecnología. Las próximas crisis —que revestirán mayor gravedad y serán menos reversibles— no nos pueden sorprender sin la justicia rehabilitada, sin cobertura social para todo el mundo ni sin sistemas para resolver las necesidades esenciales de toda la población y de las generaciones futuras" (Comisión de Educación 2020).

Terminaban defendiendo que la escuela en la que deben aprender las personas que den un giro al rumbo ecocida y suicida de nuestra sociedad tendrá que estar llena de debates, de creatividad, de contenidos cuidadosamente escogidos, de conocimiento riguroso y de apreciación de lo bello. Deberán, igualmente, generar procesos que hagan a las personas más reflexivas, críticas, sensibles, empáticas y comprometidas y solo es posible si podemos vernos y tocarnos. Estos procesos no tendrán éxito si solo se dan sobre una parte de la población, solo serán reales si son accesibles para todo el alumnado a través

de una escuela pública fuerte capaz de minimizar las diferencias socioculturales y económicas (Comisión de Educación 2020).

El coronavirus permitió que la Comisión de Educación incidiese en mayor medida en la sostenibilidad de las vidas humanas, en los planteamientos de clase y en la importancia del desarrollo personal consciente de la interdependencia.

Se trabajó en el desarrollo de una propuesta (ACTA 25-5-2020 1-7-2020) que tomó cuerpo en el texto *Propuestas para una educación ecosocial tras la pandemia de la COVID-19*[67].

En este texto se exhorta en cuatro líneas de acción (Comisión de Educación 2020b):

> "Interrelaciona
>
> Piensa sobre los contenidos que tienes que explicar para priorizar aquéllos que consideres que tu alumnado deba conocer para aprender el cuidado de la vida y la Tierra.
>
> Fomenta las alianzas con las familias favoreciendo que se impliquen en la labor educativa (una buena práctica de esto puede ser el trabajo con Comunidades de Aprendizaje).
>
> Haz de los comedores espacios educativos en sí mismos; gestión colectiva, alimentos locales, de temporada, etc. que permitan procesos de aprendizaje de la comunidad educativa.
>
> Recuerda que las emociones son un elemento central en el aprendizaje y que necesitamos que sea vivencial para que esto se produzca.
>
> Imagina
>
> Utiliza la creatividad para hacer propuestas que permitan cuidarnos y buscar soluciones.

[67] Se puede consultar en https://www.ecologistasenaccion.org/147690/propuestas-para-una-educacion-ecosocial-tras-la-pandemia-de-la-covid-19/

Respalda la importancia de la educación no formal impulsando iniciativas que puedan valorarse socialmente (Ej: Huerto comunitario).

Renaturaliza tu centro, utiliza los espacios que hay al aire libre y habítalos.

Aprovecha el entorno cercano para educar en el territorio conociéndolo, defendiéndolo y cuidándolo.

Asume los límites de la tecnología e imagina o recupera otros recursos para enseñar.

Impulsa

Potencia la creación o la continuidad de grupos activistas en tu colegio (asambleas ecofeministas, grupos ecologistas, etc).

Promueve la creación de redes de apoyo mutuo en la comunidad educativa, creando grupos que conviertan los problemas individuales en retos colectivos.

Refuerza la escuela en su importante papel social (como generador de cambios sociales y compensador de desigualdades).

Impulsa proyectos Aprendizaje y Servicio carácter ecosocial.

Apoya las iniciativas que reivindiquen una reducción de la ratio.

Interróga(te)

Organiza encuentros para debatir en la comunidad educativa cómo podemos hacer frente a la situación que vivimos y las que pueden venir en el futuro.

Educa en la incertidumbre y para ser resilientes estando preparadas y preparados para las situaciones que pueden darse en el futuro.

> Recuerda que ninguna pauta de consumo puede considerarse moralmente aceptable si es imposible de universalizar, es decir, si sólo puede disfrutar de ella una minoría, en tanto que la mayoría quede excluida de ella.
>
> Aprovecha para reflexionar y valorar el conocimiento que hay en tu comunidad educativa y los trabajos esenciales que hasta ahora han sido invisibilizados. Por ejemplo, durante la pandemia hemos tomado conciencia de la importancia del trabajo de las personas que cultivan el campo y cosechan los alimentos, de las que transportan las mercancías y de aquéllas que atienden en las tiendas."

Esta propuesta formó parte del documento *Por un futuro que ponga la vida en el centro. Propuestas ecologistas para un mundo posCovid*[68], firmado por el conjunto de la Confederación Ecologistas en Acción, que recopilaba propuestas de todas las áreas de trabajo de la organización.

La comisión, durante el período de tiempo de la COVID-19 se ocupó de revisar los borradores del libro *Una nueva cultura de la tierra*, que llevaba tiempo atacascado y al que solo le faltaban las correcciones finales. Fue un trabajo ya comentado en el capítulo anterior.

6.3 Aportaciones a la LOMLOE

En 2018 se iniciaron los trámites para desarrollar una nueva ley educativa. La ministra, Isabel Celáa, tomo posesión de su cartera en junio de 2018 y anunció el desarrollo de una nueva ley de educación. Nombró a Elena Martín como su asesora y a Alejandro Tiana, con el que ya se había tenido contacto en otras ocasiones, Secretario de Estado de Educación. Esta secretaría es el órgano superior del Ministerio de Educación que se encarga de la dirección de la política educativa del Gobierno en materia de educación no universitaria.

Desde el inicio de la elaboración del anteproyecto de ley, la Comisión de Educación estuvo pendiente y fue invitada a presentar propuestas. La trayectoria de la ministra no

[68] Se puede consultar en: https://www.ecologistasenaccion.org/wp-content/uploads/2020/07/propuestas-poscovid-castellano.pdf

auguraba una gran dedicación a las cuestiones ecosociales, pero estuvo abierta a escuchar los planteamientos que se hacían.

La situación ante el desarrollo de la nueva ley era significativamente diferente respecto a ocasiones anteriores. En el desarrollo de otras leyes o decretos de enseñanzas mínimas, la Comisión de Ecologistas en Acción de Madrid –con el apoyo del conjunto de la Confederación- había sido la única organización que había presionado y realizado propuestas para implantar una educación para la sostenibilidad que afrontase la dimensión de crisis que enunciaba la comunidad científica y que se centrase en la crítica al modelo capitalista y a la reducción de las soluciones a lo meramente tecnológico.

En esta ocasión, se contaba también con el trabajo y apoyo de los MRP, redes de profesorado cercanas y educación ambiental y algunas otras instituciones educativas con las que la Comisión de Educación venía trabajando y con el movimiento emergente de estudiantes y profesorado en torno a la emergencia climática, especialmente Teachers for Future.

Las relaciones con esos movimientos y su influencia en ellos se abordarán en el siguiente capítulo, pero es importante enunciarlos para comprender la mayor relevancia y los mejores resultados que se obtuvieron respecto a los esfuerzos que la Comisión de Educación llevaba realizando desde 2003.

Comenzó el trabajo en cuando se tuvo constancia de que se iba a desarrollar una nueva ley:

> "No existe mucha sensibilidad por parte de la ministra (en los temas ecosociales), no lo ve como una prioridad, pero la asesora está muy interesada. Posibilidad de introducir una asignatura tipo educación para la ciudadanía. Posibilidad de una asignatura al hilo Agenda 2030 y Objetivos de Desarrollo Sostenible. (…) Se ve oportuna la intermediación de Teresa Ribera.
>
> De momento podemos trabajar sobre la propuesta que se mandó al ministerio (con Zapatero y para la Ley de Economía Sostenible) y fue consensuada con WWF, SEO, Amigos de la Tierra y Greenpeace) en su momento" (ACTA 8-10-2018).

En paralelo, FUHEM[69], también solicitó una entrevista con la ministra.

> "Ya hay una entrevista solicitada de FUHEM a la que van a acudir Yayo y el director del Área Educativa de FUHEM. Hay que organizarse para que no nos pisemos. Fernando se reunirá con Yayo para preparar la propuesta."

Preparamos esa reunión en cuya agenda había un primer punto que concernía solo a FUHEM y un segundo punto que se centraban en la necesidad de desarrollar una ley que concediese prioridad a la educación ecosocial.

En esa reunión, celebrada el 7 de noviembre de 2018, Víctor Rodríguez, director del área educativa de FUHEMFUHEM entonces, y yo, como miembro del Patronato, sugerimos la implantación de una asignatura troncal centrada en la educación ecosocial además de la transversalización de ese enfoque en el conjunto del currículo, -tanto en el de Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional-, y todas las formaciones al profesorado que permiten en acceso a la función docente. Ofrecimos los diagnósticos y propuestas que la Comisión de Educación llevaba mucho tiempo realizando, complementadas con el trabajo de educación ecosocial y la experiencia en el desarrollo e implementación del currículo ecosocial que FUHEM llevaba desarrollando desde hacía cinco años.

La Ministra y Alejandro Tiana tenían la idea de impulsar una asignatura centrada en los valores de ciudadanía en la que pretendían introducir los contenidos sobre género, paz y sostenibilidad. En la reunión advertimos que el riesgo de una asignatura así era que entraba en contradicción con los contenidos habituales del resto de asignaturas. Era lo que habíamos advertido en las revisiones curriculares anteriores y en en el estudio sobre el currículo oculto.

[69] FUHEM es una fundación independiente que trabaja sobre sostenibilidad, justicia y democracia a través de la investigación la divulgación y la actividad educativa. Tiene tres centros educativos en Madrid en los que se escolarizan más de 5.000 alumnos y alumnas y un equipo docente formado por unos cuatrocientos trabajadores. Su seña de identidad es la apuesta por la educación ecosocial. Yo fui directora de esta fundación entre 2011 y 2018 y después y hasta hoy vicepresidenta de su Patronato.

En el capítulo 8 de esta tesis profundizaremos en las relaciones entre FUHEM y la Comisión de Educación y sus influencias mutuas.

De izquierda a derecha: Alejandro Tiana, Yayo Herrero, Isabel Celaá, Víctor Rodríguez (director de Educación de FUHEM) y Elena Martín en la reunión del 7 de noviembre de 2018)

No obstante, comenzó a discutirse el borrador de anteproyecto. En una reunión de la Comisión de Educación a comienzos de 2020 se decía:

> "Es una ley fuerte en inclusividad y atención a personas con dificultades, pero parece que en el Ministerio de Educación no hay personas con formación fuerte en sostenibilidad. Es momento de intentar introducir modificaciones en la ley o en los desarrollos curriculares posteriores.
>
> Intentaremos reunirnos con Alejandro Tiana, con Elena Martín, con Isabel Celaá y con Teresa Ribera (ministra de Transición Ecológica y Reto Demográfico), aunque parece que la puerta de entrada son los partidos políticos con representación parlamentaria.
>
> Parece que podría incluirse una materia de sostenibilidad, que quizá se quede en en algo más genérico sobre valores. La transversalización puede ser más sólida que una materia especifica, pero que puede ser diana de críticas. Podemos apostar por las dos" (ACTA 21-3-2020).

La Comisión de Educación identificó a personas clave accesibles con las que sería preciso hablar:

> "Teresa Ribera está interesada en dar un empujón a la educación ambiental. Otros contactos accesibles son Cristina Narbona (Vicepresidenta del

> Senado), Eva García Sempere (responsable de Medio Ambiente de Izquierda Unida), Oskar Matute (Bildu) y alguien de ERC" (ACTA 21-3-2020).

La apuesta fundamental fue la de la transversalizar la mirada ecosocial y no tanto la asignatura específica (ACTA 21-1-2020):

> "La ecología tendría que concretarse en epígrafes concretos en cada una de las materias. Una asignatura obligatoria de sostenibilidad puede ser compatible con la transversalidad de contenidos en todas las materias, pero chocará con los actuales contenidos (…) También habría que recuperar las Ciencias de la Tierra y el Medio Ambiente. Es importante que se empiece en primaria. Estamos en un momento muy propicio para introducir este tema debido a la sensibilidad emergente de los últimos años."

Se optó por apoyarse también en el trabajo del currículo Ecosocial de FUHEM que era sinérgico y coherente con lo que la Comisión de Educación proponía y estaba ya concretado en una propuesta concreta y probada en el aula (ACTA 21-1-2020).

La propuesta del Ministerio se debatió durante las siguientes semanas. La Comisión de Educación se preocupó al observar que la sostenibilidad aparecía formulada como desarrollo sostenible:

> "La ecología aparece solo en forma de desarrollo sostenible en una parte de la asignatura de valores cívicos. No aparece para nada la emergencia climática. La fundamentación de la ley se ha apoyado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)" (ACTA 27-1-2020).

Se decidió intentar forzar algunos cambios, aprovechando que el Gobierno habría aprobado la Declaración de Emergencia Climática el 21 de enero de 2020[70], y que estaban muy recientes las movilizaciones, a las que ya nos hemos referido, vinculadas a la COP 25 sobre Cambio Climático en Madrid. A la Comisión de Educación le preocupaba que, si la formulación era en términos de desarrollo sostenible, los contenidos curriculares resultantes, dependiendo de quién interviniera en la elaboración

[70] Se puede leer la Declaración y sus compromisos en el enlace https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/Paginas/enlaces/210120-enlace-clima.aspx

del decreto de enseñanzas mínimas, resultasen una reducción a las tecnologías ambientales o "puro marketing verde" (ACTA 21-7-2020).

La Comisión de Educación decidió que los principales objetivos, antes de que la ley se llevase al Consejo de Ministros, eran:

> "Cambiar desarrollo sostenible por sostenibilidad o transición ecológica, subir en jerarquía el concepto de sostenibilidad, poniéndolo a la altura de la igualdad de género, e introducir alguna materia troncal específica sobre sostenibilidad. (…) Intentaremos que entren antes de ir a Consejo de Ministros a través de Teresa Ribera y Elena Martín, posteriormente lo intentaremos también a través de partidos políticos y de colectivos educativos" (ACTA 10-2-2020).

Las enmiendas al anteproyecto fueron presentadas (ACTA 17-2-2020):

> "A Elena Martín le parecieron bien. Falta saber si le han llegado a Celaá. Fernando ha hablado con Yayo, para que se las haga llegar a Teresa Ribera y le pida que hable de ellas con la ministra de Educación".

En las ideas y venidas de cartas y mensajes se produjo un malentendido con la ministra Celaá, que se enfadó con Ecologistas en Acción. Fernando Cembranos me llamó y en una reunión que yo tenía con Teresa Ribera aclaramos el malentendido (ACTA 9-3-2020):

> "Yayo ha estado con Teresa Ribera y le contó el malentendido. Teresa entendía la diferencia entre sostenibilidad y desarrollo sostenible, pero en la ley usan el término desarrollo sostenible por consenso, por coherencia con otras políticas públicas como la Estrategia de los ODS y para no generar aún más oposición"

En cualquier caso, el anteproyecto de ley se aprobó en el Consejo de Ministros el 3 de marzo de 2020 y aunque seguía hablándose de desarrollo sostenible, sí que se había logrado que las cuestiones ecosociales apareciesen con un mayor grado de prioridad (ACTA 9-3-2020).

En febrero de 2020, el Ministerio de Educación había creado los grupos de trabajo que aportarían ideas para la elaboración del Real Decreto sobre Enseñanzas Mínimas. Se organizó una presentación a la que asistieron miembros de la Comisión de Educación:

> "En esa presentación estaba Víctor, un miembro muy activo de Teachers for Future. Ellos han hecho propuestas. Se puede tener una reunión con ellos para explorar sinergias y hacer piña. También estaba un miembro de WWF que le dijo a Fernando que ellos no tienen capacidad para preparar propuestas, pero que suscriben y apoyan lo que hagamos nosotros. En estos grupos de trabajo va a participar también Luis (González Reyes) y algunas otras personas de FUHEM" (ACTA 17-2-2020).

Entre medias, se sometió a participación la ley de Cambio Climático y la Comisión de Educación fue invitada a participar en las mesas que abrió en Ministerio de Transición Ecológica y Reto Demográfico (ACTA 18-5-2020):

> "Se están haciendo propuestas para la ley de Cambio Climático. Charo hará propuestas en relación a la educación dirigidas a la transversalidad de la mirada ecosocial y a la presencia de este en diferentes materias" (ACTA 18-5-2020).

Ya estábamos en plena pandemia de Corona Virus y todos los procesos de tramitaciones de las leyes de la ley se ralentizaron. Aún así, los grupos de trabajo sobre el desarrollo curricular se reunían de modo telemático (ACTA 15-6-2020):

> "Fernando cuenta que van a tener una reunión en el Ministerio con la asesora de la Ministra y la encargada del desarrollo curricular. Asistirá junto con Luis González Reyes, Charo Morán y José Carlos Tobalina (de los MRP)".

En octubre de 2020 se hacía balance del estado de nuestras propuestas (ACTA 26-10-2020):

> "Estado de las enmiendas al proyecto de la Ley de Educación. Se hizo la propuesta junto con otros colectivos por una reforma educativa. A lo que se suman las reuniones mantenidas este verano por esta Comisión con diversos

grupos políticos y representantes, con propuestas concretas. Ha y varios grupos políticos que han acogido propuestas nuestras:

UP y PSOE presentan varias de ellas.

UP presenta sus propias enmiendas respecto a la educación para la sostenibilidad y tras las reuniones mantenidas en julio incorporan varias de ellas.

ERC incorpora bastantes, incluso con la misma redacción que las presentadas por Ecologistas en la reunión mantenida en julio.

UP y PSOE tendrían que incorporar las propuestas de ERC para que pueda salir la Ley.

Por tanto, puede suponer un cambio importante. Luego, habrá que ver cómo se desarrolla en las propuestas curriculares de las Comunidades Autónomas."

El 29 de diciembre de 2020 se aprobó la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020)[71]. Afecta a todos los niveles de enseñanza no universitaria así como al acceso y admisión a la universidad. Esta ley derogó la LOMCE, la ley educativa de 2013 conocida como Ley Wert, e introdujo importantes modificaciones en la LOE, ley vigente desde 2006.

El objetivo que expresa la introducción al texto de la ley es el de aumentar las oportunidades educativas y formativas de toda la población y mejorar los resultados educativos del alumnado, consiguiendo una educación de calidad para todos. La ley pone especial énfasis en el respeto a los derechos de la infancia, la igualdad de género, la personalización de los aprendizajes, la educación inclusiva, la educación en valores cívicos y éticos, el desarrollo sostenible y el desarrollo de la competencia digital.

La LOMLOE fue aprobada en primera instancia por el Congreso de los Diputados el 19 de noviembre de 2020 con 177 votos a favor (se necesitaban 176 como ley orgánica),

[71] El texto de la LOMLOE puede consultarse en https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf

148 en contra y 17 abstenciones. El Senado la votó favorablemente el 23 de diciembre, sin introducir ninguna modificación, por lo que quedó aprobada definitivamente.

A diferencia de la LOMCE que otorgaba al Gobierno central el peso mayor a la hora de determinar el currículo de las diversas etapas educativas, la LOMLOE concede un papel mayor a las comunidades autónomas. Así el Gobierno fijará el 50% del currículo en las comunidades con lengua oficial y el 60% en las que no la tienen. Asimismo, la ley concede un papel importante a los centros educativos que pueden determinar el currículo en un porcentaje que establecerán las comunidades autónomas, y que se descontará del que les corresponda a ellas.

Los partidos de la oposición convocaron manifestaciones contra una ley que según ellos afectaba a la libertad de elección, atacaba el idioma castellano y adoctrinaba[72] A comienzos de 2021. El Tribunal Constitucional admitió a trámite varios recursos de inconstitucionalidad y ha sido en marzo de 2023, cuando esta institución avaló la constitucionalidad de la ley[73] y a partir de este momento fue rechazando los diferentes recursos planteados[74].

La lectura de la ley definitiva permitía comprobar algunos avances desde la perspectiva de la Comisión de Educación (ACTA 25-1-2021):

> "Fernando ha revisado la nueva ley de educación y ha encontrado más enmiendas de las que pensaba, de las que propusimos desde Ecologistas, así como de las de Teachers for Future. Hablan de conceptos como "Cultura de la sostenibilidad". Gracias a esta ley, se puede desarrollar con más libertad en el currículo y en los centros (…) Sin embargo, apunta que no han admitido aspectos importantes como crear un área de Educación y Sostenibilidad, etc. por lo que debemos cuidar no presentar que la ley es un éxito. Aún faltan muchos otros elementos importantes, diferenciando lo que

[72] Puede consultarse este reportaje en el periódico La Vanguardia, del 20 de diciembre de 2020: https://www.lavanguardia.com/politica/20201221/6138058/ley-celaa-manifestaciones-protestas-lomloe-espana-oposicion-video-seo-ext.html

[73] Ver https://elpais.com/educacion/2023-03-23/el-tribunal-constitucional-rechaza-el-recurso-de-vox-contra-la-ley-celaa.html

[74] Se puede consultar https://www.abc.es/sociedad/constitucional-rechaza-recurso-pp-ley-celaa-20230512134359-nt.html, https://www.publico.es/politica/tribunal-constitucional-rechaza-recurso-vox-ley-celaa.html

es nuestra valoración interna de la valoración que vamos a hacer de cara al exterior".

Con la ley ya aprobada, la Comisión de Educación se volcó en la incidencia en los desarrollos curriculares. Luis González Reyes propuso a la Comisión de Educación solicitar una reunión con las responsables del desarrollo curricular en el Ministerio (ACTA 15-02-2021):

> "Para ver los contenidos curriculares: proponer objetivos y contenidos para todas las asignaturas. Se está trabajando a nivel de Ministerio sobre objetivos y contenidos y abren la propuesta para que entidades puedan solicitar reunión para aportar planteamientos de trabajo, para el curriculum ecosocial. (…) Se decide crear un subgrupo de personas que puedan atender situaciones urgencia (Fernando, Concha, Marta, Charo, Mª Jesús, Alejandra, Mile, Noelia)".

El Ministerio organizó unas jornadas para trabajar la dimensión ecosocial en el currículum. Las ponencias inspiradoras fueron encargadas, entre otros, a Fernando Cembranos y Luis González Reyes (ACTA 22-2-2021).

Durante esos meses, el trabajo de la Comisión de Educación estuvo muy focalizado en la elaboración de las propuestas (ACTA 22-3-2021):

> "Se informa de la reunión con el Ministerio de Educación para el desarrollo del currículo en relación al Real Decreto de Enseñanzas Mínimas. Estuvieron Fernando y Charo con las responsables de los contenidos ecosociales. Se les ha mandado documentación: 120 contenidos para distintas asignaturas, el cuadernillo de las 99 Preguntas y 99 Experiencias, una introducción a la Nueva Cultura de la Tierra y la propuesta educativa de cambiar las gafas para mirar el mundo.
>
> Han dejado claro que Ecologistas en Acción, Teachers for Future y FUHEMFUHEM son las tres referencias básicas con las que van a contar. Nosotros hemos propuesto que cuenten también con los Movimientos de Renovación Pedagógica.

> En el Ministerio están en los comienzos del desarrollo curricular y está todo abierto por lo que nuestras propuestas pueden tener cabida. Incluso han sugerido que en las comunidades autónomas están en el mismo punto por lo que podemos influir en el ámbito autonómico.
>
> Se va a mantener línea abierta de colaboración ya que el desarrollo curricular tiene que estar listo para el curso 2022-23. Se va a crear un instituto de desarrollo curricular".

La comunicación con FUHEM era constante porque había muchas personas que estaban en ambos lugares y se trabajó también con Teachers for Future (ACTA 22-3-2021):

> "Concha informa de la reunión de Teachers For Future. Ya están bastante definidas sus propuestas al currículo. En esta última reunión mostraban interés en investigar qué se está haciendo en otros países.
>
> Están trabajando sobre un documento que han abierto para que nosotros también podamos introducir modificaciones. También tienen línea directa con el Ministerio y se están reuniendo.
>
> Es muy importante que de que más de 400 profes en Teachers For Future estén preocupados en el desarrollo curricular ecosocial."

La Comisión de Educación participó y trató de incidir a través de todos los canales disponibles (ACTA 26-4-2021):

> "Hay un enlace abierto a la ciudadanía para hacer sugerencias al Ministerio. Hay de plazo hasta el 28 de abril. Plantea preguntas y respuestas cerradas y técnicas, no cabría poner nuestro cuadro completo con los contenidos. Con criterio claro, se puede contestar en una media hora, aproximadamente. Está Primaria, Secundaria y FP.
>
> Sonsoles, Marta y Concha se comprometen a rellenarlo, Noelia lo intenta. Se contesta de forma individual, en principio. Si se puede poner organización, Marta se encarga de poner EeA".

A mitad de 2021 saltaba el debate sobre la ausencia de una competencia ecosocial en la ley y en los desarrollos curriculares. EA26, una iniciativa organizada en las redes sociales ligada a la Educacion Ambiental crítica, había presionado para que se incluyera en la LOMLOE[75]. Esta iniciativa, que había nacido al calor de un encuentro anual de profesionales de la educación ambiental en el Centro Nacional de Educación Medioambiental (CENEAM), no lo había conseguido, pero seguía presionando para que se acogiese en los desarrollos curriculares.

La Comisión de Educación apoyaba esta petición (ACTA 17-5-2021):

> "Hay ocho competencias y no está la ecosocial. El Ministerio recibe con buenas palabras el planteamiento que le hemos trasladado, pero luego, a nivel práctico, no acaban de reflejarlas. Han cogido el modelo de la Europa del mercado para el desarrollo del curriculum, con lo que deja fuera la competencia ecosocial como tal.
>
> Los técnicos que están desarrollando esos contenidos han recibido la instrucción de hacer una lectura ecosocial, pero no hay una competencia que obligue".

En efecto, las competencias clave en el sistema educativo español eran anteriores a esta ley y estaban descritas en la Orden ECD/65/2015[76], de 21 de enero de 2015. Son las siguientes: comunicación lingüística, plurilingüismo, competencia matemática, ciencia y tecnología, competencia digital, competencia para aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y competencias sobre conciencia y expresiones culturales.

Puede que el trabajo en la modificación de estas competencias sea un asunto pendiente, aunque viene muy delimitadas por la normativa europea.

> "Si queremos asegurarnos de que esto esté como trasversal a futuro tendría que haber una competencia ecosocial" (ACTA 18-10-2021).

[75] https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/carpeta-informativa-del-ceneam/novedades/ea26-competencia-ecosocial-campana-lomloe.html

[76] Pueden consultarse en https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65/con

En el siguiente bloque, se esbozarán algunas iniciativas que otras organizaciones en las que la Comisión de Educación ha tenido la posibilidad de influir están empezado a abrir el campo para el cambio de las competencias.

Las actas de las reuniones de los meses siguientes reflejan una intensa actividad en torno a las propuestas curriculares:

> "Están utilizando el documento de FUHEM, además, se ha enviado el documento elaborado por Teachers for Future (…) En los perfiles de salida se les ha vuelto a olvidar incorporar la mirada ecosocial e introducir la perspectiva de género. (…) Sería importante compilar el documento elaborado por nosotras con el documento de Teachers for Future, para tenerlo de referencia al plantear el desarrollo curricular. Concretamos en que, basándonos en nuestro documento, ver el de Teachers y ver qué contenidos rescatamos, con el fin de mejorar nuestro documento" (ACTA 9-6-2021).

A modo de ejemplo, señalamos, por ejemplo, lo tratado una la reunión en junio de 2021 (ACTA 16-6-2021), pero hay muchos otros ejemplos del trabajo:

> "Contenidos de la propuesta curricular de Teachers for Future que pueden añadirse a nuestra lista:
>
> <u>Educación infantil</u>:
>
> Todos los contenidos están incluidos en nuestra propuesta:
>
> Renaturalizar el currículo
>
> Animales y plantas que nos rodean. Lo que necesitan para vivir y cómo dependen unos de otros
>
> Los seres humanos somos parte de la naturaleza
>
> Seres inertes pero importantes: arena, piedras, montañas, ríos, nubes, mares y clima

El ciclo vital de los seres vivos (incluidos los humanos)

El ciclo del agua. El agua y la vida

Movernos cuidando el planeta: camino al cole a pie o en bici

Cuidar las cosas: reutilizar, reparar. Oficios que reparan las cosas

Cómo se produce la comida. El huerto escolar ecológico

La energía del sol y otras formas de conseguir energía

Fenómenos naturales que estamos cambiando: huracanes, sequías, inundaciones...

Educación Primaria:

Salud. Alimentación sostenible y saludable. salud ambiental

Biodiversidad, especies y preservación

Causas directas e indirectas de pérdida de especies

Reducción de residuos. Todas la R (reducción, reutilización, reciclaje, etc.)

Mirada social a los residuos

Agua relacionada con la atmósfera. Huella hídrica

Reducir la huella ecológica.

Cambio climático y emergencia

Colonizaciones y migraciones

Personas comprometidas con el planeta

Resiliencia

Sumideros

Educación Secundaria

Habilidades de empoderamiento social

Economía circular

Contenido sobre el agua (balance hídrico…)

Mundo rural

Externalidades

Continuará…"

Incluimos también otro fragmento de acta que muestra el trabajo de incidencia (ACTA 27-9-2021):

"Tema Pasos para el lobby educativo en el desarrollo del currículo

Llamar a la Subdirectora General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa para ver cómo está el tema en los grupos de trabajo del Ministerio

Llamar a la asesora para saber las vías de acceso

Ponerse en contacto con Miriam, de Teachers for Future, para saber cómo avanzan con los criterios ecosociales en el desarrollo del currículo

Todas las personas de la Comisión pueden colaborar en un momento dado si viniera mucha cantidad de trabajo porque le tendríamos que dar prioridad

Dar un toque a FUHEM en concreto a Luis González

Preguntar a Amigos de la Tierra y a Greenpeace si están en esto".

En octubre de 2021, la Comisión de Educación recibió el borrador de decreto (ACTA 18-10-2021):

"Nos han pasado el borrador, tenemos que leerlo cuanto antes porque hay que hacer las alegaciones. Las primeras impresiones:

En Primaria han metido el tema ecosocial.

El documento de Educación Artística: flojito en general. Introducción simple; habla de recuperar la interculturalidad y si menciona el término sostenibilidad en la introducción pero no lo desarrolla después. Sensación de volver a recuperar parte de la ley anterior (LOE) de artística y cortado y pegado.

Documento Conocimiento del Medio: lleno de terminología *nuestra*. La palabra ecosocial aparece varias veces. Menciona los ODS pero también menciona referentes directos, se ve que han utilizado materiales nuestros. En una segunda lectura está más en las introducciones y no en los contenidos – importante realizar un trabajo de aterrizarlo en esta segunda parte. Lo han querido meter y está bastante bien.

Valores: está también, aunque menos. Poco global e integrado. Tiene mas peso de sostenibilidad que de otros valores.

Lengua: no está metido nada ecosocial. Podemos poner tres frases en la introducción, en naturales está por lo que podemos estar satisfechos.

Lenguas extranjeras: plurilingüismo, interculturalidad. Lo relaciona con la cultura democrática. Mucho enfoque en la diversidad. No se introduce nada de poder estudiar otras lenguas del Estado La diversidad de lenguas permite generar más conocimiento para lo que venga a futuro.

Ed. Física: habla de movilidad sostenible etc."

Se comprobó que las asignaturas de ciencias sociales y naturales habían incorporado en mayor medida las propuestas ecosociales. Se intuyó que era porque FUHEM había entregado el currículo muy desarrollado (ACTA 18-10-2021):

> “Una hipótesis para explicarlo es que FUHEM han desarrollado justo las áreas de ciencias sociales y naturales, no Mates ni Lengua. No ha habido una directriz de que se meta una cosa u otra, sino que se ha incorporado lo que se ha enviado más desarrollado o era más sencillo (…)
>
> Si queremos asegurarnos de que esto esté como trasversal a futuro tendría que haber una competencia ecosocial”.

En el acta del 15-11-2021, la Comisión de Educación valoraba el borrador de Secundaria y se organizaba el trabajo posterior (ACTA 15-11-2021):

> “Enseñanzas mínimas de la ESO:
>
> Economía y emprendimiento. Falta economía ecológica pero en general está bien, tratan positivamente el emprendimiento.
>
> Educación Física. Falta la movilidad sostenible
>
> Física y Química. Falta mucho, hablan de energía y materia pero no de límites
>
> Tecnología y digitalización. Falta huella ecológica. Hay algo de uso responsable pero nada de medio ambiente.
>
> Currículo de ESO es decepcionante pero hay cosas donde nos podemos agarrar. En algunos puntos del inicio sí mencionan temas de medio ambiente, pero lo interesante es que esté en los puntos internos de cada materia para que las editoriales lo tengan en cuenta.
>
> Tarea: Viene bien leerse el Anexo I (perfil de salida del alumnado) y el “Descriptor operativo” de la materia escogida (no merece la pena hacer aquí muchas aportaciones, porque hay pocas probabilidades que lo acepten, dedicar más esfuerzos al Anexo II). Dentro de cada asignatura hacer énfasis en “saberes básicos” (que hay dos, porque está dividido en “de primer a tercer curso” y “cuarto curso”). Las aportaciones se harán siguiendo el cuadro que tuvimos para Primaria:

Nº de aportación	Sección sobre la que se aporta	Comentario al contenido	Aportación

> Reparto (preliminar) de tareas: Biología y Geología (Mile y María); Física y Química (Alejandra); Matemáticas (Íñigo); Educación Física (Marta); Tecnología y Digitalización (Fernando); Música (María Jesús); Educación plástica, visual y audiovisual (Ro); Geografía e Historia (Charo); Lengua castellana (Marta); Educación en Valores Cívicos y Éticos (Charo y Noe); Lengua extranjera (Íñigo); Expresión artística (María Jesús); Formación y Orientación Profesional (vista en la reunión).”
>
> Vamos añadiendo las aportaciones por orden del documento, añadiendo filas sobre la señalada para la asignatura a trabajar.”

Se fueron trabajando todos los contenidos y con ellos se hicieron los documentos de alegaciones (ACTA 21-12-2021). El trabajo se consideraba importante independientemente de que se incorporase o no al decreto:

> “Se comenta, que más allá de si nos hacen más o menos caso, este documento es una guía de cómo ecosocializar el currículo”.

En enero de 2022 se entregaban las alegaciones (ACTA 10-1-2022):

> “Ya se entregaron todas las alegaciones del currículo. Nos felicitamos por el trabajo ágil y bueno. Hay que ver cómo podemos sacar provecho de este trabajo dándole difusión. Se puede mandar vía área o confederación (vía secretaría; el documento de las ideas y las alegaciones) para que llegue a todos los territorios ya que ahora vendrán los desarrollos curriculares autonómicos y puede servir de punto de partida, aunque cada territorio tendrá sus particularidades. Se plantea darle difusión también externa, se ve necesario, es algo que no solemos tener en mente pero hay que mostrar el trabajo que hacemos, y dejarlo accesible en la web; hay que dejarlo hecho y mandárselo a prensa para que cuando vean el mejor momento lo saquen”.

En febrero de 2022, ya se tenía noticia de que se habían aceptado muchas de las aportaciones (ACTA 14-2-2022). Una vez conocido el borrador, se comprobó que se habían, efectivamente recogido muchas de las aportaciones y sugerencias. El desarrollo curricular resultaba mucho más satisfactorio que el texto de la propia ley (ACTA 21-3-2022):

> "Algunas asignaturas están muy bien, en otras no aparece casi nada.(…)
>
> Una cosa es la ley, y otra el desarrollo curricular. Lo que nos parece bien es el desarrollo curricular."

Aún así, se presentaron alegaciones al borrador de Decreto de Enseñanzas Mínimas para tratar de incluir lo que no había sido tenido en cuenta. Se hizo de forma conjunta con Teachers for Future. En la introducción de esas alegaciones se dice:

> "Abiertos a la participación pública, los proyectos de Reales Decretos por los que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, en el marco de la nueva ley de educación LOMLOE, las organizaciones Ecologistas en Acción y Teachers for Future Spain han realizado un trabajo de revisión del contenido de dicho proyecto de decreto, así como de elaboración de aportaciones, propuestas que se presentan en este documento.
>
> Este documento tiene los siguientes objetivos
>
> - Dar a conocer las aportaciones al borrador del decreto de enseñanzas mínimas de la LOMLOE realizadas desde una perspectiva ecosocial.
> - Servir de base para futuros desarrollos curriculares de las comunidades autónomas.
> - Servir de base para ecosocializar el currículo en aquellos centros y comunidades educativas que lo deseen.
>
> El actual borrador del proyecto ya incluye contenidos ecosociales. No obstante, consideramos importante concretar e incorporar algunos contenidos. Este documento es por lo tanto un COMPLEMENTO al borrador. No se han incluído contenidos que ya están en el borrador"

Se incluyen en el *anexo 6* el documento de alegaciones enviado al Ministerio de Educación.

El Decreto de Enseñanzas Mínimas de Infantil entró en vigor el 3 de febrero de 2022[77].

El Decreto para Primaria entró en vigor el 2 de marzo de 2022[78]. Serán de aplicación en los cursos segundo, cuarto y sexto de Educación Primaria, durante el año académico 2022-2023 y en primero, tercero y quinto durante el curso 2023-2024.

El Decreto de Enseñanzas Mínimas de Secundaria se aprobó el 29 de marzo de 2022[79] y el de Bachillerato fue publicado en el BOE el 5 de abril de 2022[80].

En abril de 2022 figura en un acta (ACTA 18-4-2022):

> "De las alegaciones revisadas se observa que han sido incorporadas al menos 21 de las revisadas hasta el momento. Se pueden ver en las diferentes hojas de cálculo en color verde o amarillo
>
> Quedan por revisar:
>
> ESO
>
> Biología y Geología (Mile y María)
>
> Física y química (Alejandra)
>
> Formación y Orientación Profesional (Fernando)
>
> Geografía e Historia (Charo)
>
> Lengua (Marta)
>
> Matemáticas (Íñigo)
>
> Música (María Jesús)

77 https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654

78 https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-3296

79 https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-4975

80 https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521

Bachillerato

Biología y Ciencias Ambientales (Mile y María)

Economía (Fernando)

Filosofía (Noelia)

Física y química (Alejandra)

Geografía (Charo)

Geología y Ciencias Ambientales (Mile y María)

Historia de España (Rocío)

Historia de la Filosofía (Noelia)

Historia del mundo contemporáneo (Marta)

Matemáticas variadas (Íñigo)".

En octubre de 2022, se acordó redactar un documento con las propuestas que no habían sido aceptadas (ACTA 10-10-2022):

> "Documentos de las propuestas curriculares, las alegaciones al currículo que realizamos y que no tuvieron en cuenta, se están recogiendo en un formato redactado, con una valoración de las áreas. (…) Valoramos que tiene interés difundirlo en los MRP, en Teachers for Future y en la RED de profes. Que llegue al mayor número posible de docentes".

El trabajo se compartió con las federaciones de Ecologistas en Acción y las que tuvieron fuerza para ello presentaron alegaciones a los currículos autonómicos. Un ejemplo fue la Federación de Cantabria que, de forma coordinada con algunas docentes de la Facultad de Educación de Santander, presentó alegaciones. Yo me encargué de redactarlas. No conseguimos que ninguna de ellas fuese aceptada.

En el verano de 2022, Fernando Cembranos se encargó de escribir un artículo que recopilaba la valoración colectiva que la Comisión de Educación había hecho de los resultados del trabajo sobre los desarrollos curriculares (ACTA 27-6-2022).

La Comisión de Educación considera que el nuevo currículo realiza avances importantes para superar la indiferencia con que la educación formal ha tratado la situación de colapso socioecológico a la que nos enfrentamos. Incorpora peticiones históricas de la Comisión de Educación.

> *"Los límites del planeta y el agotamiento de los recursos. La huella ecológica de las acciones humanas.* (Educación en valores cívicos y éticos ESO). *Dilemas e incertidumbres ante el crecimiento, la empleabilidad y la sustentabilidad. La corresponsabilidad en los cuidados.* (Geografía e Historia de 3º y 4º de la ESO). *La economía ecológica.* (Economía de Bachillerato). *Éticas del cuidado. Ética medioambiental.* (Filosofía de Bachillerato). *Valoración crítica de las tecnologías desde el punto de vista de la sostenibilidad ecosocial.* (Ingeniería II de Bachillerato). Estos son algunos de los epígrafes que nos podemos encontrar en los saberes básicos (contenidos mínimos) del nuevo currículo" (Cembranos 2022).

La Comisión de Educación señalaba que la educación formal en sus diferentes reales decretos de contenidos mínimos, y en los libros de texto que de ellos se derivan, había permanecido bastante ajena a la profunda crisis ecosocial que atravesamos.

> "Necesitamos desmontar esta cosmovisión desadaptativa y construir una nueva para poder dar el giro necesario, y no seguir cayendo a velocidad creciente por el precipicio de la destrucción de los socioecosistemas, esos que permiten la vida humana y la de las demás especies."

La Comisión de Educación valora que

> "el nuevo currículo, si bien tiene importantes ausencias (como la crítica al sistema económico y monetario) y algunos excesos (la omnipresencia de la digitalización y tecnología) abre la puerta, sin embargo, a una manera distinta e imprescindible de entender la realidad que permita pacificar las relaciones del ser humano y sus sistemas de organización con el planeta y

sus ecosistemas. Contiene valiosos apartados que permiten construir una forma de ver el mundo más adaptada a los tiempos que nos va a tocar vivir" (Cembranos 2022).

Destacamos a continuación algunas de las concreciones del Decreto que la Comisión de Educación enunció como logros:

- *La introducción de un epígrafe sobre economía ecológica* en la asignatura de Economía de Bachillerato. Esta era uno de los grandes objetivos desde que se había comenzado a trabajar en 2003.

  "Permite darle la vuelta a la manera de mirar la realidad y muchos de sus conceptos principales como la riqueza (que no es la de los números monetarios sino la de la biodiversidad, los materiales, la cohesión comunitaria y la sostenibilidad de la vida), la producción (que en la mayor parte de las veces es sobre todo extracción), el desarrollo (que muchas veces no es otra cosa que destrucción ecosistémica, quema de combustibles fósiles y apropiación de los bienes comunes por parte de una pequeña parte de la población mundial). Esta materia facilita un verdadero cambio de paradigma" (Cembranos 2022).

- Dar visibilidad a la *transformación humana del territorio* (Geografía e Historia de 3º y 4º de la ESO) ayudará a comprender que la historia no es sólo la de la formación de los Estados y sus pugnas internas y externas. Es también la de la relación del ser humano con el territorio. Este epígrafe del currículo posibilita una mirada con suficiente perspectiva para extraer conclusiones sobre si el desarrollo lo es en realidad.
- *Importancia de la energía en la sociedad*, su producción y su uso responsable (Física y Química de 4º de la ESO).

  "Permite visibilizar la centralidad de la energía en la estructuración del mundo actual y futuro y los conflictos que ello acarrea. La dependencia de unos combustibles fósiles que, además, son cada vez más costosos y escasos, la baja tasa de retorno (energético) de las energías renovables y la peligrosidad extrema de la energía nuclear,

obligan a un urgente replanteamiento de nuestras formas de vida, de producción y de movilidad" (Cembranos 2022).

- Otro de los aspectos esenciales que aparecen en el currículo es el de la *Alimentación y soberanía alimentaria* (Educación en valores cívicos y éticos de la ESO).

  "No será posible frenar el cambio climático y el previsible incremento de las hambrunas sin concebir otra manera de alimentarse que no requiera tantos inputs exteriores al ecosistema, más de acuerdo con las leyes de funcionamiento de la vida" (Cembranos 2022).

- El epígrafe *Consideración crítica de las diversas cosmovisiones sobre la relación humana con la naturaleza* (Educación en valores cívicos y éticos de la ESO) invita a una revisión de las categorías culturales asentadas en los dos últimos siglos, en los países enriquecidos, relativas a la producción, el progreso, la velocidad, la tecnología, el éxito, el "medio ambiente", la energía o el trabajo, que merecen ser revisadas a la luz de su inadecuación a la situación de crisis global.

  "Sabemos que la crisis no tendrá la misma velocidad para todas las sociedades y especies. Y que ello traerá y ya genera graves tensiones" (Cembranos 2020). *Competencia y conflicto por los recursos y el territorio, Dinámicas y amenazas de los ecosistemas planetarios, Concentración y distribución de la riqueza, Formas y modos de percibir y representar la desigualdad o Líneas de acción para un reparto justo* (Geografía e Historia de 1º y 2º de la ESO) son algunos de los contenidos introducidos que permiten abordar estas cuestiones educativamente. También importan las personas o colectivos afectados y la forma de afrontar las tensiones. *La resolución pacífica de conflictos. Las personas invisibilizadas de la historia: mujeres, esclavos y extranjeros son nuevos contenidos en esta misma asignatura"* (Cembranos, 2022).

- Otros epígrafes introducidos en los nuevos decretos son: *Las causas del cambio climático y sus consecuencias sobre los ecosistemas*. *Evolución de la teoría del poder*. *Movilidad segura, saludable y sostenible. Globalización económica y bienes públicos globales. El comercio justo. Comunidades resilientes y en transición*. *La acción de los movimientos feministas y sufragistas en la lucha por la igualdad de género. Arquitectura bioclimática y sostenible. Transporte y sostenibilidad. Biodiversidad, el medio ambiente como sumidero natural de residuos y sus limitaciones. Los impactos ambientales y sociales de la explotación de recursos (hídricos, paisajísticos, mineros, energéticos, edáficos, etc). La economía, las necesidades, los bienes y la escasez. El papel del sujeto colectivo en la historia contemporánea. Desarrollo económico y sostenibilidad: de la idea del progreso ilimitado del liberalismo clásico...*
- Los saberes básicos del currículo no sólo hablan de conceptos clave, también aluden a quehaceres y responsabilidades. *Servicio a la comunidad. Responsabilidad ecosocial. Las relaciones intergeneracionales. La responsabilidad colectiva e individual* (Geografía e Historia. 3º y 4º de la ESO). *El papel del sujeto colectivo en la historia contemporánea (*Historia de España de Bachillerato) son nuevos contenidos que estarán presentes en las escuelas e institutos del Estado español.
- A diferencia de otros currículos anteriores, hay una mayor transversalización de los contenidos ecosociales y se pueden rastrear en materias donde no es habitual que aparezcan. Algunos ejemplos pueden ser: *Estrategias básicas para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos* (Lengua Extranjera 1º a 4º de la ESO). *El trabajo físico como contribución a la sostenibilidad: actividades agroecológicas, manejo de herramientas, tareas de reparación, creación y mantenimiento de espacios, etc. Cuidado y mejora del entorno próximo, como servicio a la comunidad* (Educación Física de Bachillerato). *Tecnología sostenible. Impacto social y ambiental.* (Tecnología e Ingeniería II de Bachillerato).

La Comisión de Educación también señala que existen importantes ausencias para entender el mundo actual,

> “tales como el papel de las grandes corporaciones en la configuración de la historia contemporánea y en la transformación y deterioro de la biosfera, la lógica de la acumulación de capital o la magnitud de la huella ecológica de las nuevas tecnologías. También es débil o inexistente el foco sobre la producción, la extracción de materiales y la violencia que la acompaña, o la hipermovilidad basada en el combustible fósil. Falta desarrollar una física o una química de la sostenibilidad, unas matemáticas de la justicia que permitan hacer las cuentas de la Tierra. La Biología de 4º de la ESO se ha olvidado de los ecosistemas y de la sostenibilidad. La música, la literatura y otras artes, ilimitadas en recursos y en buena medida poco contaminantes, no se han presentado (aunque todavía pueden hacerlo) como buenas soluciones para el buen vivir, en un mundo que necesariamente ha de volverse más austero en el consumo de materiales y energía (al menos en los países más depredadores de recursos)” (Cembranos 2022).

Resulta insuficiente el tratamiento crítico de la producción, la extracción de materiales y la violencia que la acompaña.

Se señaló que ha faltado incluir explícitamente la competencia ecosocial y elevarla como mínimo al mismo rango de la competencia digital o la competencia emprendedora, que se consideran prioritarias para desenvolverse en el mundo de hoy y en el del mañana. Habría sido deseable, además, que

> “el referente principal no fuera el Desarrollo Sostenible, pues el concepto en sí mismo, además de ser en buena medida contradictorio, tiende a esconder el verdadero deterioro ecológico causado por el desarrollo económico” (Cembranos 2022).

A pesar de ello, la Comisión de Educación, a través del artículo de Cembranos (2020) concluye:

> “A la vista de éstos epígrafes podemos considerar que, desde el punto de vista de los saberes mínimos, el nuevo currículo supone un importante paso adelante para desarrollar una necesaria mirada ecosocial de la realidad. Hay que tener en cuenta que el trabajo con el currículo no se reduce a los saberes

> mínimos, pues existen otros niveles que también abren posibilidades, como son los perfiles de salida del alumnado, las competencias generales y las competencias específicas. Existe además la posibilidad de realizar proyectos y actividades en las que el profesorado, los centros y las comunidades autónomas tienen una cierta autonomía" (Cembranos 2022).

La finalización de este proceso abre nuevos retos. La Comisión de Educación es consciente de que la aplicación del nuevo currículo va a suponer un enorme esfuerzo y que la formación del profesorado y su sensibilización es fundamental para que no quede en papel mojado o pierda fuerza (ENTV-CM-19-8-2023).

Según Fernando Cembranos,

> "va a ser muy importante desarrollar muchos de estos conceptos (economía ecológica, soberanía alimentaria, tecnología sostenible), algunos poco conocidos para una parte del profesorado y de la población en general, para evitar que sufran transformaciones de su significado original en aras de un lavado verde que legitime seguir haciendo más de lo mismo y continuar con la degradación irreversible del planeta" (Cembranos 2022).

Esto abre nuevos campos de trabajo para la Comisión de Educación que serán retomados en el capítulo de conclusiones y sugerencias.

6.4 Temas y líneas de trabajo presentes y futuras

En el momento actual, la Comisión de Educación está ampliando las líneas de trabajo. La incorporación de personas jóvenes al grupo de trabajo ha obligado a replantearse algunos enfoques (ENTV-CM-17-8-2023).

Se había optado- ya hemos insistido en ello- por una intervención educativa que no eluda la crudeza ni edulcore la gravedad de la crisis ecosocial, aunque siempre se plantee la problemática acompañada de propuestas y orientaciones que impulsasen la transición y alentasen la esperanza.

Igualmente, y a partir del momento catárquico de la pandemia, la Comisión de Educación reflexionaba sobre la necesidad de incorporar una perspectiva de clase mucho más nítida y aterrizada (ENTV-FC-15-5-2022).

La irrupción de los movimientos de personas jóvenes, profesorado y madres y padres por el clima, así como el impacto que provocó la pandemia, hicieron surgir múltiples reflexiones sobre la influencia de los relatos distópicos, así como sobre la necesidad de construir utopías y miradas esperanzadoras.

La Comisión de Educación, como siempre a través de lecturas, de las aportaciones y experiencias de sus componentes y las relaciones con otros movimientos y redes sociales, se implicó en la tarea de repensar su propia práctica a la luz de estas necesidades. En realidad, se trataba de una tensión que siempre había estado presente en el trabajo, pero en ocasiones anteriores se había resuelto con convicción y ahora parecía evidente que el malestar en las aulas obligaba a pensar sobre ello.

En abril de 2019, en algunas de las reuniones se realizan las siguientes reflexiones (ACTA 29-4-2019):

> "Las versiones más catastrofistas generan desvalimiento e inacción. La catástrofe realmente está más vinculada a la forma en la que el mercado y el poder militar gestionan los problemas Cuidado con las versiones catastrofistas que dan más poder a los poderosos. (…) Hay espacios de poder que defienden estas versiones, que pueden llevar a demandar orden y mano dura".

Fridays for Future o Extinction Rebellion habían mostrado una sociedad y sobre todo una juventud implicada, dispuesta a cambiar de modo de vida y no resignada a la catástrofe. La Comisión de Educación se planteaba cómo acompañar esos procesos, como "atreverse a imaginar la revolución (…) Esta movilización era impensable y está ocurriendo" (ACTA 29-4-2019).

La educación se concebía como una forma de abrir brecha, de preparar el camino para que se pudiesen dar esos cambios:

> “Para que prenda la mecha tiene que haber algo que arda. Hay trabajos de larga duración que crean esa mecha que en determinadas condiciones puede arder. Así como el feminismo fue abriendo brecha en temas que ahora se han incorporado, desde el ecologismo estamos incorporando miradas nuevas” (ACTA 29-4-2019).

Se comenzó a leer textos que contrastaban los relatos del colapso con la necesidad de prefigurar un futuro viable y deseable. Una lectura a la que la comisión le concede importancia es la del texto de Emilio Santiago (2018) “Será una vez Móstoles 2030: una prefiguración utópica de la transición ecosocial”.

El autor reconocía que el movimiento ecologista ha sido riguroso y certero en el análisis de la crisis ecológica y ha determinado muy bien sus causas, pero ha fallado en proponer futuros utópicos más deseables. Santiago (2018) plantea que existe la necesidad de crear marcos simbólicos hacia estos caminos utópicos que nos ayuden a reconectar con otros futuros deseables. Plantea que el cine, la literatura y el arte ofrecen herramientas para explorara esos caminos de esperanza.

Santiago (2018) sostenía que no había que asustar, que el ecologismo había sido catastrofista y no era capaz de alentar emociones positivas que impulsasen las transformaciones.

> “A veces, hemos caído desde el ecologismo en el catastrofismo. Deberíamos hacer propuestas que inviten a reconocer la gravedad del problema y a asumir la responsabilidad sin drama. La crisis nos puede ayudar. La idea de dar sentido a la vida puede servirnos para enganchar. Hay que trabajar cómo si fuera posible la transformación” (ACTA ACTA 17-10-2019).

La Comisión de Educación se encontraba, como ya se ha advertido en otros momentos, con la dificultad de pensar cómo hacer deseable algo que choca y pretende poner freno a lo que la cultura occidental ha considerado progreso. Era la dificultad que se venía abordando desde que había comenzado el trabajo en 2003:

> “El ecologismo tiene que enamorar, que ilusionar. ¿Cómo vas a hablar de danzar en la oscuridad si la realidad es que lo que se está viviendo es un brutal despojo?

¿Se puede comunicar la verdad ecológica sin asustar?

¿Cómo se construye un mundo de deseos sostenibles y solidarios cuando nos hemos construido sobre la ausencia de límites y el individualismo?" (ACTA 19-4-2021).

La cuestión de la reorientación del deseo ha aparecido en esta etapa de la Comisión de Educación como un asunto central. La lectura del texto *Las emociones de la Tierra*, de Glenn Albrecht (2020), pensador medioambiental australiano y profesor de la Universidad de Murdoch en Australia occidental, provocó reflexiones de interés. Albrecht había acuñado el concepto de solastalgia, que se refiere a la experiencia y sentimiento de cambio ambiental negativo.

Según este autor, a medida que los efectos del cambio climático se hacen evidentes, surgen emociones como la angustia, el estrés o el pesimismo. En *Las emociones de la Tierra*, Glenn Albrecht (2020) hace un gran esfuerzo por identificar, definir y nombrar estas emociones que son tanto positivas como negativas. Defiende que para atajar la crisis ecológica es preciso desarrollar un nuevo vocabulario que defina las emociones positivas de la Tierra y ayude a salir de los efectos causados por el Antropoceno. Ese vocabulario será necesario para entrar en una nueva era, en la que los valores estarán basados en la simbiosis. Albrecht (2020) se muestra optimista respecto a las generaciones más jóvenes y sus capacidades para convertirse en lo que denomina la Generación Simbioceno, para llevar a cabo este revolucionario cambio.

A partir del texto y poniéndolo en diálogo con reflexiones y debates anteriores, la Comisión de Educación retoma lo trabajado en el capítulo sobre educación en el libro *Cambiar las gafas para mirar el mundo* (Herrero y otros 2011):

"El aspecto emocional es primordial, te llevan a movilizarte. El tema es cómo se movilizan. Qué emociones provoca el colapso… No tiene que ser todo en positivo, porque la rabia moviliza y el amor también: buscar emociones, no solo las positivas, que movilicen. (…) Mientras nos sintamos por encima de la naturaleza, no estamos en una posición correcta.

> Lo contrario del amor es la indiferencia, no el odio, y esa indiferencia es la postura colectiva ante la Tierra. Tenemos que recuperar la conexión con la naturaleza y apartar un poco la mirada de lo electrónico" (ACTA 26-4-2021).

Para explorar la cuestión del miedo ante el colapso y las emociones que suscita, la Comisión de Educación decidió retomar el trabajo sobre las reacciones psicológicas ante el colapso y la crisis climática y explorar qué es lo que se podía hacer ante el malestar que generaba en las personas más jóvenes tratamiento del cambio climático.

En mi opinión, aunque se hablaba de la esperanza, en realidad, los mensajes de la Comisión de Educación sustentaban bien la descripción del colapso, pero no eran convincentes en la segunda. La Comisión de Educación era también consciente de ello. Se recordó, por ejemplo, la lectura de "El tiempo de los triajes" (González Reyes 2020), artículo de los inicios de la pandemia del que ya hemos hablado:

> "El punto de partida que plantea es que cualquier salida es mala. Se trata de valorar qué es lo menos malo, contando con que cualquier salida va a tener una parte negativa para la población (…) Después de exponer un panorama duro, respaldado con datos, aparece el concepto de esperanza, que no está tan sustentado como el primero.
>
> (…) La clave es no caer en el determinismo. Se pueden abrir vías en positivo, por ejemplo, hacia la redistribución y la suficiencia. (…) Se valora plantear el concepto de esperanza como proceso, no tanto como fin. (…) Es el camino el que merece la pena, no nos podemos permitir no andarlo" (ACTA 27-4-2020).

La vivencia de la pandemia colocó a la Comisión de Educación en la tensión entre el pensar y el hacer. De repente se planteaban cuestionamiento de las prioridades (ACTA 28-9-2020):

> "Las alternativas que manejamos no son de gran calado pero son importantes porque a partir de la praxis se consolidan más las ganas de hacer, es un laboratorio de experiencias que hace que sea más fácil en ir en

una línea. Hacemos un buen papel en lo discursivo pero no llega al gran público. Son importantes aunque no sean alternativas de cambio de escala" (ACTA 28-9-2020)

Se debate trabajar sobre pensamiento o sobre urgencias directas e inmediatas:

> "A veces tener buenas ideas pero no acompañarlas de prácticas se queda un poco corto. (…) Además de hacer visible ese origen ecológico de esas formas de colapso es plantear horizontes posibles. La desesperanza y el derrotismo nos van a inundar y éste puede ser un papel importante desde educación, imaginar cómo se podrían hacer las cosas bien... (…) Quizás lo interesante es pararnos a pensar si en este momento que vivenciamos el colapso más de cerca, si tenemos que seguir con las mismas cosas o hay que replantearse, por ejemplo, dejar de hacer algunas e implicarse por ejemplo más en plataformas y redes (ACTA 28-9-2020)".

La Comisión de Educación advertía que se estaban produciendo cambios:

> "Están saliendo muchas publicaciones sobre cómo enfrentar el colapso. La COVID-19 nos ha hecho ver de golpe esa realidad y está surgiendo un interés social sobre cómo afrontarlo. (…) Se ve mayor conciencia de la gravedad de la situación en la gente joven. (…) Aparece una denuncia hacia la gente adulta que ha llevado al mundo a este extremo.
>
> Ha comenzó a hacerse visible evidente una reacción emocional ante el cambio climático y la crisis ecológica. (…) La gente joven empieza a tener muy claro que nos estamos cargando la naturaleza. (…) Ha surgido un concepto con fuerte poder comunicativo: "ecoansiedad". Habría que poner peso a la esperanza. Y educar para manejar la incertidumbre que genera la situación actual" (ACTA 26-10-2020).

6.4.1 El tratamiento de la ecoansiedad y la futurofobia

La Comisión de Educación se centró con fuerza en el análisis de la ecoansiedad y son muchas las actas de reunión en la que se observa la dedicación de tiempo a su anaálisis.

Voy a detenerme, antes de continuar con la sistematización del trabajo de la Comisión de Educación, en reflexionar sobre la ecoansiedad. Para ello, me apoyaré en el informe más profundo sobre el tema, realizado hasta el momento y que aparece como referencia central cuando se habla de la relación entre cambio climático y salud mental.

Caroline Hickman, profesora de Psicología Climática en la Universidad de Bath y miembro de la Climate Psychology Alliance, dirigió un estudio sobre el impacto del clima en la salud mental (Hickman y otros 2021). Define ecoansiedad como la angustia que se genera sentirse impotente ante los problemas ambientales y en el cambio climático. En la infancia y juventud provoca un intenso miedo al futuro, que se suele denominar futurofobia.

El informe final concluye que el 75% de la infancia y el 61% de la juventud entre 15 y 25 años consideran que el futuro es aterrador (Hickman y otros 2021).

Hickman señala que los cuadros clínicos de ecoansiedad no se corresponden con la depresión o ansiedad convencional. En una entrevista afirma:

> "No tienen nada que ver. En la ecoansiedad, la mayoría expresa que se sentirían mejor si todo el mundo actuara. El clima no es el problema, es la sensación de abandono. El impacto es equivalente al del abuso sexual a menores. Es más difícil recuperarse cuando las personas que ejercen la violencia les dicen: 'Yo me preocupo por ti'. La ecoansiedad severa se desencadena cuando percibes que las instituciones, que deben protegerte, te están fallando. Tienen un sentimiento de traición" (Navarro 2022).

El informe advierte de la creación de una profunda brecha generacional. Mientras que la población adulta niega el cambio climático y no quiere pensar en el significado de la emergencia climática, las personas más jóvenes y la infancia se desesperan porque no se haga nada (Hickman y otros 2021). En la misma entrevista citada anteriormente, Hickman relata:

> "En Los vengadores[81] hay un personaje llamado Thanos, dispuesto a matar a la mitad de la población para reducir la huella de carbono. Bien, pues un adolescente de las islas Maldivas me dijo: Nosotros somos la mitad que están a punto de matar" (Navarro 2022).

Las recomendaciones que realiza el informe se centran en validar la percepción que les genera ansiedad.

> "Necesitan que alguien les diga que no están locos, que es el precio que pagan por tener una conciencia viva. A los niños y jóvenes les digo que yo también siento ese estrés, y que me gusta sentirlo. Y aparte de interiorizar ese mensaje, les propongo una acción externa: manifestarse, unirse a grupos de activistas, conectarse con otros jóvenes de Australia, Nigeria, Myanmar, para tener una perspectiva global. (…) En la mayoría de casos propongo luchar por una mejor vida sin saber si tendremos éxito o no. Al enfrentarnos a la crudeza de la realidad se pueden obrar cambios" (Navarro 2022).

Al preguntarle qué es lo que demandan los niños y niñas, Hickman responde:

> "Piden saber cómo construir barcas, cómo cosechar los propios alimentos, cómo mantener una conversación que tenga sentido con sus padres, cómo ejercer presión sobre los políticos. A nuestro ego le gusta pensar que tenemos el control –la negación es una defensa–, pero este no es el caso" (Navarro 2022).

La Comisión de Educación no trabajó este informe del equipo de Caroline Hickman. No figuran referencias en las actas ni ninguna de las personas que he entrevistado lo conocía. Sin embargo, la construcción colectiva que se realiza es coincidente, tanto con el análisis como con las conclusiones. Afirma las intuiciones que se habían venido construyendo desde años anteriores.

Son muchas las horas de trabajo dedicadas a abordar la cuestión de la ecoansiedad, la angustia y el miedo. Aparecen múltiples referencias a ello en las actas de trabajo.

[81] Los Vengadores son un equipo de ficción de superhéroes que aparecen en los cómics publicados por Marvel Comics.

Algunos ejemplos pueden rastrearse en las actas del 19-4-2021, 26-4-2021, 18-10-2021, 14-3-2022, 27-6-2022, 10-10-2022 o 17-10-2022, entre otras.

Se realizaron nuevas lecturas (ACTAS 27-6-2022). La lectura de *Esperanza activa*, de Joanna Macy y Chris Johnstone (2018) permite afinar el concepto de esperanza. Según estos autores, la esperanza activa exige, en primer lugar, hacerse una idea lo más precisa posible de la realidad, asumiendo que hay que pasar un mal trago, en segundo lugar, hay que proyectar horizontes deseables y en tercero organizarse para dar pasos hacia ellos (Macy y Johnstone 2018).

La lectura de *Un paraíso en el infierno* de Rebecca Solnit (2020) permitió constatar que, a través de la historia, son numerosas las ocasiones en las que el desastre arroja a las personas a una utopía temporal, en la que surgen nuevos estados mentales y posibilidades sociales de cambio. La autora desvela que muchos de esos desastres han generado una nueva forma de organización temporal en las que de forma sorprendente prevalece la alegría. Para la autora, esa alegría revela un anhelo insatisfecho de comunidad, de sentido y de trabajo significativo que, a menudo, brinda el desastre. Reconocerlo, permite alcanzar una nueva visión de lo que podría convertirse la sociedad: una que sea menos autoritaria y temerosa, más colaborativa y local (Solnit 2020).

Se leyó el libro *Dignos de ser humanos*, de Rutger Bregman (2021), un texto que revisa la historia de la humanidad desde la hipótesis de que los seres humanos tienden más a cooperar que a competir. Y también *Ausencias y Extravíos*, un libro que había escrito yo misma en 2021, en el que exploraba las ideas de responsabilidad, de esperanza, de límites, del miedo y del valor, en contextos de crisis ecosocial.

A partir de estas lecturas y de los trabajos previos, la comisión trabajó en los enfoques que debería tener el trabajo posterior (ACTA 18-10-2021):

> “Ofrecer simulacros de respuesta a amenazas para estar preparadas, como hace el teatro social.
>
> Dibujar escenarios diferentes de futuro

Indagar en cómo vivir en espacios degradados (podríamos leer: la novela de Donna Haraway Seguir con el problema, o el libro *La seta del fin del mundo*, de Anna Lowenhaupt)

Tenemos capacidad de adaptación por lo que sabemos de otros pueblos del Sur

El colapso ya está aquí pero lo vemos como nuevo desde el privilegio

Un paraíso en el infierno: cómo se aborda la ola de calor desde una sociedad individualista o desde una sociedad con tejido comunitario

Hay un miedo que bloquea y otro que es adaptativo

La gente puede seguir viviendo en medio de la basura

En la línea de organiza tu rabia, en este caso organiza tu miedo

No se trata de quitar la ecoansiedad. Queremos que te organices para enfrentar lo que la causa. Esta podría ser la tesis central del trabajo".

A partir del conocimiento y prácticas compartidos anteriormente y las nuevas lecturas, se perfilaron las líneas de trabajo sobre la ecoansiedad. Se establecían seis ideas fuerza sobre los que apoyar el trabajo (ACTA 18-10-2021):

"1. Honrar el dolor. Te duele por que te importa. Nómbralo.

2. Desastre ecológico y amargura/ansiedad o solamente desastre ecológico. Tu malestar no aporta mucho. Aporta en un primer momento, hónralo pero pasa a la acción.

3. Actúa. Para eso vale el dolor. Todo lo que actúes va a servir para algo. Entre todo y nada adquiere valor casi cualquier cosa por pequeña que sea.

4. Dignidad/satisfacción de *hacerlo razonablemente bien*. Sale de personas que están en situaciones muy duras, único antídoto emocional, voy a hacerlo bien. Podrías hacerlo mal y estaría justificado, pero la satisfacción de

> hacerlo bien es ciertamente incompatible con estar mal. ¿Puedo hacer algo de actividad en vez de quedarme paralizado? ¿Podemos aprender algo de esta situación adversa y excepcional?
>
> 5. Acompáñate en el camino. Trabajar sobre esto te da muy buena compañía. La soledad es lo peor que puede pasarte.
>
> 6. Luz al final del túnel: a corto plazo hay poca esperanza pero a largo plazo la especie humana aprenderá a convivir antes de desaparecer. Es posible, sin ser ingenuos, hablar científicamente de luz al final del túnel. En medio del horror sabemos que hay semillas de vida".

La lectura de Silvia Federici (2020), *Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes, Reencantar el mundo. Tecnología, cuerpo y construcción de lo común* siguió aportando claves al trabajo.

Cuando Federici habla de reencantar el mundo, se refiere a

> "descubrir lógicas y razonamientos distintos a los del desarrollo capitalista, práctica que considera indispensable para la mayoría de los movimientos antisistémicos y precondición para resistira la explotación" (Federici 2020:80).

Hace especial hincapié en la necesidad de reconectar lo que el capitalismo ha separado: nuestra relación con la naturaleza, con las demás personas y con nuestros cuerpos, a fin de permitirnos no sólo escapar de la fuerza gravitatoria del capitalismo, sino recuperar una sensación de integridad vital. En este camino, la autora señala que la seducción que ejerce la tecnología sobre las personas es un escollo y un efecto del empobrecimiento —económico, ecológico y cultural— que cinco siglos de desarrollo capitalista han producido en nuestras vidas, incluso —o sobre todo— en los países en los que ha alcanzado su clímax (Federici 2020:81).

Las palabras de Federici encontraban un fuerte eco en un grupo de trabajo que había hecho mucho esfuerzo por abordar educativamente los excesos de la tecnología y la desconexión de las personas de la naturaleza.

El trabajo de la Comisión de Educación se encamina después de estas aproximaciones a la ecoansiedad que genera el colapso, a empujar en la prefiguración de un futuro deseable. Repensar utopías a las que encaminarse empieza a ser percibida como una tarea inaplazable:

> "Hasta que no cambie el horizonte del deseo va a ser difícil el cambio (…) Hacer esfuerzos en crear un imaginario social deseable y atractivo" (ACTA 14-2-2022).

María González, una de las componentes de la Comisión de Educación y a la vez profesora de secundaria y bachillerato, se expresaba así:

> "Al principio, mi tarea fue abrir los ojos a una realidad que no conocía y descubría. Cuando lo ves, ya no puedes dejar de verlo. Antes dedicaba mucho más tiempo a trabajar los contenidos y con el tiempo he aprendido que transmitirlos solo no vale, sino que hay que ayudar a que se indignen, a que sientan y descubran mostrar formas de actuar.
>
> Ahora, la cuestión de pensar las utopías es clave. Cada vez me centro menos en el colapso y más en la exploración del mundo que queremos, en mostrar lo invisible pero viable" (ENTV-MG-19-6-2023)

En el período que va desde finales de 2022 hasta el verano de 2023 –fecha de análisis de esta tesis- se ha iniciado un trabajo centrado en la prefiguración de escenarios deseables y utopías. Se han recopilado textos de bell hooks, Úrsula K. Le Guin y otras autoras y autoras centrados en las utopías ecologistas que aún no se han leído y comentado (ACTA 17-10-2022).

Se ha dedicado un encuentro al trabajo en torno a las utopías ecológicas. Sobre este encuentro ampliaremos en el bloque III de la tesis.

Igualmente, se ha comenzado a trabajar en un decálogo titulado *Diez ideas frente al no futuro*. La escritora Belén Gopegi se ha incorporado al grupo de trabajo para su elaboración (ACTA 23-1-2023, 12-2-2023). No es posible aún mostrar avances en estas líneas de trabajo, pues se encuentran en fase embrionaria.

6.4.2 Incorporar una perspectiva de clase aterrizada

> "En los últimos años está aflorando con mucha fuerza una enorme resistencia y rechazo a medidas que son calificadas por los gobiernos como ecológicas. Los *chalecos amarillos* en Francia, la huelga de transportistas ante la subida de los precios del diesel y un antiecologismo fuerte en zonas rurales. Las medidas verdes si no son pensadas desde la justicia generan un enorme rechazo. Nosotros habíamos trabajado sobre todo las diferencias entre el Norte Global y el Sur Global, no tanto las que se dan aquí" (ENTV-FC-15-5-2023).

A partir de las reflexiones anteriores, expresadas por Fernando Cembranos en una de las entrevistas realizadas, la Comisión de Educación ha comenzado de forma reciente a incorporar esta mirada en sus trabajos. No es que no se encuentren presentes las consideraciones respecto a la justicia, que son constantes, pero no se encuentran aterrizadas.

Esta preocupación, señala Marta Pascual, se ve también acrecentada ante el hecho de que los populismos de ultraderecha estén creciendo en muchos países, precisamente apoyados en discursos antiecologistas, antifeministas y racistas (ENTV-MP-23-5-2023).

Con estas premisas, la Comisión de Educación propuso al Área de Educación estatal de Ecologistas en Acción trabajar en una *Guía para escuelas resilientes* que acaba de ser finalizada y se hará pública en el otoño de 2023[82].

Esta guía reconoce la escuela como uno de los espacios de encuentro humano cotidiano que resiste a la desarticulación social para reorganizar nuestras relaciones con la tierra y con los seres que nos acompañan. Pretende ofrecer herramientas que pueden convertir a los centros educativos en motor de la necesaria resiliencia ecosocial. No pretende abarcar todo lo deseable, sino animar a la acción y al reconocimiento de lo que ya hacemos. Realiza propuestas en cuatro ámbitos: la escuela vinculada al medio biofísico, la escuela como comunidad integral, la escuela como motor de cambio cultural y la escuela como generadora de esperanza activa (ACTA 10-10-2022).

[82] A finales de agosto de 2023, esta guía está pendiente de revisión y maquetación. He tenido, sin embargo, acceso al borrador de la misma.

BLOQUE III. INFLUENCIAS DE IDA Y VUELTA

Presentación del Bloque III

En el Bloque II se ha realizado una presentación fundamentalmente descriptiva del trabajo de la Comisión de Educación de Ecologistas en Acción en el período que va de 2003 a 2023

El sentido de este Bloque III es realizar una análisis valorativo de esta aportación y su alcance, extraer conclusiones sobre la forma en la que el movimiento social ha influido en la política pública y en el cambio cultural, y también sobre sus límites y retos pendientes.

Este bloque está integrado por tres capítulos:

- El capítulo 7 revisará críticamente el trabajo y producciones de la Comisión de Educación desde una perspectiva ecofeminista, marco teórico elegido en esta tesis para afrontar la crisis ecosocial.
- El capítulo 8 analizará las relaciones de la Comisión de Educación, tanto en el ámbito interno de Ecologistas en Acción, como con otros espacios políticos y sociales. Se valorará las influencias e incidencia mutua de estas relaciones.
- En el capítulo 9 se establecerán las conclusiones de la tesis y los nuevos interrogantes que se abren a partir de ella.

7. La educación ecosocial desde una perspectiva ecofeminista

La Comisión de Educación de Ecologistas en Acción introdujo en sus reflexiones, prácticamente desde su refundación en 2003, la mirada ecofeminista. Una de las primeras lecturas autoformativas fue el artículo "Un repaso a las diversas corrientes del ecofeminismo: feminismo y ecología" de Alicia Puleo (2002).

Desde los inicios, la preocupación y el interés de los diálogos entre los feminismos y los ecologismos estuvo presente. No obstante, el desarrollo de ese diálogo en la Comisión de Educación ha tenido, a mi parecer, un avance limitado, sobre todo por haber sido abandonado a partir de la conformación de una Comisión de Ecofeminismos, nacida a partir del impulso de algunas integrantes de la Comisión de Educación.

En este capítulo vamos a reflexionar sobre ello. Nombraremos los trabajos de la Comisión de Ecofeminismos, muy someramente, ya que no es el tema de la tesis, aunque resultará de utilidad para realizar en un segundo momento una revisión crítica desde la perspectiva ecofeminista del trabajo de la Comisión de Educación.

7.1 La Comisión de Educación y los feminismos

Como ya se ha señalado, la Comisión de Educación se interesó por la perspectiva feminista desde sus inicios. Formaban parte de ella personas que tenían una trayectoria de participación en el movimiento feminista. Yo no había participado directamente en él, pero sí en el movimiento sindical, formando parte del Comité de Empresa de la transnacional en la que trabajaba y ocupándome de las cuestiones de desigualdad, techos de cristal, presión sobre mujeres embarazadas y cuidadoras y discriminación, en general, de las mujeres en el ámbito laboral.

El resto de los compañeros y compañeras, si bien no habían militado en el movimiento feminista, tenían, en su mayoría, sensibilidad y compromiso.

Habíamos observado que la participación en las asambleas del grupo de Madrid era enormemente desigual. La mayor parte de las intervenciones eran masculinas, la propia

forma de distribuir los puntos del orden del día tendía a situar al inicio de la reunión y a última hora los temas considerados como menos importantes y en el centro de la reunión, cuando más gentes estaba presente, los que se consideraban centrales, que solían ser presentados por los hombres con más prestigio, poder y autoridad del grupo (ACTA 30-6-2003).

Supimos, hablando con las personas más antiguas, que la desigual participación de las mujeres y, en general, de las personas que menos tiempo llevaban en la asociación no era una cuestión nueva.

> "Este lleva siendo un tema recurrente desde que existía la CODA" (ACTA 30-6-2003)

Planteamos nuestras preocupaciones en una asamblea y la acogida fue buena. Los compañeros eran conscientes de que era cierto, pero resolvían el asunto diciendo que eran las mujeres y las personas nuevas las que tenían que hacer el esfuerzo de intervenir y que el problema era que no estaban empoderadas.

Decidimos plantear una serie de acciones y cambios en la organización de las reuniones (ACTA 30-6-2003):

> "Observación y registro de las intervenciones en las asambleas (tiempos empleados, tono, sentido de la intervención...).
>
> Cuidar que en cada asamblea haya un punto relevante pero no excesivamente técnico en el que pueda hablar cualquiera (ejemplo: petición de opiniones sobre qué sacar en los monográficos en la revista).
>
> Proponer que en las asambleas no sean siempre las mismas personas las que representen a su comisión. Rotación en las funciones.
>
> Presentación de la gente nueva al final de las asambleas.
>
> El primer punto que se trata en la asamblea y el último no los quiere nadie (por no haber llegado toda la gente o porque se han marchado muchas personas). Hay que poner hora de inicio y final de las reuniones.

> En las asambleas a cada uno le importa su comisión y sus temas.
>
> Ecologistas es una organización abierta (todo el mundo puede ir a cualquier reunión) pero algunos de los que están ya asentados se defienden de la obligación de invertir tiempo en la acogida y formación de personas nuevas porque ralentiza su trabajo.
>
> Y sobre todo, hay que trabajar barreras y actitudes individuales".

El acta de la asamblea de julio de 2003 muestra que las propuestas y planteamientos de la cuestión suscitaron algo de revuelo (ACTA 9-7-2003):

> "Sorpresa general por algunos de los argumentos expuestos durante la asamblea con respecto al tema de la participación femenina y de los nuevos. Se detectan discrepancias e incluso contradicciones entre las diferentes intervenciones.
>
> Hubo un tono muy diferente en la primera parte de la Asamblea, en comparación con la segunda. Podría ser una confirmación de cómo el tema a tratar y quien lo presenta puede estimular la participación, así como el tono y carácter de las intervenciones precedentes".

Era necesario abordarlo porque

> "llevaba al enfado y abandono o a la sensación de culpa: tengo que intervenir más´ (ENTV-MP-23-5-2023).

Cuanto más mirábamos, más veíamos que dentro de la organización se reproducían los roles de género convencionales. La participación de las mujeres era muy escasa cuando se trataba de tomar decisiones, de salir en la prensa o de representar a la organización. Comprobamos que en el primer Programa Ambiental no tenía ni la más mínima perspectiva feminista y, a pesar de las buenas palabras, hubo muchas dificultades que que salvar para reconocer y poner en marcha medidas igualitarias dentro de la asociación. Tuvimos algunos aliados clave, como fue el caso de Ramón Fernández Durán o de Chato Galante.

El caso es que el tema se siguió trabajando. El registro de los tiempos de intervención mostró una evidente desproporción entre las intervenciones de cuatro o cinco hombres, habitualmente beligerantes en el tono, y las del resto de personas presentes. En cada reunión, alguna de nosotras se ocupaba de tomar nota de los tiempos y al final de la reunión se ofrecía el balance, que en ocasiones no era muy bien recibido (ENTV-MP-23-5-2023).

Se propuso desarrollar talleres durante las propias asambleas. Los dinamizaba Fernando Cembranos que tenía experiencia profesional en ello. El resultado fue sorprendentemente positivo y casi inmediato. Se realizó una formación para moderadores y moderadoras y el conjunto de la asamblea se hizo fuerte para frenar las intervenciones más agresivas. Se limitaron los tiempos de intervención, se acotó la duración de las reuniones y el grupo fue capaz de regular y afear las formas de intervenir agresivas o descalificadoras.

En general, en nuestras asambleas el ejercicio del poder autoritario era muy mal recibido pero, por contra, había fuertes liderazgos basados en la autoridad moral y en el conocimiento que eran mayoritariamente masculinos y de hombres más bien mayores. En relativamente poco tiempo, llegó un momento en el que hablar elevando el tono o con actitud de superioridad fue muy mal visto y las personas que lo hacían no tuvieron mas remedio que controlarse si querían seguir jugando un papel de liderazgo y autoridad política.

> “Los sujetos más beligerantes no se podían apoyar solo en hablar más alto, tenían que seguir siendo reconocidos por el grupo desde el respeto. Al desenmascarar públicamente las actitudes autoritarias, no tuvieron más remedio que controlarlas” (ENTV-FC-16-5-2022).

Entre tanto, organizamos algunas reuniones, solo para mujeres, en las que nos fuimos preparando para intervenir en los temas considerados importantes. Nos fuimos apoyando unas a otras, adquiriendo, sobre todo, seguridad para tomar la palabra y ocupar el espacio (ENTV-MP-23-5-2023).

También se trabajó para que las declaraciones en prensa o en televisión no fuera siempre de hombres. Con la frase "que vaya el que más sepa", la participación de mujeres, en su mayoría nuevas, y de los más jóvenes en la representación externa, estaba muy limitada.

Hablamos con otras mujeres que ya no estaban en la organización pero que sabíamos que habían dado la batalla. Nos contaron sus experiencias, sus anécdotas y nos pasaron textos que habían escrito en su momento y que nos resultaron de mucho interés.

Marta Pascual y yo nos integramos en la Secretaría Confederal en 2004 y forzamos que se realizase un trabajo similar. El espacio era mucho más duro. Había actitudes que rayaban la falta de respeto y en algunos casos la interacción era nula. Había personas que no emitían palabra en toda la reunión. Las reuniones, por otra parte, eran largas y aburridas.

> "Recuerdo un orden del día infinito. Se empezaba por el punto considerado más importante (el de quien más alto hablaba o era más pesado). En él se invertía media reunión y después se continuaba. Cuando se llevaba mucho tiempo, se trataban de forma atropellada las cosas urgentes y se quedaban siempre postergados los mismos temas" (ENTV-MP-23-5-2023).

Nos sorprendió que nadie supiera nada de la vida de nadie. Había una sola mujer en la Secretaría. En la reunión de evaluación en junio de 2004, nosotras lo planteamos.

> *Tomamos la palabra en la reunión de la Secretaría. Marta expuso todo lo que nos había resultado estimulante y la cantidad de cosas que habíamos aprendido. Pero después realizó una revisión pormenorizada del desastre de organización de las reuniones y de la ineficacia que generaba.*
>
> *Yo expuse que el orden de los puntos a tratar reflejaba una jerarquía y un ejercicio de poder que no se relacionaba con lo que era más importante y/o urgente y lo que no. Que las reuniones eran ásperas, no por diferencias políticas o de criterio sino porque algunas y puntuales actitudes agresivas generaban un ambiente desagradable y hostil.*
>
> *Pregunté cómo era posible que nadie en la Secretaría supiese que la única compañera que había antes de que entrásemos nosotras vivía sola con su*

madre enferma, su tía, aún más mayor que su madre, y su padre que ya daba síntomas de demencia senil. A ella se le saltaron las lágrimas. Marta añadió que era una vergüenza que terminasen las reuniones a las 23:00 sin resolver los temas porque no había capacidad para aguantar un turno de palabra. Luis, un chico joven, que se había incorporado con nosotras, dijo que no se podía pensar una sociedad diferente si entre compañeros no había respeto y cuidado.

Fue un momento tenso que se relajó cuando uno de los compañeros más incontinente verbal y beligerante, quiso remediar el problema en el instante y, en medio de aquella tensión sacó de la cartera unas fotos y dijo "tenéis razón, somos lo peor. Estos son mis hijos".

Nos empezamos a reir. Decidimos dar la reunión por acabada (antes de las 21:00) y nos fuimos a tomar una caña.

Nuestra entrada en la secretaría, junto a la de algún compañero más joven fue relevante para cambiar la forma de funcionar. Nosotras fuimos muy asertivas y nadie se atrevió a decir que no quería asistir a los talleres. Repetimos la misma operativa que en la asamblea local. En la Secretaría Confederal el cambio fue muy rápido y solo el hecho de ordenar la reunión, acotar los tiempos, introducir una moderación fuerte, hacer actas útiles y formar a las participantes para identificar y señalar actitudes autoritarias[83]. provocó cambios muy significativos. Eso sí, los cambios no duraban para siempre y había que seguir observando.

[83] Los talleres que se realizaron estaban basados en el trabajo sobre Grupos Inteligentes de Fernando Cembranos y José Ángel Medina. Lo significativo de estos talleres era que relacionaba las actitudes autoritarias y violentas con una forma tóxica e inmadura de resolver un anhelo legítimo, el de ser reconocido y valorado por el grupo. Cembranos proponía ejercicios muy divertidos que, sin nombrar a los individuos, permitía reconocer las actitudes que se querían eliminar y que solían corresponder a hombres mayores con una excelente opinión de ellos mismos (muy puntualmente también alguna mujer). El éxito de los talleres residía en que el colectivo era capaz de detectar y nombrar esas actitudes y nadie quería ser señalado como el que resolvía su ansia de significación social a costa del resto. Un desarrollo de este enfoque se puede consultar en Cembranos, Fernando y Medina, Jose Ángel (2006), *Grupos Inteligentes. Teoría y práctica del trabajo en equipo*, Editorial Popular, Madrid.

> "Si se bajaba la guardia, se volvía a los anterior. Había que estar pendiente y repetir el taller periódicamente como si fuese el refuerzo de una vacuna. Pero funcionaba" (ENTV-MP-23-5-2023)

El éxito de este tipo de intervenciones se extendió rápidamente y pronto hubo decenas de solicitudes de talleres en muchos grupos de la Confederación. Varias personas nos tuvimos que formar para ayudar con la tarea a Fernando Cembranos. "Incluso, empezaron a llegar peticiones de ayuda desde otras organizaciones y colectivos cercanos" (ENTV-FC-16-5-2022). Con el tiempo, esta experiencia terminaría plasmada en el libro de la Comisión de Educación, *Guía para realizar asambleas*, del que ya hemos hablado.

En la Asamblea Confederal de 2005, yo fui elegida Coordinadora Confederal. Las coordinaciones confederales de Ecologistas en Acción son tríos de personas. Cada tres años sale la persona que lleva más tiempo y se incorpora una nueva. Fui la primera mujer en ese puesto. Yo estuve en la Coordinación los nueve años que me tocaban, desde 2005 a 2014. Desde entonces, siempre ha habido mujeres en la coordinación.

7.1.1 La reflexión ecofeminista

En el plano de la reflexión, ya hemos comentado que el registro en las actas muestra, que la lectura y comentario de un primer texto sobre feminismo y ecología en 2003 (ACTA 16-6-2003).

Leímos también un texto de María Novo (1995) sobre los ecofeminismos incluido en uno de sus libros, *Educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas.* En este caso, se sometió a crítica la idea de las mujeres como protectoras de la naturaleza, resaltando que, en la historia pasada, el mundo era más ecológico y también más patriarcal (ACTA 31-05-2004).

Un momento clave para la Comisión de Educación, para las que luego constituimos la Comisión de Ecofeminismos y, desde luego para mí, fue la lectura de "Verde que te quiero violeta" de Anna Bosch, Cristina Carrasco y Elena Grau (2005). Fue el texto en el que la Comisión de Educación comprendió la relación entre ecologismo y feminismo.

Fue la primera crítica que leímos a la noción capitalista de trabajo reducido al empleo y la categorización del trabajo reproductivo realizado mayoritariamente por mujeres, y con frecuencia no pagado, como trabajo necesario para el sostenimiento de la vida (ACTA 20-7-2004).

Surgieron algunos otros comentarios que parece necesario reseñar porque serán después retomados. El texto criticaba la defensa que el ecologismo social hacía sobre el control demográfico y algunos de los compañeros no lo compartían (ACTA 20-7-2004):

> "Debería estar más clara la contradicción entre libertad y necesidad, y el equilibrio ecológico con la decisión de tener o no hijos/as".

Igualmente, aunque el texto no lo sugiriese, apareció una vinculación del trabajo reproductivo con la idea del amor, que arrastraría la Comisión de Educación y que, en mi opinión ha lastrado la profundidad del análisis ecofeminista y, a pesar, de criticar las miradas más esencializadoras, las reproducía. El acta, por ejemplo, recoge:

> "Desde que las mujeres se incorporaron al trabajo mercantilizado, la necesidad de dar amor no está siendo cubierta del todo. Se están generando más problemas. La sociedad debe resolver esto. Cuando las mujeres dejan de hacer estas tareas no aparecen los hombres para hacerlas" (ACTA 20-7-2004).

El texto de Bosch, Carrasco y Grau (2005) utilizaba la metáfora de energías cuidadoras, al que algunos miembros de la Comisión de Educación añadieron el calificativo amorosas, sentimentalizando una necesidad material y abriendo el camino a una noción de cuidados que terminó impregnando no solo las categorías económicas a las que se refería el texto sino el propio trabajo sobre las relaciones en lo interno de Ecologistas en Acción de Madrid.

> "Es interesante el concepto de energías amorosas y cuidadoras" (ACTA 20-7-2004).

Para mí, el principal hallazgo de este texto fue el concepto de sostenibilidad de la vida. Ya hablamos de él en el capítulo 3. Me parecía que permitía aterrizar la noción nebulosa de sostenibilidad.

> "Es fundamental, la importancia de la sostenibilidad en relación con las necesidades humanas y la equidad. Aquí es donde los planteamientos feministas conectan profundamente con los ecologistas" (ACTA 20-7-2004).

Completamente seducidas por la potencia que podía tener el análisis ecofeminista, empezamos a trabajarlo. El 3 de marzo de 2005, Alicia Puleo dio la primera charla sobre ecofeminismo en la sede de Ecologistas en Acción (ACTA 31/1/2005).

En el verano de 2005, en el marco del III Tinto de Verano, una escuela de movimiento sociales que se hacía en Ruesta (Huesca), organizamos un primer taller que trataba de analizar las relaciones productivas y reproductivas en el trabajo de los de los movimientos sociales.

> "Titulamos el taller el Laberinto del Género. Fue enormemente interesante y analizamos las dificultades de la participación y las dinámicas de poder en los movimientos, tratando de buscar cómo y dónde se reproducía las relaciones patriarcales en nuestros colectivos" (ENTV-MP-23-5-2023).

En enero de 2006 releímos un texto que ya conocíamos de Vandana Shiva (2006b), *¿Cómo poner fin a la pobreza?* Tienen interés los comentarios recogidos en el acta (ACTA 23-1-2006):

> "Las interpretaciones más comunes de la pobreza la relacionan con criterios monetarios (nivel de renta) y comparativos (niveles de consumo). Las soluciones a la pobreza desde esa mirada consistirán en equiparar a quienes tienen menos con quienes tienen más. En un mundo limitado y sobreexplotado habrá que entender de otra forma tanto el significado de la pobreza como las vías para enfrentarse a ella.
>
> Son muy acertados los mitos que plantea Vandana Shiva: el crecimiento nos sacará de la pobreza (es decir, si crecemos la renta se igualará) y aquello con lo que no se comercia no es valioso.
>
> Es muy importante la diferencia entre pobreza como subsistencia y miseria como carencia. (…) Es importante reflexionar sobre las necesidades

> Los que viven en economías de subsistencia y son llamados pobres, tienen vidas más sostenibles. En el primer mundo la amenaza constante de pobreza crea miedo y en consecuencia sometimiento. Esa es su función.
>
> La pobreza es el resultado de la pérdida de una vida sostenible. Arranca de la expulsión de las comunidades de sus territorios.
>
> Ojo con defender la pobreza. Puede provocar resistencias. La parte del mundo que no vive en la era industrial (en África, América latina, Asia) también está en procesos de desposesión.
>
> Hablar de sostenibilidad supone hablar de calidad de vida. Insostenibilidad está asociada a un modelo de vida (que miden los índices económicos). La justicia es un término olvidado, porque en su significado es consustancial la interdependencia. De todas formas injusticia y pobreza son fenómenos diferentes".

Al retomar lo que contiene este acta, me doy cuenta de que no se incorporaron al trabajo de la Comisión de Educación como una reflexión central. Estas frases y el texto de Shiva dialogaban y sometían a crítica algunos de los postulados, para nosotros, centrales, como por ejemplo la noción de producción de José Manuel Naredo (2006). En un epígrafe posterior incidiremos en ello.

En febrero de 2006, organizamos una charla titulada "Demografía, feminismo y ecología" (ACTA 134-2-2006). Justa Montero fue la ponente que nos ayudó a visibilizar cómo muchas de las propuestas de control de la natalidad que tanto defendían algunos ecologistas se llevaban a cabo sin explorar las consecuencias sobre los cuerpos de las mujeres, ni tener en cuenta la autonomía sobre sus propios cuerpos. Este era uno de los temas fuertes de desencuentro entre el feminismo y el ecologismo social.

> "Fue sorprendente comprobar que algunos compañeros veían el derecho al aborto como una cuestión útil para el control demográfico y no una cuestión central para la autonomía de las mujeres. Otros tenían reticencias de índole moral" (ENTV-MP-23-5-2023).

Las actas recogen la lectura de artículos de Amaia Pérez Orozco, Sira del Río, Lourdes Benerías y Cristina Carrasco sobre el trabajo reproductivo, su asignación obligada a las mujeres y su falta de visibilidad (ACTA 16-4-2007, 28/5/2007, 25-5-2008).

A algunos de los compañeros les molestaba que se destacase la poca presencia de los hombres en los cuidados. Un ejemplo se puede ver en el acta de la reunión en la que se reflexionaba sobre un texto de Amaia Pérez Orozco (ACTA 16-4-2007):

> "Se plantea que la separación que hace el artículo entre hombres y mujeres es una simplificación conceptual y maniquea. No todos los hombres son así. Varias personas muestran su discrepancia con esta afirmación. Lo que el artículo hace es señalar unos datos concretos sobre el papel de los hombres en los cuidados; y que aunque moleste la generalización, eso se hace de forma habitual en el ámbito social para recalcar las tendencias dominantes."

Las mujeres de la Comisión de Educación nos empezamos a implicar en las actividades que se organizaban para el 8 de marzo y empezamos a participar en sus asambleas preparatorias. Igualmente comenzamos a introducir, bajo el paraguas de la Comisión de Educación, el tema dentro de la organización (ACTA 17-9-2007).

> "Se acuerda organizar una mesa redonda sobre ecofeminismo alrededor del 8 de marzo."

Se acordó comenzar por la realización de una campaña que había propuesto algunas compañeras de Tenerife y Burgos para para trabajar los cuidados y las relaciones de género en la asociación. Ellas habían denominado a esa campaña *Quién cuida a quién*, parafraseando una campaña que se trabajaba a nivel confederal sobre la deuda externa que se llamaba *Quién debe a quién* (ACTA 21-1-2008)

Nosotras propusimos que a ese trabajo interno se añadiera una reflexión sobre la relación entre feminismo y ecologismo.

> "Los objetivos son que la gente de los grupos tenga alguna formación sobre las relaciones entre ecologismo y feminismo, (para lo que se plantea editar un cuadernillo y hacer una mesa redonda en marzo) y hacer análisis de las

> relaciones de género en nuestros grupos, visibilizando tareas y sesgos patriarcales escondidos. Esto último es lo que se ve más complicado.
>
> Para este segundo asunto se propone buscar indicadores y hacer un manual "jocoso" que incluya, por ejemplo, cómo se consumen las energías mediadoras. (...) Se puede ofrecer varias fichas con propuestas de actividad para que los grupos trabajen (de auto-análisis, de dinámicas o talleres como el que se hizo en nuestra asamblea…)" (ACTA 21-1-2008).

En marzo de 2008, editamos un texto titulado "Tejer la vida en verde y violeta. Vínculos entre el ecologismo y el feminismo"[84]. La autoría es colectiva, de Ecologistas en Acción. La lectura actual muestra que, si bien, se centra en la cuestión material y aborda por primera vez en nuestra organización la ecodependencia y la interdependencia de la vida humana, el texto no está exento de cierta mirada amorosa del cuidado

Para comprender a qué me refiero cuando señalo que existe una mirada amorosa sobre la noción de cuidado, me voy a apoyar en el libro *Crítica del pensamiento amoroso* de Mari Luz Esteban (2011). En él, la autora señala que en nuestra sociedad, el amor se encuentra naturalizado y esencializado. Para ella, existe una ideología en torno al amor, que tiene un efecto muy significativo y a la que ha denominado pensamiento amoroso.

En una entrevista realizada por Maite Asensio (2012) para la revista Pikara Magazine, Esteban afirma:

> "El pensamiento amoroso es una manera de ver al ser humano, pero, además, también es todo un orden económico, político y social, una manera de organizar la sociedad: la familia y la convivencia, las relaciones entre hombres y mujeres, las relaciones entre menores y personas adultas, la educación, la socialización, el trabajo… Sin embargo, dicho pensamiento, más allá de condicionar nuestras relaciones, ha colocado las emociones y el amor en el centro de nuestra cultura (…) El amor y las emociones concretan muy bien lo que es importante y lo que no, lo que corresponde a los hombres y lo que corresponde a las mujeres, lo que es adecuado y lo que no,

[84] Disponible en https://www.ecologistasenaccion.org/wp-content/uploads/adjuntos-spip/pdf_Cuaderno_13_ecologismo_y_feminismo.pdf

así como el comportamiento que debemos tener. Es una manera muy buena de ordenar el puzle del mundo..”

Estábamos trabajando ya los contenidos del libro *Cambiar las gafas para mirar el mundo* y en una de las actas aparecen los comentarios que hicimos al borrador en el que se abordaban las cuestiones de género. De nuevo, la centralidad la ocupaba el tema de los cuidados (ACTA12-5-2008):

> “La idea de las tareas de cuidados es muy importante, habría que desarrollarla un poco más. (…) Sobre propuestas se puede poner el reparto de las tareas de cuidados, y desarrollar qué repercusiones tendría. Se puede proponer una simulación de huelga de cuidados.
>
> Hay que explicar bien que es el ecofeminismo ya que parece que se da por supuesto. Se explica que la importancia del capítulo está en el tema de los cuidados, no en los ecofeminismo como tal.
>
> Marta en una charla hizo una lista de tareas súper-concretas de cuidado. Incluir algún ejemplo”.

Entre medias, empezábamos a participar y a recibir demandas en jornadas, cursos y charlas. Algunos ejemplos:

> “Marta cuenta que el sábado estuvo en Córdoba en las Jornadas de Ecologismo y Feminismo. Hubo una asistencia variada. Presentó la campaña Quién cuida a quién” (ACTA 9-6-2008).
>
> “El 12 de noviembre hay una reunión de grupos de mujeres que trabajan el tema de cuidados. Quieren incorporar miradas ecofeministas y crear un cuerpo de reflexiones. Es a las 19 en la calle Barquillo e irá Marta” (ACTA 10-11-2008).

En la Asamblea Confederal de 2008, celebrada en Valencia, Amaia Pérez Orozco intervino en la jornada inaugural (ACTA 15-9-2008). Su intervención, marcadamente anticapitalista, encantó a los y las asistentes y abrió a la Confederación de Ecologistas

en Acción a las miradas feministas, aunque ésta seguía centrada fundamentalmente en la crítica a la división sexual del trabajo y en la invisibilidad de los cuidados.

> "No obstante, para nosotras, esa fue una muy buena vía de entrada para introducir los feminismos en el trabajo de la organización" (ENTV-MP-23-5-2023).

En diciembre de 2008 se acordó crear la Comisión de Ecofeminismos de Madrid. La primera reunión se celebró en enero de 2009 y durante algún tiempo los temas se compartían con la Comisión de Educación que funcionaba como soporte o paraguas de la nueva comisión. Por ello, hay registro en las actas sobre aquellos comienzos.

La Comisión de Ecofeminismos comenzó su trabajo en la doble línea del trabajo interno en torno a la participación de las mujeres y erradicación de las relaciones autoritarias y en la profundización y avance en las reflexiones y miradas ecofeministas. Pensábamos que era necesario para el movimiento ecologista, pero también para el feminista que, en sus reivindicaciones y movilizaciones no tenía demasiado presente la cuestión de la crisis ecosocial (ENTV-MP-23-5-2023).

> "Para la formación y reflexión: ofrecer lecturas para el debate a los grupos y que ellos a su vez las puedan distribuir. Montar algún acto en torno al 8 de marzo. Para el autoanálisis: ofrecer pequeñas guías a los grupos. Propuestas de trabajo colectivo para que las pueden hacer los grupos que quieran trabajar el tema. Elaborar una guía del cuidado de la asociación " (ACTA 11-2-2008).

En junio de 2009, participamos en unas jornadas tituladas *Verde, violeta, cuidados y sostenibilidad*.

> "Viene Amaia Pérez Orozco a hablar de economía de los cuidados y se pide que alguien de educación pueda presentar nuestro cuadernillo. Hacer difusión" (ACTA 18-5-2009).

Pero el salto cuantitativo en la presencia de los ecofeminismos en Ecologistas en Acción y en las organizaciones con las que nos relacionábamos se dio después de que Marta y yo asistiésemos a las Jornadas Feministas de Granada en diciembre de 2009.

Había sido la Asamblea Confederal de Ecologistas en Acción, como siempre en el puente de diciembre. Marta y yo fuimos a la fiesta y desde allí al bus nocturno que nos llevaba a Granada.

> *Íbamos casi solas en el autobús y así pude compartir con Marta la intervención que yo tenía que hacer sobre la crisis ecosocial en una de las mesas redondas. La otra participante era Amaia y moderaba Cristina Carrasco.*
>
> *Para nosotras fue impresionante. Un auditorio con miles de mujeres y una sensación de vértigo importante. Yo no tenía una gran formación feminista y lo que hice, de acuerdo con Marta, fue compartir aquello en lo que me sentía fuerte. El decrecimiento y la condición ecodependiente e interdependiente de la vida humana en un planeta físicamente limitado y en crisis.*
>
> *Nuestra intervención fue muy bien recibida y creemos que la presencia de las miradas ecologistas en el movimiento feminista dio un importante salto.*
>
> *Fue también en aquellas jornadas, en una mesa en la que intervino Mari Luz Esteban, en donde aprendimos a problematizar la cuestión de los cuidados y su pretendida esencia amorosa.*

Empezamos a participar en muchos lugares explorando los vínculos entre el feminismo y el ecologismo. Para nosotras, esa fue la escuela de feminismo. Escuchando a las compañeras de muchas ciudades y pueblos, sus refuerzos, sus críticas y sus alertas, fuimos aprendiendo a modular y a detectar carencias en nuestras lecturas. Las intervenciones eran continuas y en los sitios más variados:

> "Se han dado dos talleres de Ecofeminismo, uno en La casa del empoderamiento de la mujer de Basauri[85] y el otro en Ondárroa (al que asistieron también mujeres de Ermua): Está muy satisfecha, fue muy

[85] Aunque en el acta se encuentra recogido así, el nombre real es Marienea Casa de las Mujeres de Basauri.

> participativo y se manifestaron las sinergias entre el Ecologismo Social y el Feminismo anticapitalista" (ACTA 20-9-2010).
>
> "Dimos una charla en Mejorada del Campo sobre Ecofeminismo y Decrecimiento, en una Escuela de Educación de Adultos. Otra en Toledo en la Facultad de Derecho sobre Ecofeminismo" (ACTA 14-3-2011).

Decidimos reactivar la Comisión de Ecofeminismos, que estaba latente, ante la llegada de muchas mujeres que querían participar (ENTV-MP-23-5-2023). Es en ese momento en el que yo me vuelco en el trabajo exterior y en la Coordinación Confederal y empiezo a estar menos presente en la vida cotidiana de la Comisión de Educación.

La revisión de las actas de la Comisión de Educación muestra algunas otras lecturas y comentarios de economía feminista (ACTA 25-4-2011), pero, poco a poco, este tema quedó delegado a la Comisión de Ecofeminismos y tuvo mucha menos presencia en la Comisión de Educación.

En las actas aún se puede comprobar que la Comisión de Educación ha tratado algún tema más relacionado con los ecofeminismos. Se leyó un texto de Mary Mellor (ACTA 21-3-2013) en el que se desarrollaba la idea del altruismo impuesto a las mujeres, y uno de Almudena Hernando en el que profundizaba sobre la fantasía de la individualidad (ACTA 9-10-2014):

> "La sociedad patriarcal tiene la fantasía de que somos individuos no dependientes. El poder y el dominio hace individuos únicos e independientes. La identidad relacional se desvaloriza y se invisibiliza con el patriarcado. Los hombres poderosos ocultan su identidad relacional. El artículo habla de la red humana pero obvia la red natural".

Fue como si la Comisión de Educación se diera ya por "ecofeminizada" a partir de la incorporación de la mirada de los cuidados y pudiese pasar a ser una cuestión atendida en la Comisión de Ecofeminismos. No solo fue eso, sino que las propias tareas de mediación y resolución de conflictos fueron también paulatinamente delegadas.

Se advierte que a partir de la aparición de la Comisión de Ecofeminismos, la de Educación deja de estar pendiente de los ecofeminismos y queda, a mi juicio atrapada

en la mera cuestión de los cuidados, limitando de una forma importante el nivel de las propuestas y la claridad conceptual de las mismas.

7.1.2 Una aproximación a la Comisión de Ecofeminismos de Madrid

La Comisión de Ecofeminismos avanzó en sus primeros años de una forma irregular. Quienes más tirábamos estábamos sobrecargadas de responsabilidades en la organización y teníamos además nuestros empleos. De hecho, aunque fue un tiempo de importante lanzamiento de las cuestiones ecofeministas, la actividad de la Comisión de Ecofeminismos, como grupo de trabajo, quedó prácticamente interrumpida por falta de tiempo de dedicación y no fue hasta 2010 que se recuperó su dinámica y se proyecto con más fuerza.

Desde 2010 hasta la actualidad, la Comisión de Ecofeminismos ha tenido altibajos. Comenzaron a participar en ella compañeras que luego abandonaban porque no podían o querían sumarse a una dinámica de trabajo continuo.

En 2011 se hacía la siguiente reflexión:

> "El grupo se reúne cada dos semanas. Se alternan reuniones de formación con reuniones de intervención. Hay una gran demanda de intervención (talleres, cursos, artículos). La acción de la bicicletada ecofeminista tuvo bastante éxito.
>
> Todo el tema de la economía feminista encaja muy bien dentro del marco del ecofeminismo. Igual que la economía ecológica revela la imposibilidad de funcionamiento del sistema capitalista en el futuro, la economía feminista visibiliza que a la economía actual no le interesa para nada las personas.
>
> Sería interesante hacer una nueva lectura de las necesidades y sus satisfactores desde una perspectiva feminista. Igualmente, el urbanismo desde la lógica masculina choca contra la ciudad 'amable' para los cuidados.

> También desde el grupo de ecofeminismo se están abordando cuestiones de demografía, que desde el ecologismo tendrán que abordarse tarde o temprano.
>
> El alcance de lo que el grupo quiere abarcar es desproporcionado al número de personas que están involucradas. La alianza entre el ecologismo y feminismo es necesaria, como necesario era que el grupo surgiera como se ve por la demanda que existe de intervenciones" (ACTA 25-4-2011).

Durante muchos años solo hubo grupo en Madrid, aunque eran muchas las compañeras de otros territorios que estaban pendientes. En las asambleas Confederales anuales solía haber una reunión sobre ecofeminismos, pero no fue hasta 2018, gracias a la explosión del movimiento feminista, que se creó un área estatal.

En su presentación, el Área de Ecofeminismos Confederal señala:

> "Desde el Área de Ecofeminismo desarrollamos reflexiones, apoyamos prácticas y transformamos nuestra propia actividad asociativa, confrontando el patriarcado y las relaciones de dominación. Queremos hacer posibles vidas dignas en condiciones de justicia y sostenibilidad"[86].

Simplemente con el ánimo de describir someramente, y no de valorar ni analizar, se enuncian a continuación las principales actividades de la Comisión de Ecofeminismos de Madrid.

- Trenzando cuidados.

  Consiste en un mapeo de los proyectos e iniciativas ecofeministas a nivel estatal. Se ha recabado información sobre las diferentes experiencias y su manera de abordar el ecofeminismo en la práctica.

  Las autoras definen así el propósito del proyecto[87]:

  > "Con este mapa pretendemos visibilizar las distintas prácticas que se están dando en la actualidad y que pueden ser referentes frente al

[86] Se puede consultar en https://www.ecologistasenaccion.org/153210/

[87] Se puede consultar en https://www.ecologistasenaccion.org/146685/se-busca-proyectos-y-experiencias-ecofeministas/

> colapso civilizatorio que estamos viviendo, desde un enfoque ecologista, feminista, antirracista e interseccional. Igualmente, nos gustaría que fuera un espacio de encuentro que sirviera para fortalecer las redes entre los distintos colectivos, acortando las distancias, compartiendo formas de hacer, creando vínculos y aunando luchas".

Se diseñó un cuestionario[88] para identificar prácticas que se consideraban ecofeministas. Se destacaban temas de horizontalidad, apoyo mutuo y temáticas relacionadas con la agroecología, el arte, la educación, la energía, o el urbanismo.

- Movilización 8M

  La Comisión de Ecofeminismos participa con el movimiento feminista en la organización de las movilizaciones del 8M. Su aportación central se dirige a la huelga de consumo, que vincula el feminismo con el sistema productivo depredador del planeta[89].

  A partir de la colaboración de las mujeres de la Comisión de Ecofeminismos en la organización de las movilizaciones del 8M, nació *Feministas por el Clima*. En una entrevista realizada en 2022[90], sus integrantes describen así el movimiento (Herrero 2022):

  > "Feministas por el Clima es un colectivo feminista que pone el foco en el contexto de la crisis ambiental, que se hace cargo de las difíciles condiciones que genera la superación de los límites planetarios y se preocupa por las consecuencias que tiene la translimitación en nuestras vidas (…) Preferimos hablar de ecofeminismo, un concepto que ayuda a visibilizar la relación que existe entre las violencias hacia la tierra, las comunidades y las mujeres. Consideramos que es necesario vincular feminismo y

[88] El cuestionario se puede consultar en https://www.ecologistasenaccion.org/146685/se-busca-proyectos-y-experiencias-ecofeministas/

[89] Se puede ampliar en https://www.ecologistasenaccion.org/35772/

[90] La entrevista completa se puede consultar en https://ctxt.es/es/20221201/Politica/41541/Yayo-Herrero-entrevista-feminismo-ecologismo-clima-activismo.htm

ecologismo por varias razones. La más evidente es que la crisis climática genera pobreza y precariedad, pero no afecta por igual a todas las personas. El patriarcado se encarga de distribuir las consecuencias haciendo a las mujeres más vulnerables a sus efectos, pero no solo a ellas. Por otro lado, el feminismo recoge los cruces entre distintas opresiones y no puede ser ajeno a la desigualdad que genera el cambio climático. Es un movimiento que tiene vocación de hacer suyas las luchas de los colectivos más vulnerables. Por esto mismo una salida justa a la crisis climática ha de hacerse con participación de las mujeres y con mirada feminista".

- Sobre ruedas

  La Comisión organiza "bicicletadas ecofeministas"[91] desde 2012, en las que, bailando y recorriendo la ciudad, se denuncian distintos problemas ambientales revisados desde una perspectiva ecofeminista.

  El 8 de marzo participamos en la organización de la 'bicihuelga', una movilización sobre ruedas que inicia las acciones del día. Trata de ser una denuncia festiva que ocupa las calles e invita a las huelgas feministas.

  > "La bicicleta es una máquina limpia, sencilla y potente que ha estado negada a las mujeres en otros tiempos y lugares. La bicicleta para nosotras ha sido un hilo interesante que otorga capacidad de agencia, libertad, respeto, tecnología humana. Con la bici nos metemos en un espacio del que te expulsan, obligamos a que el tráfico respete lo más frágil, los cuerpos. Se trata de una acción inclusiva que admite diversas edades y diferentes pericias ciclistas" (ENTV-MP-23-5-2023).

- Jornadas ecofeministas

  El Área de Ecofeminismo realiza anualmente Encuentros Ecofeministas estatales. En ellos se comparte, debaten y se aprende sobre enfoques, análisis y

[91] Se puede ampliar en https://www.ecologistasenaccion.org/154577/

prácticas que vinculan feminismos y ecologismo social. También son un lugar para conocerse y tejer relaciones que nos fortalezcan[92].

- Ecologismo libre de patriarcado

  La pretensión de practicar un ecologismo libre de patriarcado ha dado lugar a una campaña interna de autoevaluación y cambio de prácticas que se dirige al funcionamiento de las reuniones, la comunicación interna, la representación pública o los trabajos materiales y relacionales de mantenimiento de nuestra asociación.

  Esta campaña trata de formular preguntas y proporcionar herramientas para la reflexión y el cambio.

  > "¿Quiénes ejercen las portavocías? ¿Quiénes son consideradas las expertas, los expertos? ¿Cuáles son los temas a los que se da más importancia? ¿A quiénes retuiteamos en nuestras redes sociales? ¿A quién se escucha más cuando hablan en una asamblea o se invita más a menudo a participar en charlas, aún cuando no son quienes más saben del tema? ¿Cómo reaccionamos de forma colectiva ante una actitud machista? ¿Existe en los grupos un reparto de las tareas que demuestra que si que existe un sesgo de género? ¿Se apuesta por la diversidad o se cae en el error de mostrar un mundo uniforme?" (Cámara y otras 2018).

  La campaña recoge las demandas que se han ido planteando en muchos foros, muchos de ellos informales.

  > "No es un tema nuevo, en muchos grupos de Ecologistas en Acción se ha trabajado y se trabaja para evitar prácticas machistas; pero en otros no se ha tomado nunca en consideración bajo la falsa creencia de que no es necesario. No se lanza solo para cubrir la necesidad de los grupos que nunca han reflexionado sobre el tema, sino también porque, por un lado, es un tema que conviene mantener actualizado porque el patriarcado es muy, muy tenaz. (…) Es importante hacer

[92] Se puede ampliar en https://www.ecologistasenaccion.org/?s=jornadas+ecofeministas

una reflexión autocrítica, para identificar lo que no gusta y poder cambiarlo" (Cámara y otras 2018).

La Comisión de Ecofeminismos ha elaborado cuatro documentos que se agrupan en dos bloques: uno de comunicación y otro de funcionamiento interno[93].

Para el bloque de comunicación se elaboró un *Manual de estilo para una comunicación inclusiva y no sexista.* El manual ofrece claves sencillas y prácticas para en el lenguaje y en la imagen de los documentos internos y comunicados externos no se reproduzca el machismo y que la comunicación sea una herramienta que contribuya a crear una sociedad más equitativa.,

Igualmente se elaboró un documento titulado *Claves feministas para una nueva agenda informativa comunicativa más equitativa, inclusiva y creativa*. Este segundo documento aporta herramientas para conseguir que más mujeres asuman las portavocías y sean más visibles ellas y sus aportaciones dentro del ecologismo social.

Los documentos para el trabajo interno sobre el funcionamiento y organización de los grupos son *Quién cuida a quién y el Patriarcalitest*.

El primero, analiza el reparto de tareas en el grupo y la forma en la que se llevan a cabo y distribuyen las tareas de mantienen la salud relacional dentro de la organización.

El Patriarcalitest[94] es una herramienta que pretende facilitar un análisis feminista del funcionamiento de los grupos, partiendo de un autodiagnóstico colectivo y ofreciendo algunas estrategias para mejorar aquellos aspectos que se identifiquen necesarios de forma colectiva.

93 Todos ellos se pueden consultar en: https://www.ecologistasenaccion.org/105555/

94 El Patriarcalitest es una herramienta para usar en colectivo que pretende facilitar un análisis feminista del funcionamiento de los grupos, partiendo de un autodiagnóstico y ofreciendo algunas estrategias para mejorar aquellos aspectos que se identifiquen necesarios de forma colectiva. Contiene varios grupos de preguntas, que atienden a un área de interés para el autodiagnóstico. Como señalan sus autoras, no se trata de responder bien a todas, sino de encender la chispa del debate y la reflexión sobre las responsabilidades colectivas en las dinámicas de género. Tampoco faltan unas recomendaciones para paliar, prevenir o exterminar los síntomas patriarcales no deseados. Puede consultarse en https://www.ecologistasenaccion.org/105555/patriarcalitest-una-herramienta-colectiva-para-las-dolencias-de-genero/

- Eco-feminismos decoloniales

  La Comisión de Ecofeminismos ofrece espacios para la formación y reflexión que ayude a repensar nuestras categorías de conocimiento y nuestros sesgos coloniales a la hora de plantear el ecofeminismo.

  Algunos de las herramientas son la formación, la participación en convocatorias, encuentros y diálogos y el diseños de herramientas como el *Racitest.*[95]

- Guía de Buenos Tratos de Ecologistas en Acción

  La Comisión de Ecofeminismos ha elaborado una guía que tiene como objetivo orientarnos en el cuidado de las relaciones dentro y en torno a nuestra organización y que, a su vez, trata de deconstruir lógicas heteropatriarcales que se reproducen dentro y fuera del movimiento.

  > "Nace de la voluntad de socializar los aprendizajes que se han ido realizando y se consideran enriquecedores para prevenir la violencia en Ecologistas en Acción, en especial la machista, porque deseamos profundamente que nuestra ideología y acción política vayan de la mano en la lucha contra el sistema heteropatriarcal, capitalista, colonialista y depredador de la vida (…) Pero además, pueden servir para hacernos más conscientes de otros abusos de poder en los que podemos caer desde privilegios vinculados al conocimiento académico, al centralismo, al estilo de comunicación, a la experiencia, a la edad o al tiempo de activismo, a la condición de contratadx, y al conocimiento de la organización. Sobre estos privilegios, con ellos, podemos ejercer violencia, entendida como un conjunto amplio de conductas que no tienen sólo que ver con lo físico, y que a través de múltiples vías, entre ellas las psicológicas o las organizativas, tienen por objeto afianzar un mal uso del poder y del privilegio"[96].

- Protocolo de justicia restaurativa

[95] Estos documentos y formaciones se pueden consultar en https://www.ecologistasenaccion.org/183557/

[96] Se puede consultar en https://www.ecologistasenaccion.org/288224/

> La Comisión de Ecofeminismos ha elaborado un protocolo para resolver situaciones en las que haya podido haber un abuso de poder o un comportamiento violento. Sigue la metodología de la justicia restaurativa, que implica la voluntariedad de todas las partes para participar en un proceso de responsabilización y reparación del daño.[97]

Como ya hemos señalado, esta tesis no tiene por objeto analizar el trabajo de la Comisión de Ecofeminismos y, por ello, se ha realizado un recorrido meramente descriptivo por su actividad. Pero sí cabe señalar algunas cuestiones que serán objeto de tratamiento en los epígrafes posteriores.

Una primera es el hecho de que, a partir de la creación de una Comisión que trabaja los ecofeminismos, la Comisión de Educación abandona la reflexión y trabajo ecofeminista. Queda incorporada la cuestión de los cuidados y la división sexual del trabajo, pero se estanca la profundización de muchos otros aspectos, con consecuencias, a mi juicio, empobrecedoras.

Una segunda cuestión es que al aparecer la Comisión de Ecofeminismos, el trabajo en mediación de conflictos o buenos tratos, queda inmediatamente delegado a la nueva comisión. Esta cuestión, junto con un abordaje "sentimentalizado" de las relaciones y conflictos", reproducen dinámicas que precisamente se quieren erradicar. Este aspecto será analizado en el capítulo 8 de la tesis.

En tercer lugar, hay que señalar, que productos como el Patriarcalitest levantaron ampollas en algunos de los grupos locales. La idea de abordar estas cuestiones desde el humor funcionó bien con la mayoría de la organización, pero hubo compañeros ofendidos que señalaban que todas estas cuestiones no tenían que ver con el ecologismo.

Así mismo algunas de las compañeras con posiciones binaristas radicales apoyadas en la biología, pretendían abrir de nuevo al debate el Programa Ambiental de Ecologistas en Acción para sacar fuera las menciones que había al apoyo a las luchas LGTBI+. La realidad es que son muy poquitas personas, que además no participan mucho y, por el momento, no constituye un conflicto.

[97] Se puede consultar en https://www.ecologistasenaccion.org/288224/

7.2 Una revisión de la evolución de la educación ecosocial desde los ecofeminismos

Al releer veinte años después las producciones de la Comisión de Educación creo que es obligado señalar que las miradas ecofeministas y feministas han formado parte del trabajo de la Comisión de Educación desde sus inicios. Pero también es preciso señalar que éstas se quedaron reducidas a la denuncia de la invisibilización y desvalorización de las tareas de cuidados, y, que,aunque de forma difusa y contradictoria, se advierte una cierta esencialización de su naturaleza presuntamente altruista y generosa, estructuralmente antagónica a las lógicas mercantilistas.

Otras reflexiones críticas sobre el cuidado y su pretendida naturaleza amorosa (Esteban 2011, 2019), la autocrítica de las economías feministas sobre la exaltación de los cuidados (Agenjo 2021; Pérez Orozco 2023) o el trabajo de Melinda Cooper (2022), que explica que el neoliberalismo y el neo-conservadurismo estimulan el individualismo en el espacio público pero fortalecen, blindan e imponen la responsabilidad familiar, altruista y amorosa, dándola por hecha, han obligado a que nuestros planteamientos ecofeministas hayan superado aquellas primeras miradas y transformado aquella noción de cuidado en una visión de la reproducción social más amplia.

Las mujeres de la Comisión de Educación que se incorporaron a la Comisión de Ecofeminismos y otras que continuamos ligadas, aunque fuese en la distancia, hemos ido incorporando y aprendiendo a construir nuestro enfoque ecofeminista a partir de las lecturas y sobre todo del compartir con compañeras de otros movimientos sociales y en especial del movimiento feminista y de las luchas antiextractivistas y decoloniales. Pero paradójicamente, muchos de nuestras reflexiones y aprendizajes no han ocupado un lugar central en la Comisión de Educación o, al menos, no como cuando era en su seno en donde tenían lugar los debates y análisis.

Ya hemos señalado que el inicio simbólico de la reflexión ecofeminista de la Comisión de Educación fue la lectura en 2003, del artículo sobre ecofeminismos (Puleo 2002) que había publicado la revista *Ecologista.*

A pesar del rechazo explícito en el artículo a los posicionamientos esencialistas y la defensa a ultranza de planteamientos constructivistas e ilustrados que realizaba, algunas

de las personas de la Comisión de Educación se mostraban contrarios a los planteamientos ecofeministas afirmando que todos los ecofeminismos se basan en la idea esencialista y mística de que las mujeres son protectoras por naturaleza (ACTA 28-5-2007).

A comienzos de 2006, leímos de nuevo el texto "Cómo poner fin a la pobreza", de Vandana Shiva (2006b). De nuevo el texto suscitó un enorme interés en la Comisión de Educación y pareció enormemente atinado. Pero curiosamente, el acta de trabajo de la reunión no lo relaciona en ningún momento con los planteamientos ecofeministas, aunque sí con las tesis de la economía ecológica, que eran las que en aquel momento nos parecían centrales (ACTA 23-1-2006).

Se destacaba también su crítica a la relación entre pobreza y analfabetismo, que suponía entender que la cultura está asociada a la lectura de textos escritos. Para ella, la sabiduría de la vida, la lectura de la vida, es otra forma de saber que nuestra cultura no reconoce. Shiva planteaba que las interpretaciones más comunes de la pobreza se definían desde criterios monetarios (nivel de renta) y comparativos (niveles de consumo). Establecía una diferencia entre subsistencia y miseria que los indicadores monetizados del desarrollo capitalista equiparaban (Shiva 2006b).

A pesar de que Shiva, como otras pensadoras ecofeministas y economistas feministas, planteaban desde los años setenta la centralidad del debate sobre las necesidades, en la comisión asociábamos la reflexión sobre las necesidades fundamentalmente al trabajo de Manfred Max Neef (1994), otro de nuestros teóricos de cabecera.

De modo que cuando realizamos la revisión de los libros y la redacción del informe sobre el currículo oculto de los libros de texto, el escaso bagaje ecofeminista que teníamos como grupo de trabajo eran dos o tres lecturas de textos breves de Vandana Shiva y Alicia Puleo y la experiencia o conocimientos que aportábamos quienes allí estábamos.

El hecho es que cuando elaboramos las hipótesis sobre lo que sospechábamos que nos íbamos a encontrar en los libros de texto, desde una perspectiva ecofeminista solo destacamos que probablemente habría una ausencia generalizada de las mujeres y que las tareas de cuidados y reproducción de la vida humana no estarían presentes (ACTA

20-10-2003). Entre las recomendaciones insistíamos, sobre todo, en hacer visibles las tareas invisibles como los cuidados (ACTA 28-5-2007). Se trataba de una aportación algo pobre.

Me resulta curioso, hoy, realizar el mismo esfuerzo que hicimos con los libros de texto entre 2003 y 2006, ahora aplicado al propio informe del currículum oculto de los libros de texto y a las producciones de la Comisión de Educación.

La lectura de estos productos me sigue siendo enormemente estimulante desde la perspectiva de la ecología política. Creo que hicimos una interesante aproximación desde el extrañamiento a las nociones de desarrollo, crecimiento, progreso y bienestar convencionales. Sin embargo, aunque prácticamente todas de las cuestiones tratadas tienen vigencia, se detectan también ausencias importantes y tratamientos mejorables desde los enfoques ecofeministas.

La revisión consciente y explícitamente feminista –no diría, todavía ecofeminista– que la Comisión de Educación realizó sobre los de los libros de texto queda circunscrita a dos apartados del informe final, inscritos en el capítulo 6 (La insostenibilidad social), que se titulan *La ocultación de las mujeres y su aportación a la sostenibilidad* y *La reducción del trabajo al empleo* (Cembranos y otras 2007:128-142).

En el primero de ellos se advierte de que:

> ”Los trabajos sobre currículo oculto de los libros de texto ya se han dedicado con cierta frecuencia al análisis del sesgo sexista que se transmite en ellos. (…) Nuestras observaciones no difieren de las realizadas en estos estudios: escasa presencia de mujeres, mujeres relacionadas con papeles estereotipados domésticos, imágenes que refuerzan este papel, niñas y niños que reproducen esta división... También hemos encontrado intentos puntuales de disminuir el desequilibrio en la presencia de ambos géneros u ofrecer una visión crítica del patriarcado, que en raras ocasiones se mantiene a lo largo de todo un texto” (Cembranos y otras 2007:128).

En esa misma línea se afirmaba que

> "es evidente la desigual presencia de personajes masculinos y femeninos, tanto en el lenguaje verbal como en el icónico. Como ejemplo, planteamos los siguientes casos: En Ciencia Tecnología y Sociedad 1º de Bachillerato Algaida de 82 autores citados solo 4 son mujeres; En Matemáticas 1º de Bachillerato SM comprobamos la ausencia casi total de mujeres en el texto, tanto en las fotografías como en los ejemplos biográficos sobre personas dedicadas a las matemáticas; en Historia Contemporánea de 1º de Bachillerato Akal , en la presentación de cada tema histórico aparece una lista de personajes con la siguiente proporción por género masculino/femenino 18/0, 13/0, 13/0, 16/1, 27/1, 15/0, 14/2, 10/1, 22/1, 29/0, 21/1, 21/1 9/0, 20/2,52/0. Con un total de 279 menciones a hombres y 10 a mujeres" (Cembranos y otras 2007:130-131).

Paradójicamente, lo mismo sucede con la bibliografía de las diversas producciones de la Comisión de Educación. Si revisamos las referencias bibliográficas del propio informe sobre el currículum oculto antiecológico de la Comisión de Educación, se puede observar que de cuarenta y seis referencias solamente cinco son de mujeres (dos de Ursula K, LeGuin, una de Vandana Shiva, una de Helen Norberg-Hodge y otra de Julia Varela). La bibliografía muestra con claridad que las referencias que inspiraron el estudio en sus temáticas centrales (noción de progreso, desarrollo, crecimiento, tecnología, etc.) no eran feministas ni ecofeministas, y creo que eso es evidente en los resultados del análisis.

Igualmente, en el libro *Cambiar las gafas para mirar el mundo. Hacia una cultura de la sostenibilidad* (Herrero y otras 2011), que se había terminado en un momento en el que ya existía la Comisión de Ecofeminismos, de 192 referencias bibliográficas, sólo 25 corresponden a obras de mujeres, si bien, entre ellas la presencia de pensadoras feministas y ecofeministas es mucho más significativa (Ynestra King, Lynn Margulis, Maria Mies, Vandana Shiva, Antonella Picchio, María Novo, Celia Amorós, Alicia Puleo, Amaia Pérez Orozco, Cristina Carrasco o Ursula K. LeGuin están entre ellas).

En el manuscrito pendiente de publicación, *Nueva Cultura de la Tierra,* al que he tenido acceso durante la realización de la tesis, hay 102 referencias bibliográficas de las cuales 27 corresponden a autoras ecofeministas o feministas (Cristina Carrasco, Amaia Pérez

Orozco, Marta Tafalla, Rebeca Solnit, Vandana Shiva, Maria Ángeles Durán y yo misma).

Aunque el análisis cuantitativo de la bibliografía no sea lo más relevante, es significativa no solo la proporción sino la escasa evolución en la incorporación de pensadoras como referencias fundamentales.

Siguiendo con la revisión, en *El Currículum oculto de los libros de texto* (Cembranos y otras 2007), hay una referencia constante a la ausencia de los trabajos que históricamente realizaron las mujeres para el mantenimiento de la vida.

> "En este estudio nos hemos encontrado con la inexistencia de esa reflexión elemental y trascendente para la vida: los trabajos invisibles que vienen realizando las mujeres a lo largo de la historia son la base de nuestra supervivencia y de nuestro bienestar. Sin embargo, las tareas de crianza, alimentación, protección, cuidados ante la enfermedad, apoyo emocional, atención a la vejez o trabajos agrícolas en economías de subsistencia, no son aportaciones que merecen consideración especial, para la cultura escolar" (Cembranos y otras 2007:128-129).

Esta constatación se reafirmaba al decir que "los textos e ilustraciones no atribuyen valor a los trabajos y aportaciones que realizan las mujeres a la supervivencia del planeta´ (Cembranos y otras 2007:129).

En el apartado *La reducción del trabajo al empleo*, encontramos afirmaciones como:

> "El trabajo es uno de los elementos centrales que conforman nuestra vida. Los libros de texto hacen frecuentes referencias al trabajo entendido como empleo. No vemos sin embargo reflexiones esenciales sobre el sentido del trabajo, la discusión sobre su necesidad, el análisis del trabajo asalariado, las diferencias trabajo-empleo, o las condiciones del mercado laboral que se viven a nuestro alrededor y probablemente esperen al alumnado en el futuro (…) Frente al ciclo trabajo-ocio, regulado por la producción y el consumo, la sostenibilidad supone tiempos de trabajo que respeten los ciclos de la vida, tanto los ciclos de regeneración del medio natural como los ciclos

> vitales humanos (procreación, infancia, vejez) o los ciclos diarios de actividad y descanso" (Cembranos y otras 2007:137).

El informe continúa señalando:

> "En escasas ocasiones se distingue trabajo de empleo, lo que vuelve invisibles todos los trabajos que no están monetarizados e incorporados al mercado laboral, como son especialmente los trabajos reproductivos y de cuidado realizados en su mayor parte por las mujeres (crianza, preparación de alimentos, atención a la enfermedad...) También son invisibles los trabajos de las comunidades de subsistencia y los trabajos de la naturaleza para el mantenimiento de la vida. No reconocer el valor y, hasta casi la existencia, de los trabajos que mantienen la vida tiene consecuencias nefastas para la sostenibilidad" (Cembranos y otras 2007:138).

Podemos advertir que, en estas incipientes reflexiones de la Comisión de Educación se enuncian los trabajos de cuidados a las personas en los momentos críticos vitales como trabajos ligados a la sostenibilidad. Era más una intuición que otra cosa, porque, sin embargo, el concepto manejado estaba centrado en lo ecológico y resultaba difuso e impreciso. Es verdad que estos párrafos se sitúan en un capítulo en el que se habla de insostenibilidad social, pero al no definirla el tratamiento resulta ambiguo.

Precisamente, los ecofeminismos permiten reformular la noción de sostenibilidad con mayor profundidad y potencia política. Unas líneas más adelante haremos referencia a este asunto.

No es obvia la correlación entre la falta de reconocimiento y visibilidad de los trabajos de cuidados realizados por las mujeres y el deterioro ecológico. De hecho, en las sociedades preindustriales, aún no extralimitadas, la invisibilización y adjudicación no libre de estas tareas a las mujeres no se traducía en una destrucción de las condiciones de vida. Patriarcado y ecosistemas parecen haber podido convivir perfectamente durante milenios.

Tal y como se recoge en las siguientes citas, el informe sobre los libros de texto realiza una crítica, para mí, acertada al concepto de población activa, a la forma de medir la productividad y a la justificación de la aparición del desempleo.

> “No se establece relación entre el paro y el mercado, la desregulación laboral, la deslocalización. En todo caso se puede responsabilizar a las mujeres con su pretensión de incorporarse al mundo del empleo. Se señala la generación baby boom y el deseo de las mujeres de trabajar fuera del hogar´ como uno de los motivos del aumento del paro. (Historia Contemporánea 1o de Bachillerato Vicens Vives p. 268). El empleo parece capricho de las mujeres y propiedad de los hombres)” (Cembranos y otras 2007:140).

> "La productividad se mide en producción hombre-hora" (Economía 1º de Bachillerato Edebé p. 42). Pudiera parecer que esta confusión es debida al indebido uso del genérico "hombre", pero queda claro posteriormente que no es un problema del genérico. En la p. 43 del mismo texto no se considera activa, sin que haya ningún cuestionamiento en el libro, a la población que dedica su tiempo a las tareas de la casa” (Cembranos y otras 2007: 138).

A pesar del planteamiento insuficiente, creo que también se ponían las bases para la realización de una reflexión más profunda y compleja, que se empieza a vislumbrar en este estudio. Por ejemplo, cuando afirma:

> “Un libro de texto para la sostenibilidad hará visibles los trabajos que resuelven nuestras necesidades básicas, ya sean materiales o emocionales. Sacará a la luz la centralidad del trabajo doméstico, su desigual reparto en nuestra sociedad presente y la exigencia de un reparto justo del mismo entre hombres y mujeres, ya desde la infancia. También dejará patente el peso de las mujeres en la producción de alimentos y otros productos básicos en las economías de subsistencia” (Cembranos y otras 2007: 136).

Con algo más de complejidad se señala:

> “Los contenidos que debería presentar un texto comprometido con la supervivencia en equidad serían, entre otros, la relación del patriarcado con la violencia, con la concentración de poder o con la destrucción de culturas y medio natural; las luchas de las mujeres del sur y del norte en la defensa de la vida humana y la naturaleza; el recorrido y logros de los feminismos y

> por último la necesaria participación de mujeres y hombres para alcanzar una situación de equidad (…) Un libro que apueste por la sostenibilidad ecológica y social colocará la vida humana y no humana en el centro del conocimiento y reconocerá por tanto el papel co-protagonista y los saberes de las mujeres" (Cembranos y otras 2007:137).

En 2011 se publicaba *Cambiar las gafas para mirar el mundo. Hacia una cultura de la sostenibilidad.* El análisis ecofeminsita seguía muy centrado en la división sexual del trabajo y en la explotación de las tareas reproductivas. Sin embargo, se percibe una mayor profundidad en la crítica.

Por ejemplo, el capítulo *La centralidad de los cuidados, las mujeres y la sostenibilidad*, se centra fundamentalmente en la economía feminista y fundamentalmente en la cuestión de los cuidados, pero introduce reflexiones sobre los ecofeminismos, fundamentalmente sobre las luchas de las defensoras del territorio, mayoritariamente, en los países del Sur Global (Herrero y otras 2011:181-202).

Igualmente, el capítulo *Pobreza y sostenibilidad* (2011:203-231), construido sobre la reflexión a partir de un texto de Vandana Shiva, sin que se relacione explicitamente con posiciones ecofeministas, tiene ese enfoque. En el resto de la obra las ausencias son notables y se hablará sobre ellas en el siguiente epígrafe.

Finalmente, el texto *Nueva Cultura de la Tierra*, adolece de la misma mirada corta sobre la potencialidad que ofrecen los enfoque ecofeministas. De nuevo, un notable y, cada vez más afinado tratamiento de la división sexual del trabajo, una importante reinvindicación de la importancia de los trabajos de cuidados y ausencias de otras visiones y enfoques.

Compartiendo estas percepciones en la entrevista realizada a Marta Pascual, esta señalaba:

> "Al revisar la Evolución del ecofeminismo en Ecologistas en Acción, se evidencia la necesidad de pasar de centrar el foco en la división sexual del trabajo y las tareas de cuidados, a poner el propio Patriarcado y su cultura violenta, jerárquica, de apropiación y en rebeldía contra los límites como foco".

7.2.1 Una revisión de las ausencias

Hemos señalado que la Comisión de Educación ha realizado un trabajo profundo sobre la crítica a la dicotomía producción/reproducción, al concepto de trabajo reducido al empleo y sobre la explotación e invisibilidad del trabajo de cuidados.

Sin embargo, algunos de los ejes centrales del pensamiento ecofeminista no están presentes en el análisis haciendo más pobres, en mi opinión, las conclusiones.

La dicotomía entre seres humanos y naturaleza

La cuestión de la división entre cultura y naturaleza no aparece tratada en profundidad en el informe sobre el currículum oculto de los libros de texto. Sí que se habla y explora el antropocentrismo, pero no se profundiza en las consecuencias antropológicas de la separación ontológica entre los seres humanos y el resto del mundo vivo.

En el capítulo *Cambiar las gafas para mirar el mundo. Hacia una cultura de la sostenibilidad*, en el que se analiza la construcción del pensamiento científico durante la Modernidad, no se incluyen las visiones de autoras básicas como Carolyn Merchant o Vandana Shiva que hemos recogido en el capítulo 3 de la tesis.

A pesar de que se recogen y comentan citas de Descartes, Newton o Bacon que evidencian una percepción del conocimiento ligado al poder y al sometimiento de la naturaleza (Herrero y otras 2011:82-84), no se relacionan con el sometimiento de otras vidas humanas y con la invisibilidad de los cuerpos y su vulnerabilidad. De la misma forma, tampoco se señalan las relaciones que los ecofeminismos han establecido entre la subordinación de la naturaleza y la de las mujeres, reducidas a ella. No se realiza un análisis del sistema de dominación, poder y violencia que se deriva de esta mirada jerárquica y dual, y que ha sido la base de las diversas corrientes ecofeministas, tal y como se presentaba en el capítulo 3.

La consecuencia es que, en la revisión de los libros de texto de filosofía, ciencias sociales, ética o historia, por ejemplo, son superficiales respecto a estas cuestiones, no explorando en ellos relaciones más profundas entre la crisis ecosocial y la cultura patriarcal. Igualmente, en el resto de obras, el análisis y la reflexión resulta incompleto.

Crítica al mecanicismo y reduccionismo de la ciencia moderna

El análisis del currículum oculto antiecológico prestó una especial atención a la idea de ciencia y tecnología presentadas en la cultura escolar. Son abundantes y profundas las referencias y comentarios sobre los contenidos en torno a una tecnología presentada como salvadora y a la visión de una ciencia concebida como objetiva y neutral, así como la crítica a la desvalorización de los saberes de los pueblos campesinos originarios y de las propias mujeres. Se analiza también cómo se presenta el futuro y cuáles son los imaginarios presentados como deseables y posibles (Cembranos y otras 2007:33-55).

No obstante, de nuevo, se pierde la oportunidad de contrastar los hallazgos con los análisis de las pensadoras ecofeministas. Si bien el trabajo realizado profundiza en el carácter reduccionista y mecanicista de una tecnociencia, centrada en producir utilidad para el sistema económico, no se apunta de forma incisiva a las relaciones entre el modelo de conocimiento emergido de la Modernidad, basado en el dominio, con el asentamiento de una cultura desconectada de la Tierra y los cuerpos, instrumental y sin conciencia de interdependencia y ecodependencia, una cultura dispuesta a sacrificar territorio y vidas al servicio del crecimiento económico (Herrero 2021, 2022, 2023).

Sin embargo, es preciso reconocer que ya en este momento se buscaban explicaciones basadas en las escasas lecturas ecofeministas que se habían realizado. Por ejemplo, en el capítulo que habla sobre el modelo de ciencia estudiado en la escuela se señala:

> "Para entender una presumible problematización de la ciencia en el análisis del currículum oculto antiecológico conviene recordar la observación de Vandana Shiva al afirmar que mientras las campesinas indias con sus narraciones, mitos y saberes sobre el bosque han conseguido vivir de él durante siglos, tras la llegada de los biólogos ingleses con su modelo de ciencia y ética, éste fue talado (Cembranos 2007 y otras: 46).

En las obras posteriores, se aprecia cierta profundización en las consecuencias del reduccionismo y el mecanicismo, si bien, no extraen la potencia que ofrecen las pensadoras ecofeministas:

> "Esta supuesta universalidad de la ciencia occidental hace que se desprecien otras formas de conocimiento. Curiosamente Occidente es percibido como el principal creador de información, mientras que en sus territorios se han perdido en muy poco tiempo cantidades ingentes de biodiversidad y numerosas lenguas, verdaderos depósitos de información para la vida. Muy al contrario, en el momento actual, existe una fuerte correlación entre los lugares en los que reside la mayor diversidad, tanto biológica como lingüística, y los lugares en los que se mantiene la vida indígena. En estas sociedades, muchas veces consideradas sin historia y sin ciencia, cuyo conocimiento se percibe como atrasado, mayoritariamente mujeres han conservado el saber ancestral que se acumula en la naturaleza o en las lenguas" (Herrero y otras 2011:86).

Crítica a las nociones de progreso, producción, crecimiento y desarrollo

Las distintas producciones de la Comisión de Educación realizan una revisión muy pormenorizada sobre la transgresión de los límites, la exaltación del crecimiento y las ideas de progreso y desarrollo ligadas al mismo. Creo, sinceramente, que es su punto fuerte. Se revisa con finura cómo la incuestionabilidad del crecimiento y las nociones de progreso y desarrollo relacionadas esencialmente con esta idea de crecimiento, aparecen en los textos de lengua, idiomas, economía, matemáticas, física y química o educación física (Cembranos 2007:25-28).

El análisis se hubiese enriquecido y amplificado si se hubiese sometido a discusión, contrastando con las nociones de materialismo encarnado (Mies 2019; Mellor 1997) o el enfoque de la producción de subsistencia (Mies 2019). Sin embargo, estas nociones aún no han sido trabajadas en profundidad por la Comisión de Educación y no se tienen en cuenta, haciendo que el resultado sea menos rico.

En nuestra opinión, el problema de fondo radica en que la noción de vida que se trabaja en los diferentes libros, está centrada en la vida natural, los ecosistemas o el funcionamiento de la biosfera. Sin embargo, el análisis de la vida humana no tiene el mismo tratamiento si se analizara integrada en la vida natural. No se reflexiona sobre las vidas humanas concretas. Los planteamientos sobre justicia o equidad se realizan en términos muy abstractos.

Un ejemplo, lo tenemos en el capítulo *Aprender de la vida: principios de la sostenibilidad* (Herrero 2011:43-80). En él se abordan las leyes que organizan el mundo vivo, en el que los seres humanos estamos insertos, pero no se ponen en relación con las condiciones específicas que hacen posible la vida humana. Se reproduce, sin quererlo, la dicotomía cultura-naturaleza y la vida humana se analiza como contrapuesta. Solo en las menciones a los pueblos originarios e indígenas hay un abordaje desde la integralidad.

Las pensadoras ecofeministas integran ambas miradas y por ello, su análisis conecta en mayor medida las necesidades sociales y la dinámica de los sistemas naturales.

El informe sobre el currículum oculto de los libros de texto dedica un capítulo completo a hablar de la insostenibilidad social. Esta noción no está definida en ningún momento pero apunta, aunque de forma difusa, a la idea de sostenibilidad de la vida –sin nombrarla- y aborda cuestiones como las necesidades, al acaparamiento de bienes y recursos, las guerras y conflictos, la ocultación de las mujeres, la reducción del trabajo al empleo, la discusión de la idea hegemónica de bienestar y calidad de vida, el etnocentrismo, y la noción simplificadora de salud (Cembranos y otras 2007:109-156), cuestiones que entroncan bien con las preocupaciones centrales de los ecofeminismos.

El estudio señala que:

> "los libros de texto en general no se preocupan por reflexionar sobre las necesidades humanas (cuáles son o cuáles no son) y menos por discutir la manera de resolverlas, a pesar de ser un asunto clave para las personas y para la sostenibilidad del planeta. Hay muchas maneras de combatir el frío o de entretenerse y unas son más sostenibles que otras. Algunas formas de producción de caprichos hacen inviable la resolución de necesidades esenciales. Pero esta discusión no es relevante para la mayor parte de los libros de texto" (Cembranos y otros 2007:109).

La Comisión de Educación realizó una revisión escrupulosa sobre cómo los libros abordaban las necesidades para realizar una crítica a la confusión entre necesidades y deseos, y también entre necesidades y demanda. Se llama la atención sobre cómo estas confusiones alimentan un sistema consumista que tiene un fuerte impacto ecológico (Cembranos y otros 2007:110).

Si tuviera que hacer ahora esta revisión, indagaría sobre las necesidades y el deterioro o ausencia de las formas colectivas de satisfacerlas a través, por ejemplo, de los servicios públicos o las relaciones comunitarias y de apoyo mutuo. No se realiza tampoco una revisión sobre la pérdida de los comunes reproductivos, sobre en qué medida la familia, y en ellas las mujeres, se convierten en satisfactores de las necesidades, en un bien común, gestionado por el patriarcado (Ezquerra y otras 2022).

En un momento determinado se afirma:

> "Desde el punto de vista de la sostenibilidad el problema central es que los países y economías más destructoras han ido sustituyendo las fórmulas más ecológicas de resolución de necesidades por otras de un coste ecológico muy superior. Y además se ha camuflado el interés de la producción como si se orientara a las necesidades (o como "bienes" económicos), satisfaciendo en realidad caprichos y deseos fácilmente prescindibles" (Cembranos y otros 2007:113).

El fragmento tiene sentido en lo biofísico, pero desde un punto de vista feminista, la asignación no libre de cuidados a mujeres en el ámbito familiar puede ser una solución perfectamente ecológica en lo biofísico pero extremadamente opresora, jerarquizante o violenta en término de relaciones humanas. Creo que trabajando interdependencia y ecodependencia de forma conjunta se realiza un análisis más complejo y evita tener que hacer "ortopedias" posteriores que armonicen justicia y ecología.

El informe realiza una crítica a la noción de producción centrada en la producción de bienes y servicios al margen de los límites físicos del planeta. También incide en la confusión entre la extracción de mineral de la corteza terrestre y producción, tal y como habíamos aprendido de las lecturas de José Manuel Naredo (2006, 1987). Hay específicamente un epígrafe del libro titulado *Confusión entre extracción y producción* (Cembranos y otras 2007:76-79). Igualmente se llama la atención sobre la división entre producción y reproducción y la invisibilización de la segunda.

Sin embargo, la noción de producción de la economía ecológica es incompleta a la luz de los planteamientos ecofeministas. La actividad económica integral, revisada desde la sostenibilidad de la vida, también produce cuerpos que hay que sostener. En este

sentido, me parecen más profundas y clarificadoras las ideas de materialismo encarnado y de producción de subsistencia de María Mies (2019, 2005), que ya podía ser intuida en el texto sobre la pobreza de Vandana Shiva (2006b) que ya hemos mencionado.

Enfoque y concepto de sostenibilidad aplicado

Los ecofeminismos resignifican los conceptos de sostenibilidad, urgencia y decrecimiento, nociones ampliamente tratadas en los análisis y propuestas del movimiento ecologista que, sin embargo, se complejizan y amplían a la luz de esta perspectiva.

La idea de sostenibilidad que arroja la revisión del informe de currículum oculto es algo difusa e imprecisa. No es una novedad, ya que la noción de sostenibilidad fue sometida a crítica, precisamente por ello. Naredo señala que el éxito de la nueva terminología se debió en buena medida al halo de ambigüedad que le acompaña: se trata de enunciar un deseo general (satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las de las futuras) sin precisar mucho su contenido ni el modo de llevarlo a la práctica (Naredo 1996).

La economía ecológica centra la cuestión de la sostenibilidad apuntando a la relación entre una población y la energía y los materiales existentes en su ecosistema. Ese es el tratamiento que realiza la Comisión de Educación.

En el informe del currículum oculto se afirma:

> "La idea de sostenibilidad apunta al mantenimiento de las condiciones que permiten la vida, incluida la vida humana (…) La sostenibilidad incluye la igualdad intergeneracional. Para ello ha de mantener las mismas oportunidades de vida para las próximas generaciones" (Cembranos y otros 2007:11).

Pensadores de la economía ecológica como Daly y Cobb (1993), ecofeministas como Mies (2019) o Mellor (1997), y economistas feministas como Pérez Orozco (2013) y Carrasco (2009), entre otras, habían insistido en que la idea de sostenibilidad era más compleja y necesitaba precisión. Mucha más de la que nosotros y nosotras aplicamos en aquel momento.

En efecto, lo sostenibilidad ecológica depende de la forma de vida de las sociedades, es decir son las condiciones en las que se desarrolla la vida humana las que hacen o no sostenible la vida de esas sociedades. No es la naturaleza lo que es o no sostenible, sino las condiciones de vida dentro de ellas (Herrero 2022). Igualmente, se ponía el foco en la desigualdad intergeneracional, sin abordar, ni nombrar el despojo y la desposesión ya presente, sobre todo, en los territorios del Sur Global pero también dentro del propio mundo rico (Martínez Alier 2004, Bárcena 2020).

Los ecofeminismos introducen visiones que creemos muy necesarias. Reconoce la vida humana como ecodependiente e interdependiente entre humanos. Reconstruye y complementa la noción de metabolismo que había desarrollado, a partir de los postulados de Marx, la economía ecológica (Naredo 2006), señalando que metabolismo social es el proceso que permite que la sociedad se reproduzca cotidiana y generacionalmente y se da en cinco eslabones interconectados (Carrasco 2009): la naturaleza con la que interactuamos para obtener los bienes y servicios; el espacio doméstico, en el que nacemos, nos criamos y socializamos y que constituye la principal red de interdependencia; la comunidad cercana en la que establecemos relaciones de ayuda mutua y cooperación que nos permiten dar respuesta a la vulnerabilidad y la incertidumbre; el estado y el mercado, que constituyen las dos esferas de producción y consumo mercantil.

Desde una perspectiva ecofeminista, el concepto de sostenibilidad cobra sentido cuando ponemos en relación el metabolismo social y la trama de la vida. Desde las perspectivas ecofeministas, llamamos sostenibilidad de la vida al proceso histórico complejo, dinámico y multidimensional de satisfacción de necesidades que debe ser continuamente mantenido y reconstruido por el metabolismo social, inserto en la trama de la vida autoorganizada y con límites. En definitiva, es la vida humana la que ha de ser sostenida intencionalmente a partir de relaciones armónicas con la naturaleza y el resto del mundo vivo, y entre personas (Carrasco 2009, Perez 2006, Agenjo 2021; Herrero 2023). Así, la idea de sostenibilidad se libra del carácter ambiguo e indeterminado que ha permitido convertirla en un adjetivo que se añade a cualquier proceso productivo que se quiera presentar como verde.

A pesar de que en aquel momento ya conocíamos el concepto de la sostenibilidad de la vida (Carrasco 2009, Bosch 2010; Agenjo 2021; Pérez Orozco 2023), es evidente que no lo supimos aplicar en su complejidad en la revisión del currículo oculto ni en el libro eduitado en 2011. Sí que, sin embargo, en *Nueva Cultura de la Tierra* (Morán y otras 2023:27), se explicita que

> "poner la vida en el centro significa poner como prioridad la resolución de las necesidades básicas de todos los seres humanos y el cuidado de la vida en sus diferentes manifestaciones."

La idea de sostenibilidad centrada en lo ecológico hace que el tratamiento de la cuestión de las necesidades se haga desde la perspectiva del exceso de consumo y no incorpora el hacerlo también desde la precariedad.

Tanto en el capítulo sobre las necesidades en el libro *Cambiar las gafas para mirar el mundo. Hacia una cultura de la sostenibilidad,* como en *Nueva Cultura de la Tierra* la cuestión de las necesidades humanas se aborda mayoritariamente desde el exceso. Las menciones que existen a la precariedad o la miseria se relacionan casi siempre con el extractivismo y despojo de los pueblos del Sur Global (Herrero y otras 2011:169-175, Morán y otras 2023:70), y no sobre las necesidades.

Sobre el decrecimiento y la urgencia en las transformaciones

Para que la idea de sostenibilidad sea útil políticamente hay que plantearse qué es lo que hay que -y tenemos la capacidad- de sostener. Una ausencia de mirada ecofeminista, hace correr el riesgo de que la lucha contra la insostenibilidad, o la forma política de abordar el inevitable decrecimiento de la esfera material de la economía, se centre en indicadores de emisiones de gases de efecto invernadero o tasas de retorno energético y olvide que lo que queremos sostener, además de la vida en su conjunto, son las vidas concretas. De ser así, se podría seguir profundizando el abismo ontológico entre seres humanos y naturaleza, solo que ahora priorizando la naturaleza, con enfoque a veces espiritualistas. Desde nuestra perspectiva, es preciso desarrollar una antropología ecofeminista que estimule el sentido de pertenencia a la trama de la vida y que, a la vez, se comprometa con la defensa de las vidas de todas. Butler (2021) defiende

sugerentemente que la violencia se expresa con brutalidad cuando la sociedad se comporta como si las vidas que se pierden, no merecieran ser lloradas.

Teniendo esto en cuenta, las miradas ecofeministas realizan un aporte crucial al delimitar qué es lo que ha de decrecer. No es, a nuestro juicio, el metabolismo social. Es la dimensión biofísica del metabolismo social. No solo es que se deba contraer por una determinada voluntad ética y política, es que decrecerá de todos modos por una cuestión de superación de límites biofísicos (Herrero 2023). En contextos de inevitable contracción material, para que las vidas se sostengan, hay partes del metabolismo social que han de crecer y complejizarse. La profundización sobre este asunto debe llevar a precisar las nociones de complejidad que habitualmente se aplican en la ecología política.

En un momento de enorme confusión, se hace preciso clarificar qué es y a qué nos referimos cuando hablamos de ello. Las y los investigadores y activistas que trabajan en torno a la idea de decrecimiento, aunque hablan de suelen definirlo como la puesta en marcha de un proceso transformador que posibilite la construcción de sociedades libres, justas y democráticas, ponen el foco en la urgencia de los cambios y necesidad de contraer y descomplejizar el metabolismo social (González Reyes 2022).

En el libro *Nueva Cultura de la Tierra* se afirma:

> "El decrecimiento es una corriente de pensamiento sociopolítica que se plantea como un cambio de actitud, no como un fin en sí mismo. Por tanto, no es una teoría económica sino una estrategia de reducción que sirva para construir un modelo sostenible ecológicamente y equitativo socialmente.
>
> Se basa en la necesidad de diseñar una hoja de ruta, de una forma participativa, que siente las bases para un nuevo pacto con la Tierra que nos permita perdurar y que conlleve una distribución de la riqueza. Una corriente de pensamiento que preconiza la disminución regular y controlada de la producción y el consumo en aquellos territorios y poblaciones que han extralimitado sus usos de los bienes naturales, con la finalidad de establecer una nueva relación de equilibrio entre los seres humanos y la naturaleza.

> El decrecimiento no debe entenderse como un crecimiento negativo, ni recesión económica, sino como una nueva cultura que sirva para desengancharnos del actual modelo de acumulación y que permita construir comunidades que cultiven la mesura, la colectividad, los bienes relacionales y los tiempos para la vida" (2023: 33 y 34).

Para mí, sin embargo, el decrecimiento no es una propuesta ética o política. El decrecimiento, con minúsculas es el contexto material en el se va a desarrollar, queramos o no, la existencia del conjunto de la humanidad y la propuesta política es la de priorizar la garantía de condiciones dignas de existencia. Habrá decrecimiento material de todos modos (Herrero 2023c). Puede ser un proceso monstruoso que expulse masivamente vida humana y no humana, que incremente el deterioro y la violencia, o puede ser un proceso que gestione democráticamente la contracción material bajo el principio de suficiencia, una fuerte redistribución de la riqueza y el objetivo de sostener las vidas concretas dignas y con derechos.

La diferencia entre pensar el decrecimiento como contexto material, en vez de como hipótesis política para la sostenibilidad, puede parecer un asunto de matiz, pero creemos no lo es. Obliga a que el movimiento ecologista ponga la garantía de condiciones dignas de existencia de las personas y la responsabilidad de la cobertura de las necesidades básicas en el primer plano. Esta es una aportación crucial que los ecofeminismos están introduciendo en las reflexiones y debates del movimiento ecologista.

Las propuestas de políticas conscientes del decrecimiento se tienen que hacer responsables de la cobertura de derechos y necesidades de todas las personas, con la misma importancia y detalle que otorgamos a la contracción material y reducción de la huella ecológica colectiva. Este planteamiento obligaría, por ejemplo, a que en nuestros trabajos además de diagnosticar el deterioro de los ecosistemas y el agotamientos de bienes básicos, incluyamos cartografías del empobrecimiento, situaciones de precariedad vital, de sufrimiento, de explotación, de enfermedad física y mental que atraviesan muchas personas, de modo que se haga evidente que las transiciones ecológicas, no apuntan solo a un proceso de frugalización generalizado, tal y como se suele sostener, sino a la reivindicación y construcción de derechos básicos para mucha gente que no los tiene (Herrero 2023). Creo que los ecofeminismos son un marco de

pensamiento necesario para avanzar en la construcción de una propuesta política que permita atajar la crisis ecosocial de forma justa.

Al no centrarse en las necesidades, la propuesta apela a la felicidad y no a las necesidades. Faltan referencias y análisis sobre la precariedad y la miseria que muestren que una transición ecosocial justa es, en realidad, un proceso que mejora las condiciones de vida de la mayor parte de la gente.

Una reflexión sobre el poder

Desde los movimientos sociales autónomos y de base asamblearia, también en Ecologistas en Acción, no son pocas las propuestas centradas en la necesidad de dispersar el poder del binomio Estado-Mercado y desplazar el eje de la producción y reproducción social al fortalecimiento de los hogares y las comunidades, espacios en los que se da por hecho el altruismo, la cooperación y el apoyo mutuo.

La visibilización de la importancia de la reproducción cotidiana y generacional de la vida y las tareas de cuidados que ha logrado el movimiento feminista, ha sido asumida en algunos ámbitos de forma entusiasta y con escasa reflexión feminista de fondo, a nuestro juicio. Esto provoca que mientras que se analiza el Estado y las relaciones de poder en torno a él, no existe un cuestionamiento análogo sobre la familia, el hogar y la comunidad. El patriarcado, una de las formas de dominación más antiguas y feroces, que está en la base de las concepciones sobre los cuerpos y la naturaleza que han conducido a la crisis ecosocial que atravesamos. La familia es la gran corporación que lo sostiene. La comunidad también puede funcionar como un enorme dispositivo de control al servicio del patriarcado y del propio Estado.

Los valores familiares del altruismo y del cuidado han sido históricamente utilizados para generar en los hogares y comunidades una plusvalía en forma de tiempo social, que mayoritariamente hombres ponen al servicio del mercado y del Estado. El neoliberalismo y el neo-conservadurismo estimulan el individualismo en el espacio público pero fortalecen, blindan e imponen la responsabilidad familiar y, dándola por hecha (Cooper 2022). En ocasiones, en algunos ámbitos, el ecologismo social reduce la aportación ecofeminista a un reparto más igualitario de las tareas de cuidado. Existe cierta tentación a teorizar sobre la conveniencia de restar poder al Estado, y fortalecer lo

comunitario y doméstico. Se pasa por alto la cuestión de que la lógica patriarcal también tiene su sede es estos espacios, orillando el hecho de que en ellos, existen relaciones conducidas por el deber, la obligación, la jerarquía y el miedo. Los análisis de la antropología feminista en torno al poder, la crítica a la esencialización de las relaciones en los hogares y las comunidades, o el cuestionamiento del pensamiento sobre el amor, el altruismo o el apoyo mutuo es clave.

La lógica patriarcal está en todos los ámbitos de la vida. Nuestros movimientos no son ajenos a ella y las relaciones que reproducen el dominio y la violencia también existen, por lo que esta cuestión merece también análisis, debate y reflexión profundos. No son pocas las resistencias que estas cuestiones suscitan.

8. Un trabajo de ida y vuelta: incidencia e influencias mutuas

El propósito de este capítulo es el análisis y la revisión de la relación de la Comisión de Educación y su trabajo con otros colectivos y grupos de trabajo. Se analizará la influencia ejercida sobre las mismos, así como la que ellos ejercieron sobre el trabajo de la propia comisión.

Resulta imposible, con los instrumentos de recogida de datos disponibles para esta tesis, cartografiar el conjunto completo de interacciones que la Comisión de Educación ha tenido durante los veinte años que abarca el estudio. Sin embargo, sí que es posible analizar en profundidad las que han tenido más continuidad en el tiempo, y revisar algunos ámbitos en los que se han sembrado "semillas ecosociales", analizando los avances y los nudos que frenan su desarrollo.

Me parece importante hacerlo porque, en mi opinión, ese es el principal logro de la Comisión de Educación. Es importante haber conseguido, junto con otras organizaciones, una ley educativa en la que la educación ecosocial esté más presente, pero hay que ser consciente de que esta ley educativa durará lo que dure el Gobierno que la ha impulsado, y que, en las Comunidades Autónomas con gobiernos de ultraderecha, precisamente la educación y la cultura están siendo los ámbitos de disputa.

Creo que justamente el trabajo de dispersión de semillas ecosociales que se ha realizado durante los últimos veinte años es el fundamental, porque es el que permite abrir espacios de resistencia en contextos institucionales desfavorables.

No pretendo justificar, obviamente, que este trabajo ha sido exclusivo de Ecologistas en Acción y su Comisión de Educación, pero sí explorar en qué medida cuando el pensamiento y la práctica de un colectivo entra en diálogo con otros espacios, se producen realimentaciones y nuevas emergencias que permiten abrir paso a otras formas de entender la realidad y actuar en ella.

He seleccionado las interacciones más significativas y relevantes. Toda la Comisión de Educación ha participado en cientos de encuentros, charlas, formaciones y debates. En las actas de estos veinte años se encuentran registradas una media de seis intervenciones

semanales. En este análisis se vuelca también mi propia experiencia. Realicé una apuesta personal muy fuerte en la que he invertido mucho tiempo de vida, pero de la que he aprendido mucho.

En primer lugar, se analizarán las influencias internas de la Comisión de Educación y su trabajo en la propia Ecologistas en Acción.

En segundo lugar, se analizarán las relaciones e intercambios con otros colectivos y organizaciones relacionadas con la educación. Fundamentalmente, hablaremos de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), de la Red de Profesorado vinculado a Ecologistas en Acción y del trabajo con FUHEM

En tercer lugar, se mencionará, a modo de ejemplo y de forma somera, el trabajo de colaboración en algunos procesos políticos. Me parece importante hacerlo, porque luego me permitirá plantear algunas conclusiones sobre la influencia política de los movimientos sociales, así como sobre la flexibilidad a la hora de elegir ámbitos de actuación.

En cuarto lugar, resaltaremos, a partir de un mapa de ámbitos de relación, avances y nudos para el desarrollo de las mismas en diversos y espacios culturales, sociales y políticos.

8.1 La actividad dentro de Ecologistas en Acción

Vamos a revisar las funciones de la Comisión de Educación de Ecologistas en Acción dentro de la propia organización.

8.1.1 La acogida de personas nuevas

La Comisión de Educación de Ecologistas en Acción de Madrid, casi desde su misma formación, asumió funciones de acogida, mediación y apoyo al resto de las comisiones del grupo de Madrid.

No hubo una reflexión especialmente enfocada para que así fuera y, más bien, creo que se trató del tipo de personas y sensibilidades de las personas que compusimos el grupo. Teníamos personas que se dedicaban a la psicología social, otras que llevaban muchos años volcadas en la educación popular, militantes de partidos de izquierdas hartos de ver cómo los proyectos se desmoronaban por no tener formas de participación respetuosas o estudiantes universitarias que estaban involucradas en la participación universitaria.

La Comisión de Educación decidió asumir esa tarea (ACTA 27-10-2003) y más adelante pasó a denominarse Comisión de Educación Ecológica y Participación (ACTA13-6-2006).

> *San Fernando de Henares. Asamblea Confederal de 2005. Entre el punto 3 y 4 del orden del día, irrumpe un grupo de unas doce personas en el escenario. Todas llevan sillas. Se sientan diez de ellas en un círculo, alrededor de una mesa y comienzan a hablar a toda velocidad sobre megawatios, tasas de retorno, residuos nucleares, eficiencia y motores.*
>
> *Se acercan las otras dos. Dice una: "hola, somos nuevas y nos queríamos integrar en la Comisión de Energía".*
>
> *Hola, contesta el que más habla. Bienvenidas. Sentaos. No se mueven para hacerles hueco, así que se sientan en segunda fila. Siguen hablando a toda velocidad sobre megawatios, tasas de retorno, residuos nucleares, eficiencia y motores. Al cabo de un rato, terminan y se marchan todos. Hasta la semana que viene.*
>
> *Termina el teatrillo y se hace un gran silencio en el plenario. Pasado unos segundos, aplauden y se oyen risas.*

En nuestra organización no era sencillo integrarse. Mucho del trabajo activista requería conocimiento (energía, urbanismo, residuos, ecología, conservación, etc.). No éramos muchos y, con frecuencia, en las distintas comisiones declaraban no tener tiempo para acoger a las personas nuevas.

Hicimos teatrillos, debates y llevamos el tema de la acogida a todos lo ámbitos que pudimos. Se fueron trabajando las formas de acoger y se proporcionaron materiales para que los grupos de la Confederación pudiesen realzar esta función en mejores condiciones.

Dimos ejemplos de tareas en las que las personas con menos experiencia podían involucrarse y pensamos en organizar formaciones que les permitiesen ponerse al día. Se trataba de acoger sin que eso supusiese que la organización dejase de hacer su trabajo.

En abril de 2009, bajo la autoría de Ecologistas en Acción. se publicó la Guía de Acogida, publicación de la que ya hemos hablado en esta tesis, un documento que

> "ofrece información acerca de cómo nos organizamos, en qué temas trabajamos, cómo tomamos las decisiones y entendemos la participación en Ecologistas en Acción para que puedas elegir la forma en la que quieres colaborar y, llegado este caso, que no te sientas perdido o perdida en los primeros momentos" (2009:4).

A día de hoy, la práctica de la acogida se ha extendido a diversos grupos de la organización y ha habido en ellos un incremento de la presencia de personas jóvenes y de renovación. En otros, lamentablemente, este asunto no se ha trabajado, y el envejecimiento de los activistas hace pensar que es posible que sus grupos locales terminen desapareciendo. Hablando con las compañeras de la Comisión de Ecofeminismos que se ocupan de los buenos tratos en la organización, se comprueba que los grupos refractarios a la acogida, suelen ser los grupos en los que "Patriarcalitest" creó ampollas o en los que, por contra, al aplicarlo, se mostraba que no había ningún rastro de relaciones jerárquicas y de dominio.

En estos lugares, los y las nuevas activistas han creado otros espacios alternativos en los que trabajar desde la perspectiva ecosocial.

8.1.2 Mejora del trabajo en grupos y mediación

Ya hemos hablado en otros epígrafes de esta tesis de la forma en la que la Comisión de Educación se implicó en los procesos de mediación, garantía de buenos tratos, así como de la *Guía para realizar asambleas* (Cembranos y otras 2013) que se publicó.

Aunque la Comisión de Educación sigue siendo la referencia en lo que tiene que ver con la mejora de las dinámicas de trabajo en grupo (facilitación, moderación, diseño de reuniones eficientes, superación de la falsa oposición en el debate…), la tarea de mediación y resolución de conflictos fue delegada paulatinamente y de forma no explícita ni reflexionada a la Comisión de Ecofeminismos, instituida en 2010.

A mi juicio, la crítica feminista a la jerarquía o relaciones violentas dentro de Ecologistas en Acción ha calado en profundidad y, no hay duda, de que la forma de funcionar ha evolucionado muy positivamente. Pero es significativo que la atención a los buenos tratos en la organización sea un asunto que recaiga fundamentalmente sobre las mujeres de la organización y, sobre todo, sobre las mujeres con conciencia feminista. Intuyo que posiblemente tenga que ver con haber denominado "cuidados" a esa tarea y haber caído en un cierto "sentimentalismo". Tal y como señala Fernando Cembranos:

> "A veces, cuando tu postura no es la que sale, o sientes malestar porque no convences, el asunto se lleva a que te sientes mal. Se argumenta y se explica pero te encierras en un "es que yo lo siento así". Y no hay forma de debatir o dialogar con alguien que se encierra en un sentimiento" (ENTV-FC-25-5-2022).

Además, el énfasis en los cuidados y la sentimentalización de los mismos ha creado situaciones de exceso que deben ser revisadas. En la entrevista realizada a Marta Pascual, miembro de las Comisiones de Educación y Ecofeminismos y participante activa en la elaboración de guías y protocolos relacionados con los cuidados, se advierte:

> "Hay una especie de ficción del derecho al bienestar eterno. Se otorga una enorme legitimidad a las declaraciones: 'me he sentido mal'. Cualquier

> malestar tiene una causa externa que debe ser modificada" (ENTV-MP-23-5-2023).

A veces, se apela a los protocolos contra el abuso y acoso, necesarios en la organización, para resolver problemas que tienen que ver con las relaciones complejas entre seres humanos.

> "Hemos pasado de la crítica del 'cada palo que aguante su vela' a un 'tenemos la obligación de buscar soluciones que dejen contento a todos el mundo y lo contrario es daño'. Hicimos un protocolo que mira el daño derivado de la jerarquía y las relaciones violentas, pero no de las relaciones complejas" (ENTV-MP-23-5-2023).

No obstante, a mi juicio, Ecologistas en Acción se ha constituido como una organización enormemente resiliente ante el conflicto y ha desarrollado una capacidad grande para afrontarlo de forma imaginativa y con calma.

8.1.3 Laboratorio para la creación de nuevos espacios de trabajo y activismo

La Comisión de Educación fue igualmente el germen del Área de Consumo de Ecologistas en Acción (ACTA 29-6-2011) y de la de Ecofeminismos (ACTA 21- 9-2015).

Hubo también un intento frustrado de creación de una Comisión de Economía, que solo funcionó momentáneamente alrededor del momento del 15M (ACTA 17-11-2011)

La Comisión de Educación también estimuló y apoyó la organización de campamentos infantiles y juveniles. El infantil se desarrolló inicialmente en Monleras (Salamanca) y actualmente se desarrolla en Mas de Noguera (Castellón). Así mismo se desarrolla un campamento juvenil en Caldearenas (Huesca) desde 2009. Este último se centra en la idea de decrecimiento y se co-organiza con los y las habitantes de Sieso de Jaca, un proyecto de ocupación y reconstrucción rural autoorganizado del pre Pirineo oscense.

> "Muchos de los y las participantes en estos campamentos han mantenido sus vínculos con Ecologistas en Acción y han creado grupos de jóvenes dentro

de la organización. Alguna de ellas actualmente vive en el pueblo y es quien se ocupa de que los campamentos se sigan manteniendo" (ENTV-CM-17-8-2023)

Además, la Comisión de Educación de Madrid ha sido el sostén del Área Confederal de Educación.

> "Todos los grupos de Ecologistas en Acción realizan una labor educativa. Charlas, talleres o intervenciones en diversos ámbitos, no solo el propiamente educativo, pero ninguno de los grupos tiene una comisión de trabajo dedicada específicamente a la educación. Los y las activistas tienen que combinar la tarea educativa con el trabajo en las movilizaciones, denuncias, alegaciones, etc.
>
> Nosotros sí que teníamos la potencialidad de dedicarnos al tema educativo en exclusiva, aunque siempre se haya hecho en interacción con las otras necesidades del grupo" (ENTV-FC-25-5-2022).

En las actas de trabajo, desde 2003, se pueden encontrar las referencias a la preparación de las reuniones confederales, a la labor de dinamización y la preparación de materiales y documentos para que las áreas federales y los grupos locales pudiesen participar en las campañas y propuestas educativas sin tener que invertir tanto trabajo o al apoyo a las personas que ocupaban en los diversos períodos las funciones de coordinación.

Un ejemplo de la participación del área a la hora de definir las claves de insostenibilidad lo tenemos por ejemplo en las actas del encuentro del área que se celebró en Valsaín (Segovia) el 6 y 7 de mayo de 2006, en el que se recogieron aportaciones para el trabajo sobre el curriculum oculto (ACTAS-6 y 7-6-2006).

Otro ejemplo de reflexión sobre la situación y necesidades del área lo podemos encontrar en un acta de 2010 (ACTA 26-4-2010):

> "El Área de Educación fuera de Madrid está en épocas bajas, especialmente los dos últimos años. Esto posiblemente se deba a que la educación no es una prioridad para los grupos de la Confederación, entendible ya que tienen que dar múltiples respuestas a problemas en su ámbito local. Después de la

salida del informe sobre el currículum oculto, no habido otra propuesta similar para reengancharse a un trabajo en red.

Ecologistas en Acción como confederación necesita un Área de Educación. En la situación actual, la confederación tiene a Madrid como base. En principio la Comisión puede permitirse prestando ese servicio a la Confederación."

8.1.3 El curso de ecología social

Al inicio de la creación de la Comisión de Educación en 2003 fueron dos las iniciativas que nacieron en paralelo. Por una parte, el proyecto de estudio del currículo oculto de los libros de texto del que ya hemos hablado. Por otra, el diseño y puesta en marcha de un curso de ecología social. El curso fue concebido para resolver la necesidad de formación para las personas nuevas y para tratar de atraer a personas de otras organizaciones que luego pudiesen proyectar la reflexión ecosocial en estas.

Fueron muchas las reuniones dedicadas a su diseño. Un ejemplo puede ser el siguiente (ACTA 30-6-2003):

"Boceto de formación básica:

Se empieza a trabajar sobre la opción de realizar el curso de formación. Habría que trabajar sobre los siguientes puntos:

Acogida y participación + Duración + Objetivos + 1º Aproximación a los contenidos + Método + Personas + Calendario + Recursos.

El concepto de ecología para Ecologistas en Acción.

Adquisición de una idea de ecología social.

Conceptos y pautas para llegar de lo cotidiano a lo más amplio / general.

La metodología debe proporcionar el conocimiento que enlace con las pautas.

> El curso puede incluir salidas en fin de semana que fomenten la relación del grupo".

Los contenidos del curso se iban trabajando en paralelo a los contenidos del estudio del currículum oculto de los libros del texto y el esbozo de los temas que luego formarían parte del libro *Cambiar las gafas para mirar el mundo.* Se contrastaron con las asambleas del grupo de Ecologistas en Acción de Madrid (ACTA 27-10-2003).

El primer curso piloto se celebró en la primavera de 2004 (ACTA 16-2-2004). Asistieron unas doce personas y a partir de la evaluación recompusimos los contenidos. Charo Morán, por ejemplo, se incorporó a la Comisión de Educación después de pasar por ese curso (ENTV-CM-17-8-2023).

Se ha repetido cada año, incluso durante la pandemia, y en algunos años se han celebrado dos ediciones. El número máximo de personas es de 25 y la selección se realiza pensando en la capacidad multiplicadora que puedan tener quienes lo hagan.

> "Intentamos, a través de la selección, priorizar a las personas de Ecologistas en Acción que lo demandan, a profesionales de la docencia y a personas de otros movimientos sociales que pueda llevar los contenidos a sus espacios de trabajo o militancia" (ENTV-CM-17-8-2023)

Se desarrolla a lo largo de 12 o 14 sesiones de unas tres horas y un fin de semana fuera de Madrid. Las temáticas se han mantenido constantes a lo largo del tiempo, aunque cada una de ellas se ha ido adaptando a las circunstancias y nuevos aprendizajes. Se trabaja sobre la insostenibilidad y la sostenibilidad, el funcionamiento de los ecosistemas desde una perspectiva sistémica, la crisis de energía y de materiales, el debate sobre necesidades y deseos, la escapada virtual, la tecnología, la globalización, los ecofeminismos, las relaciones entre la crisis ecológica y la crisis social y las alternativas a la crisis ecosocial.

Los y las participantes del curso deben hacer un trabajo por grupos, que acompañan personas de Ecologistas en Acción y que exponen al final.

He considerado conveniente mencionar este curso porque se ha convertido en un emblema del trabajo de la Comisión de Educación. Su preparación ha servido a lo largo

de los años para reactualizar las temáticas. Son muy numerosas las referencias en las actas de trabajo a la revisión y actualización de los contenidos y a la relectura de los trabajos anteriores en los que se apoyaba para incorporar lo nuevo que se iba trabajando. Un ejemplo relativamente reciente de preparación se recoge en este fragmento de acta (ACTA 18-3-2019):

> "Propuestas de cambio en el curso de Ecología Social
>
> Repensar las lecturas y ofreciendo una antes de la sesión y otra después sobre el tema tratado
>
> Repensar las experiencias
>
> Repartir un dossier con las lecturas clave del curso
>
> Contenidos: 15-16 sesiones:
>
> Sesión 1: presentación y pensar en alguna otra opción de dinamización diferente a construir los posters "de un mundo sostenible" o por lo menos no darles sólo revistas de Ecologistas…
>
> Sesión 2: Bases del deterioro. ¿Más en Cambio Climático? (¿Paco Heras?)
>
> Sesión 3: Aprender de la vida. Darle un enfoque más filosófico. (¿Jorge Riechmann?, ¿otro ponente?)
>
> Sesión 4: Globalización. Proponer a Luis buscar una lectura de síntesis de no más de 10 páginas
>
> Sesiones 5-6-7 (Garaldea): Ecofeminismo + Picos de minerales (¿Elena Solis?) + Energía (SantiagoMuiño/José Carlos)
>
> Sesión 8: Economía Ecológica. José Bellver
>
> Sesión 9: Megaproyectos. ¿Naredo, Paco Segura, Miria, Erika?
>
> Sesión 10: Necesidades y Megamáquina. Fernando

Sesión 11: Pobreza mirada desde el ecologismo social. Marta

Sesión 12: Criterios de sostenibilidad. Charo

Sesión 13: Cambio de paradigma cultural. Yayo

Sesión 14: Otras formas de comunicar. Contrapublicidad. María

Sesión 15-16 (Garaldea): Agroecología (Gabi), ¿Energía y género (Maitane)?, Cambio climático + Juego Ecology + Trabajos + Evaluación del curso"

La Comisión de Educación consideró desde hace ya años que la influencia del curso en otros movimientos sociales ha sido grande (ACTA 11-6-2012) y es un vertebrador del trabajo de la Comisión (ENTV-FC-15-5-2022).

8.2 Influencias de ida vuelta en el ámbito de la educación

Existen muchas referencias en las actas del trabajo a las diversas interacciones con el ámbito educativo. Desde participaciones en escuelas de verano, hasta docencia en másteres o grados, desde diálogos con claustros de institutos y escuelas hasta participación en asociaciones y sindicatos de profesorado. Muchas de ellas han estado vinculadas a la difusión de las producciones que se han realizado. A lo largo de la tesis se han ido mostrando algunos ejemplos y en el último epígrafe de este capítulo incidiremos en alguna más.

Pero ha habido algunas interacciones que han resultado cruciales, tanto por la capacidad de incidir como por el hecho de que la influencia ha sido bidireccional.

He seleccionado cinco ejemplos de incidencia del trabajo de la Comisión de Educación en otras organizaciones, que se analizan a continuación.

8.2.1 La educación que nos une y educación publica

Cuando a finales de 2011 surgieron las movilizaciones de la *Marea Verde*, el movimiento que defendía a los y las docentes de la educación pública, la Comisión de Educación acompañó este proceso. Se integró en una plataforma que participaba en la Marea Verde que se denominó *Yo estudié en la pública*[98].

A pesar de las movilizaciones intensas que había habido en todo el territorio del Estado y que había unido a centros públicos, concertados, profesorado, familias, alumnado en protestas, manifestaciones y actos públicos (El País 2013), el Gobierno aprobó la nueva ley educativa, conocida como *Ley Wert*, con el rechazo de todos los grupos de la oposición y los únicos votos a favor del Partido Popular (Ruiz 2013). *Yo estudié en la pública* decidió seguir trabajando y con otras organizaciones, promovió la elaboración de un manifiesto que se denominó *La educación que nos une*[99]. La Comisión de Educación estuvo muy activa en el proceso de escritura y trató de incidir compartiendo el trabajo que habíamos realizado:

> "Una vez aprobada la ley Wert se plantea trabajar para hacer propuesta sobre qué educación queremos. Ecologistas está en la plataforma y se plantea hacer una propuesta desde la Comisión, el trabajo del curriculum y último capítulo del libro de Gafas (ACTA 28-4-2014).

El manifiesto resultante propugnaba en su primer punto

> "una educación transformadora que trabaja desde la comunidad y desde el territorio, que crea una red de personas comprometidas en la construcción de una sociedad más justa y más respetuosa con la Tierra" (La educación que nos une 2012).

[98] Yo estudié en la pública se autodefine como: "Somos una asociación ciudadana que reivindica el papel decisivo que la Educación Pública ha tenido en nuestra formación humana y profesional. Desde el colegio a la Universidad.Nos une la defensa de este bien social que es la Educación Pública, conseguido con la dedicación de muchas otras personas de generaciones anteriores". Sus estatutos y trabajo se pueden consultar en http://www.yoestudieenlapublica.org/quienes.php

[99] Fue un manifiesto firmado las organizaciones integrantes de la plataforma Stop Ley Wert (ATTAC, Juventud sin Futuro, Red IRES, Ecologistas en Acción, Movimientos de Renovación Pedagógica, Rosa Sensat, Yo Estudié en la Pública, Foro Mundial de Educación, etc). Se reivindicaba una educación pública, democrática, inclusiva, coeducativa, científica, ecológica y laica. El manifiesto se puede leer en http://www.yoestudieenlapublica.org/descargas/ManifiestoEducacionQueNosUne.pdf

A partir de la creación de esta red, se profundizó una dinámica de trabajo ininterrumpida hasta la actualidad de trabajo con los Movimientos de Renovación Pedagógica y redes de profesorado, de la que hablaremos más adelante.

Yo estudie en la pública realizó una tarea de sensibilización sobre la educación en un momento en el que la *Marea Verde* se había volcado en la denuncia de los recortes a la educación, pero no revisaba críticamente esa misma educación. Se realizaron actos públicos y producciones audiovisuales que se centraban en la educación que el colectivo creía necesaria. En ellos estuvieron presentes las miradas y las personas de la Comisión de Educación[100].

La irrupción en la Marea Verde forzó la reflexión de la Comisión de Educación sobre los servicios públicos y, en especial, la educación. La Comisión de Educación se veía en el dilema de realizar una fuerte crítica a la educación formal y, a la vez, ser enormemente consciente de la importancia de defenderla del desmantelamiento que protagonizaba el Gobierno madrileño.

> "Puede ser terrible entrar en una plataforma en la que una buena parte del debate es laboral ¿qué diríamos? Algunos no apoyamos directamente una reivindicación salarial y pensamos que los profesores y profesoras de la pública ya tienen un salario suficientemente digno (…) Una línea de trabajo sería la reconceptualización de lo público, tal y como se formula desde Acción Educativa, pero ese mensaje puede resultar muy confuso en el momento actual. (…) Es necesario no tener prisa para tratar de construir un discurso y ver en dónde nos metemos. Hemos de profundizar en qué discurso tendríamos nosotros en el tema de la educación pública" (ACTA 23-3-2009).

Yo estudié en la pública fue el espacio que nos ayudó a situarnos.

> "Para los objetivos de Ecologistas en Acción (cambiar el currículum, realizar una educación sobre y en el territorio y una educación para transformar la relación con la Tierra) la escuela pública no ha mostrado ser un fuerte aliado (aunque siempre mejor que el mercado). Por lo tanto será

[100] Los vídeos elaborados se pueden visualizar en http://www.yoestudieenlapublica.org/video.php. Por ejemplo en titulado Diálogo por la Educación, aparecen personas de la Comisión

mejor buscar a los compañeros de camino en aquellos sectores de la sociedad y la educación que sí están por la labor: movimientos sociales y dentro del campo educativo los movimientos en defensa de la educación pública pero críticos con ella, los movimientos de renovación pedagógica y las experiencias alternativas. (…) Entre escuela pública sí o no, está claro el sí. Pero el trabajo de Ecologistas en Acción debe ser una escuela pública comunitaria y para la sostenibilidad" (ACTA 30-3-2009).

Posiblemente, la colaboración con *Yo estudié en la pública*, en sus actos y debates, abrió un campo de reflexión que no se hubiese producido solo en la Comisión de Educación.

Unos años más tarde, y con la contradicción de tratarse de una institución que desde la Ley Educativa de 1985 tenía centros educativos en régimen de concierto con la Comunidad de Madrid, FUHEM impulsó un debate sobre la naturaleza de la educación pública y sus rasgos. Se plasmó en un número de la *Revista Papeles* titulado *La Escuela. Educación Pública, titularidad y conciertos*[101]. Yo colaboré en uno de sus textos, "Teoría, política y práctica de la enseñanza concertada en España" (Martínez y Herrero 2021)[102], que trató de caracterizar los rasgos de la educación pública:

"Creemos que lo que caracteriza a la escuela pública es su condición de:

- Accesible, carencia de barreras sociales, económicas o ideológicas, que garantice la posibilidad de universalidad.
- Inclusiva, en los criterios enunciados y en los hechos, reflejo de la heterogeneidad social, sin que ninguna diversidad devenga un obstáculo insalvable sino solo una normalidad a incorporar.
- Laica, es decir, que no incorpore ninguna confesión religiosa a la docencia ni a la práctica educativa, aunque obviamente respete la libertad religiosa y de culto de alumnado y familias.
- Transparente, sin ámbitos opacos en sus propósitos, funcionamiento y rendición de cuentas.

[101] El número completo de la revista puede consultarse en https://www.FUHEM.es/2021/05/06/papeles-153-la-escuela-educacion-publica-titularidad-y-conciertos/

[102] Martínez, Ángel y herrero, Yayo (2021) "Teoría, política y práctica de la enseñanza concertada en España", Revista Papeles, n.º 153, FUHEM Educación +Ecosocial, Madrid

- Democrática y abierta a la participación de toda la comunidad educativa.
- Presencia de trabajadores y trabajadoras con formación permanente y adecuada, con remuneración y condiciones de trabajo dignas, ajustadas a las condiciones vigentes, que puedan conformar equipos de trabajo más o menos estables.
- Calidad que cumpla los estándares establecidos.
- Posibilidad de desarrollar un proyecto educativo con rasgos propios, con capacidad para explorar, experimentar y formar personas conscientes de los problemas de nuestro tiempo, capaces de analizar críticamente el contexto y libres para actuar en él.
- Dotada de procedimientos de evaluación, seguimiento, control y medidas de corrección que garanticen la aplicación práctica de los rasgos formulados.

Desde estos planteamientos se abren nuevos interrogantes a los que, por el momento, los movimientos en defensa de la educación pública, a excepción de espacios como los MRP, no han querido entrar.

> (...) ¿Es posible que la sociedad civil pueda prestar un servicio que cumpla con garantías el derecho a la educación? ¿Es la gestión directa por parte de las administraciones públicas condición necesaria para que una escuela pueda ser considerada pública? ¿Es la gestión directa por parte de las administraciones públicas condición suficiente para que una escuela pueda ser considerada pública?" (2021:10-12).

La reflexión llevaba a sostener que si se cumplen los rasgos definidos puede existir centros no gestionados directamente por la institución pública que fuesen sin embargo públicos. Los que son proyectos mercantiles o se negasen al escrutinio público obviamente deberían ser considerados como privados. Igualmente habría que revisar y corregir el funcionamiento de los centros de gestión directa estatal que no cumplen los rasgos de la educación pública (Martínez y Herrero 2021). Este es un asunto polémico, a veces esbozado en la Comisión de Educación (ACTA-23-3-2009) que, en mi opinión, merece alguna reflexión.

8.2.2 El trabajo con los Movimientos de Renovación Pedagógica

A lo largo de la tesis, las referencias a los MRP han sido constantes. A partir de la publicación del informe sobre el currículum oculto de los libros de texto, la Comisión de Educación había participado en numerosos encuentros y había sido invitada a diversos debates, mesas y formaciones que organizaban redes de profesorado y asociaciones pedagógicas.

Cuando se preparaba la difusión de los productos que íbamos elaborando se entró en contacto con Acción Educativa[103], un movimiento madrileño centrado en la defensa de la Escuela Pública y el fomento de pedagogía activa y la renovación pedagógica como ejes de transformación de la escuela.

Acción Educativa forma parte de la Confederación estatal del Movimientos de Renovación Pedagógica, que, a su vez, ofrece una estructura de coordinación a las diferentes federaciones autonómicas de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Su tarea se centra en el desarrollo teórico y práctico del modelo de Escuela Pública, en la recogida de diferentes propuestas y reflexiones en torno a temas socio-pedagógicos de interés que inciden sobre los modos de entender la realidad y de concretar la práctica educativa y en el intercambio de experiencias de trabajo socio-educativo en las diferentes etapas y niveles de la educación como forma de contraste y mejora de la práctica educativa[104].

La Comisión de Educación entró en contacto con José Carlos Tobalina, miembro de Acción Educativa en uno de los actos de presentación del currículo oculto antiecológico. Se propuso colaborar en la organización de un encuentro en torno a la educación para la sostenibilidad.

En una entrevista mantenida con José Carlos Tobalina afirmaba que

> "Acción Educativa llevó la propuesta de establecer una colaboración estable con Ecologistas en Acción en torno a la educación para la sostenibilidad al XXV Encuentro de MRP en Ciutadella (Menorca) en octubre de 2009".

[103] Para saber más sobre esta organización puede consultarse http://accioneducativa-mrp.org/quienes-somos/

[104] Puede ampliarse el conocimiento sobre los objetivos y propósitos de la Confederación de MRP en https://confederacionmrp.com/quienes-somos/

El primer encuentro co-organizado se preparó en los últimos meses de 2010 (ACTA 25-10-2010):

> "Objetivos: Presentar discursos en torno a la educación para la sostenibilidad y tejer diálogos que permitan el encuentro.
>
> Temas: Preguntarnos ¿Para qué educar en el antropoceno? Frente a la alfabetización digital reclamar la alfabetización ecológica; debate sobre la tecnología en la educación; comunicación social, etc.
>
> Algunas ideas: Espacio para hablar del currículum oculto (Jurjo Torres), experiencias de coles, que enfoquen el tema, programas educativos de centros de interpretación (fuera de la escuela), presencia de organizaciones sociales no necesariamente educativas...
>
> ¿A quién dirigirse?
>
> Gente que se mueve en la red por la enseñanza pública, personas socias de Ecolo que trabajen en educación, estudiantes del master de educación ambiental, gente de sindicatos (STEs, UGT, CCOO, CGT…) y partidos IU, gente de universidades rurales, MST, gente de otros movimientos sociales que de momento no ha incorporado el discurso ecologista".

El primer encuentro se programó el 28 y 29 de mayo de 2011. Se trabajó en común con los MRP (ACTA 24-1-2011, 28-2-2011,31-1-2011).

En él se trabajó la interrelación entre la crisis ecológica, la crisis cuidados y la crisis económica, la mercantilización de la escuela, el currículo de la insostenibilidad insostenible (Fernando), intervención pública para la educación para la sostenibilidad y la educación para la sostenibilidad (ACTA 28-2-2011).

El encuentro fue valorado muy positivamente. En junio, un fragmento de acta recoge la preparación de la reunión de evaluación posterior con los MRP (ACTA 20-6-2011):

> "Se planteará a los MRPs el trabajar en un próximo encuentro sobre Educación y Decrecimiento.
>
> Se plantea el interrogante de convocar un encuentro de este estilo de manera anual (con el riesgo de quemar temáticas en 3-4 años) o hacerlo de manera bianual. En principio se ve el hacerlo anualmente, pero se quiere esperar a tener los resultados de las encuestas de valoración del encuentro para tomar una decisión definitiva".

La evaluación fue muy estimulante y se decidió repetir el encuentro anualmente (ACTA 29-6-2011):

> "Se ha realizado la evaluación del Encuentro de Ecología y Educación con los MRP. Se realiza una evaluación muy positiva en asistencia, heterogeneidad, programación y lugar. Se observa que se pueden hacer más mesas redondas en el exterior y se sugiere que la periodicidad sea anual, que se presenten prácticas relevantes (tal como las escuelas del bosque), podría hacerse una pequeña ruta por la zona y se contempla repetir el lugar".

El II Encuentro de Ecología y Educación se celebró el 20 y 21 de octubre de 2012[105]. Su preparación, en colaboración con los MRP se encuentra recogida en diversas actas de trabajo (ACTA 29-10-2011, 21-11-2011).

> "Nos reunimos el viernes con los MRPs para preparar el encuentro de 2012. Se trata el tema del desmantelamiento de la educación ambiental en Madrid, del currículum alternativo y de la preparación del encuentro. La propuesta de los MRP es que para la primera semana de julio en su escuela de verano, nosotros hagamos un curso de ecología social durante día y medio (tres sesiones mañana-tarde-mañana)" (ACTA 29-10-2011).

Los temas tratados fueron el territorio natural como escuela, los modelos de escuelas zapatistas, el metabolismo de la sociedad tecno-industrial, los principios de la sostenibilidad ecológica y social y el currículo alternativo para la sostenibilidad.

Se compartieron iniciativas y luchas como la que se estaba dando en contra del desmantelamiento de la educación ambiental pública, el proyectos de aulas en la calle del CEIP Carlos Cano (Fuenlabrada, Madrid), el 15M como movimiento educativo y alguna experiencia de escuela rural.

Se presentaron experiencias de centros educativos: colegio Trabenco de Leganés (Madrid), transformación de patios escolares en entornos naturales de Elsafareig (Catalunya) y se hizo un paseo guiado por el bosque de Valdelatas de la mano de José Carlos Tobalina. Hubo una velada artística y una cena comunitaria.

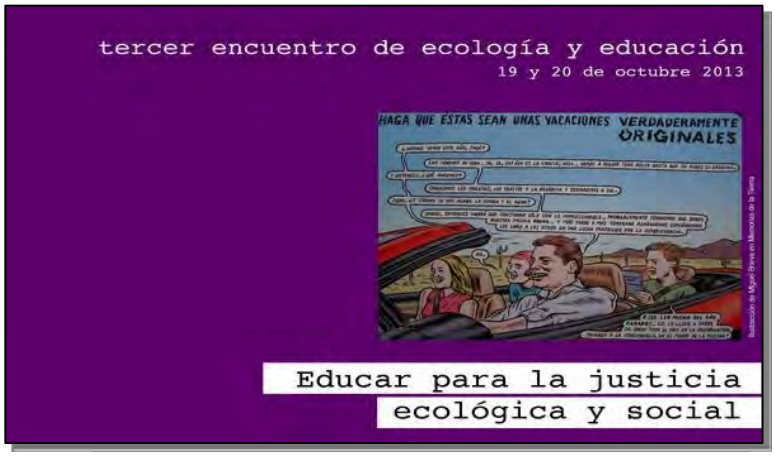
La evaluación de este segundo encuentro fue aún mejor que la del primero. En un acta figuran fragmentos y comentarios a los cuestionarios de evaluación (ACTA 12-11-2012):

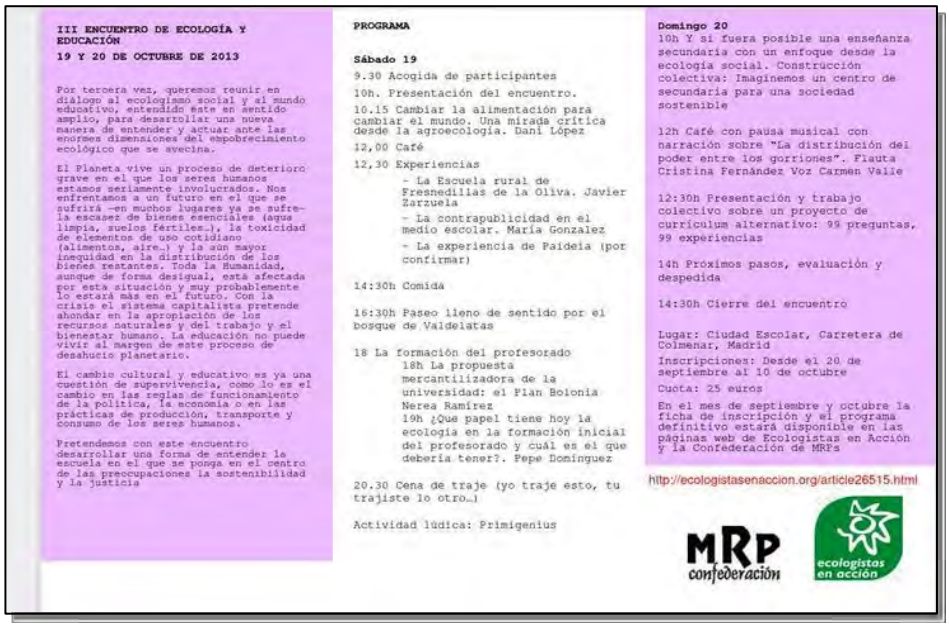
> "Cuestionarios muy interesantes. Expresiones del tipo: una inyección de moral, un chute de energía, muy emocionante, positivo, encantado, relindo, encantador, alta valoración de las experiencias en el encuentro.
>
> Anécdota: sorpresa de alguno por encontrarse un ecologismo 'racional y no 'fanático'.

[105] Se puede consultar aquí su programa https://www.ecologistasenaccion.org/24072/madrid-ii-encuentro-de-ecologismo-y-educacion/

Sugerencias de mejora: Aumentar el tiempo de trabajo en grupo, diferenciar entre los pequeños y los grandes (primaria y secundaria / bachillerato), buscar experiencias más significativas de secundaria, diferencia entre aprender ideas, y aprender ideas + cosas: las vivencias como vehículo de aprendizaje. La importancia del contexto".

El 19 y 20 de octubre de 2013, se celebró el *III Encuentro de Ecología y Educación. Educar para la justicia ecológica y social*.[106]





Los contenidos se centraron en establecer una mirada crítica al modelo alimentario desde la agroecología, la revisión crítica sobre el Plan Bolonia que había trabajado la

[106] Se puede consultar en https://www.ecologistasenaccion.org/26515/madrid-iii-encuentro-de-ecologismo-y-educacion/

Comisión, el papel que debería tener la ecología en la formación inicial del profesorado y la realización de un trabajo trabajo colectivo el currículum alternativo y la propuesta *99 Preguntas, 99 Experiencias*.

Se presentaron igualmente las experiencias de la escuela rural de Fresnedillas de la Oliva (Madrid) y la aplicación de la contrapublicidad en el medio escolar.

El III Encuentro también recibió una muy buena valoración, pero el equipo que se ocupaba con mayor responsabilidad de la organización se planeó si había fuerzas para poder organizarlo con carácter anual.

> "En aquel momento tanto la Comisión de Educación, como los MRP estaban muy volcados en las movilizaciones contra la ley Wert y en defensa de la Educación Pública. Se había constituido la plataforma La Educación que nos Une y la participación en ella y en las acciones de la Marea Verde suponían una enorme cantidad de trabajo. Se decidió organizar el encuentro cada dos años" (ENTV_MP-17-5-2023).

Con la misma dinámica de trabajo compartido se organizaron el resto de encuentros.

El 25 y 25 de octubre de 2015 se celebró el *IV Encuentro de Ecología y Educación. Educar para la justicia ecológica y social*.

IV ENCUENTRO DE ECOLOGÍA Y EDUCACIÓN
24 y 25 DE OCTUBRE DE 2015

Lugar:
Colegio Lourdes
C/ San Roberto 8 dup
28011 Madrid
Metro Casa de Campo
Autobuses Líneas 25, 33, 36, 39, 55, 65

Educar ante nuevos escenarios

Por cuarta vez, queremos reunir en diálogo al ecologismo social y al mundo educativo, entendido éste en sentido amplio, para desarrollar una nueva manera de entender y actuar ante las enormes dimensiones del empobrecimiento ecológico que se avecina.

Coinciden en este momento histórico un declive energético, una crisis climática, una crisis de biodiversidad y una crisis económica estructural. Pero junto con ello aparece una reorganización de las fuerzas sociales con nuevas esperanzas al la vez que se deslegitima el régimen anterior.

Cuál ha de ser la respuesta de la educación es una de las cuestiones que trabajaremos en este encuentro

PROGRAMA

Sábado 24
10h. Inscripciones y acogida

10.30h Educar para el empoderamiento
Presentación: Carmen Valle
Psicología del colapso. Fernando Cembranos
Educar para mover la historia. César de Vicente

12.30h Descanso

13h. Educar para nuevos escenarios.
Construcción colectiva

14.30h Comida

16h. Visita al huerto comunitario Batán

17.30h Prácticas del empoderamiento
El nuevo papel de los movimientos crítico-alternativos en la actual política. Yayo Herrero
La organización en los barrios. Pedro Casas

Domingo 25
10h Experiencias radicales
a. Comedores ecológicos. Abel Estéban
b. Aprender autogestión en un pueblo ocupado. Participantes del campamento Ecologistas en Acción de Sieso de Jaca
c. Centro de Formación Ambiental "La Granjita". Equipo educativo del centro

12h Descanso

12.30 Presentación del documento 99 preguntas y 99 experiencias para la justicia socioambiental
Una propuesta curricular de aprendizaje partiendo de la pregunta y la experimentación

14h Clausura

Inscripciones: Desde el 18 de septiembre al 24 de octubre http://www.ecologistasenaccion.org/article20715.html
Asistencia gratuita
Agradecemos que hagas tu inscripción con antelación para organizar mejor el evento

MRP confederación
ecologistas en acción

Como era habitual, los contenidos se centraron en las temáticas que la Comisión de Educación trabajaba durante ese período con los MRP. En este caso los temas trabajados fueron educar para la acción, la psicología del colapso, cómo educar para mover la historia. Dado el clima de movilizaciones que existían se concedió espacio al trabajo sobre el papel de los movimientos crítico-alternativos en la política del momento, a la organización en los barrios post 15M. Se presentaron como experiencia la de los participantes en el campamentos de Ecologistas en Acción en el pueblo ocupado Sieso de Jaca y los comedores ecológicos escolares.

Además, se presentó el documento *99 preguntas y 99 experiencias para la justicia socioambiental*, que había sido trabajado en el encuentro anterior y ya se había editado.

El 25 y 26 de febrero de 2017, se celebró el *V Encuentro de Ecología y Educación. Desmontando el pensamiento único para que crezca el bosque*[107].

Los temas se centraron en la caracterización de lo que eran una escuela y una sociedad en transición, la formación de profesorado, el proceso de ecologización del currículum de FUHEM y la profundización del proyecto *99 Preguntas y 99*

[107] Se puede consultar en https://ecologistasenaccion.org/wp-content/uploads/adjuntos-spip/pdf/v-encuentros-ecologia-educacion.pdf

Experiencias. Así mismo se compartieron las iniciativas de Vega Educa (Granada), la renaturalización del Manzanares (Madrid), y la autoorganización de jóvenes ecologistas (Ecologistas en Acción).

V ENCUENTRO DE ECOLOGÍA Y EDUCACIÓN
25 y 26 DE Febrero DE 2017

Lugar:
MATADERO Nave Terneras
(detrás de la Junta Municipal)
28045 Madrid
Metro Legazpi
Autobuses Líneas 6, 8, 18, 19, 45, 78 y 148

Desmontando el pensamiento único para que crezca el bosque.

Necesitamos una nueva cultura y una nueva educación para los tiempos de deterioro ecológico y social que se avecinan.

Necesitamos una sociedad y un sistema educativo que transiten hacia la justicia y la sostenibilidad.

PROGRAMA

Sábado 25 febrero mañana

9.30 Acogida

10.00 Mesa Redonda: La necesidad de una sociedad en transición
Yayo Herrero y Emilio Santiago

12.00 Descanso

12.30 Claves para una escuela de transición. (Trabajo en grupos)
Coordina Carmen Valle

14.00 Comida

Sábado 25 febrero tarde

16.00 Paseo guiado por el Manzanares
Una experiencia de renaturalización
Santiago Martín Barajas

17.30 Conversación sobre el paseo. ¿Qué hacemos con el río?

18.00 La formación ecológica del profesorado
Jaume Martínez Bonafé

19.30 Documental

Domingo 26 febrero mañana

10.00 Experiencias para la transición ecosocial
- Ecologizar el currículum: Luis González
- Experiencia de auto-organización. Jóvenes Ecologistas.
- Proyecto Vega Educa Granada.

12.00 Descanso

12.30 El currículo alternativo. Desarrollo de "99 preguntas y 99 experiencias". Coordina: Charo Morán

13.30 Micro abierto para compartir experiencias y recursos para un mundo en transición.

14.00 Sugerencias para el siguiente encuentro y clausura.

Inscripciones gratuitas: Desde el 18 de enero al 25 de febrero
http://www.ecologistasenaccion.org/article33514.html

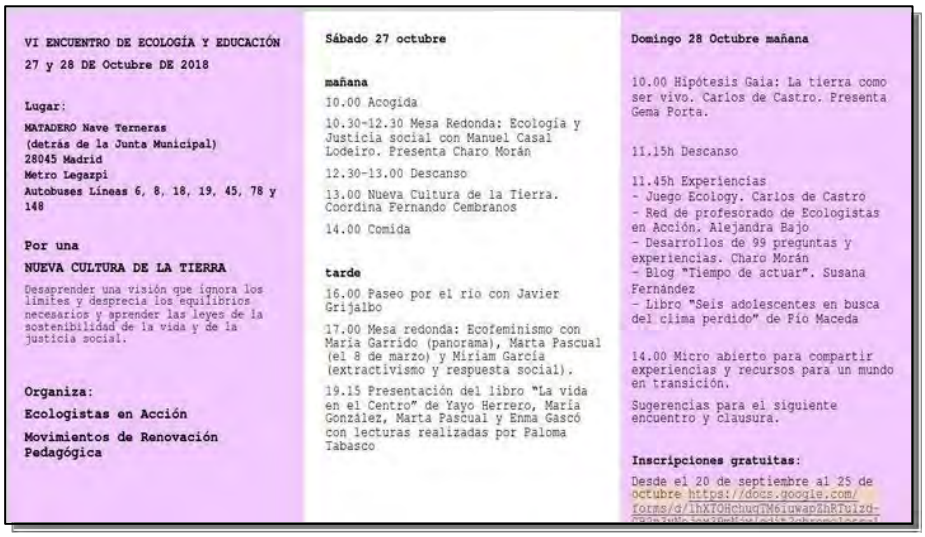
Agradecemos que hagas tu inscripción con antelación para organizar mejor el evento

La Comisión de Educación y los MRP decidieron convocar encuentro también en 2018, aunque no habían transcurrido aún los dos años.

> "Era un año importante. Habían emergido los movimientos de jóvenes por el clima, había una gran efervescencia ecologista en las escuelas y nosotros habíamos trabajado con intensidad en la propuesta de la Nueva Cultura de la Tierra" (ENTV-MP-17-5-2023).

Así que el 27 y 28 de octubre de 2018 tuvo lugar el *VI Encuentro Ecología y Educación. Por una Nueva Cultura de la Tierra*[108].

[108] Se puede consultar el https://www.ecologistasenaccion.org/evento/madrid-vi-encuentro-de-ecologia-y-educacion/



VI ENCUENTRO DE ECOLOGÍA Y EDUCACIÓN

27 y 28 DE Octubre DE 2018

Lugar:

MATADERO Nave Terneras
(detrás de la Junta Municipal)
28045 Madrid
Metro Legazpi
Autobuses Líneas 6, 8, 18, 19, 45, 78 y 148

Por una

NUEVA CULTURA DE LA TIERRA

Desaprender una visión que ignora los límites y desprecia los equilibrios necesarios y aprender las leyes de la sostenibilidad de la vida y de la justicia social.

Organiza:

Ecologistas en Acción

Movimientos de Renovación Pedagógica

Sábado 27 octubre

mañana

10.00 Acogida

10.30-12.30 Mesa Redonda: Ecología y Justicia social con Manuel Casal Lodeiro. Presenta Charo Morán

12.30-13.00 Descanso

13.00 Nueva Cultura de la Tierra. Coordina Fernando Cembranos

14.00 Comida

tarde

16.00 Paseo por el río con Javier Grijalbo

17.00 Mesa redonda: Ecofeminismo con María Garrido (panorama), Marta Pascual (el 8 de marzo) y Miriam García (extractivismo y respuesta social).

19.15 Presentación del libro "La vida en el Centro" de Yayo Herrero, María González, Marta Pascual y Enma Gascó con lecturas realizadas por Paloma Tabasco

Domingo 28 Octubre mañana

10.00 Hipótesis Gaia: La tierra como ser vivo. Carlos de Castro. Presenta Gema Porta.

11.15h Descanso

11.45h Experiencias
- Juego Ecology. Carlos de Castro
- Red de profesorado de Ecologistas en Acción. Alejandra Bajo
- Desarrollos de 99 preguntas y experiencias. Charo Morán
- Blog "Tiempo de actuar". Susana Fernández
- Libro "Seis adolescentes en busca del clima perdido" de Fío Maceda

14.00 Micro abierto para compartir experiencias y recursos para un mundo en transición.

Sugerencias para el siguiente encuentro y clausura.

Inscripciones gratuitas:

Desde el 20 de septiembre al 25 de octubre https://docs.google.com/forms/d/1hXTOHchuqTM6iuwapZhRTuIzd-

En este encuentro se trabajó sobre ecología y justicia social, la propuesta de la Nueva Cultura de la Tierra, ecofeminismos, la Hipótesis Gaia (La tierra como ser vivo) y se presentaron diversas experiencias como el Blog Tiempo de Actuar de FUHEM, la Red de profesorado de Ecologistas en Acción. Igualmente se continuó con el desarrollo de 99 preguntas y 99 Experiencias.

2019 fue el año de la COP 25 (que fue trasladada de de Santiago de Chile a Madrid) y el encuentro de Ecología y Educación fue sustituido por la organización de actividades en la COP (ACTA 18-11-2019):

> "Marta nos cuenta que en una reunión con los MRP, se ha trabajado sobre la presencia de la educación para la sostenibilidad en las zonas oficiales y contracumbre:
>
> Zona verde (oficial, COP25): "Alternativas curriculares para el sistema educativo para la Transición Ecológica", con una Mesa de Debate, en la que podrían estar (propuesta, sin contactar con ellos todavía): FUHEM (institución privada, Jorge Riechmann (Academia), Elena Martín (Administración), Julio Rogero (MRP's), alguien del grupo italiano que ha trabajado estos temas, alguien de la Comisión de Educación, alguien en representación de los estudiantes jóvenes.

CSXP (Contracumbre): El formato dependerá mucho del espacio, tiempos y público que acuda, pero se pretende hacer un Foro de Educación para la Emergencia Climática y Planetaria, que podría tener un par de ejes:

Se reparten responsabilidades".

2020 fue el año de la pandemia y los encuentros de Ecología y Educación se interrumpieron. La actividad en torno a la LOMLOE y los decretos de enseñanzas mínimas fue muy intensa y no se retomó su organización hasta 2022.

Se realizó en un formato más corto y fueron bautizado como *Primaverse*[109]. La asistencia fue floja, apenas unas treinta personas en comparación a las entre 150 y 200 que asistían a los encuentros anteriores.

Se insistió en el sentido de la educación ecosocial, necesaria en el contexto del currículum de la LOMLOE y se presentaron las experiencias Los ODS en el Palomeras Bajas (CEIP Palomeras Bajas, Madrid) y "Educar en tiempo de colapso, seminario de profes" (IES Gómez Moreno San Blas, Madrid)Se realizó también una construcción colectiva alrededor de la pregunta ¿Cómo es la escuela que sueñas en este contexto?

[109] Se puede consultar en https://ateneomaliciosa.net/event/encuentro-primaverse-encuentro-de-ecologia-educacion/

PrimaVerse: Encuentro de ecología & educación

434

Hablaremos sobre la construcción de imaginarios deseables y posibles en educación, por qué es importante la educación ecosocial y el papel del profesorado en estos momentos de transformación.

Si tienes interés en venir, por favor rellena este **formulario**.

PROGRAMA

10h Bienvenida y presentaciones

10:15 a 11:45 **¿Por qué es importante la educación ecosocial en estos momentos?** Ponencia. María González Reyes

¿Cómo es la escuela que sueñas en este contexto? Construcción colectiva. Alejandra Bajo Erice

11:45 – 12:15 Descanso y primavernos

12:15 a 13:00 **Novedades del currículum de la LOMLOE desde el punto de vista ecosocial.** Teachers For Future. Javier Zarzuela. Ecologistas en Acción. Fernando Cembranos

13:00-14:00 **Experiencias ecosociales en primaria y secundaria.** CEIP Palomeras Bajas. Mamen Gómez Insausti. «Los ODS en el Palomeras Bajas» IES Gómez Moreno San Blas. Rosario Abachian, Marta Prieto y Javier Gómez. «Educar en tiempo de colapso, seminario de profes»

En 2023, se organizó el segundo encuentro con el formato Primaverse.

> "En esta ocasión, con una mejor difusión y, quizás por el tiempo transcurrido la convocatoria alcanzó los niveles de años anteriores" (ENTV-CM-17-8-2023).

Los temas tratados se centraron en las ecotopías y en la imaginación para caminar hacia una educación y sociedad de la sostenibilidad y se presentaron experiencias como la de la Revuelta Escolar y la campaña de Ecologistas en Acción sobre contaminación urbana en centros escolares.

He realizado una revisión pormenorizada de los contenidos de cada uno de los encuentros porque me interesa mostrar la integralidad e interconexión de todos los trabajos de la Comisión de Educación. La revisión de los encuentros realizado a lo largo del tiempo permite comprobar que los temas de trabajo que la Comisión iba realizando eran volcados en estos encuentros y enriquecidos con las experiencias y aportaciones de los MRP. Igualmente se evidencia la flexibilidad a la hora de acoger los procesos sociales que se iban sucediendo.

Para la Comisión de Educación, el trabajo continuado con los MRP

> "ha sido enormemente importante. De su mano fuimos entrando en las redes de profesores. Hemos participado muchos de nosotros y nosotras en sus escuelas de verano, tanto de la Confederación como de las federaciones regionales, hemos reflexionado juntas en muchos momentos en los que la coyuntura política era compleja y no han ayudado aterrizar pedagógicamente nuestras propuestas" (ENTV-MP-17-5-2023).

En una entrevista realizada a José Carlos Tobalina, de los MRP de Madrid y a propósito de la aportación que la Comisión de Educación había hecho a sus colectivos, señalaba:

> "Los MRP tenían necesidad de nuevas alfabetizaciones. Frente a la irrupción de las segundas lenguas, nuevas tecnologías y llegadas de experiencias innovadoras, que no renovadoras… Nos aportaron la necesidad de la alfabetización ecológica, de que la educación tome como principio y se responsabilice ante la posibilidad de un colapso de civilización.
>
> Ecologistas nos obligó a ponernos en contacto con una realidad que no estábamos viendo. A no mirar solo la praxis educativa, sino a hacer un análisis político de los para qué y los qué" (ENT-JCT-11-8-2023).

Tobalina también reconoce la complicidad y alianza establecida:

> "Se produjo un contacto muy estrecho. Hoy hay personas de los MRP implicadas directamente en la Comisión de Educación (…) Ha sido muy importante para saber hacia dónde y qué hay que mirar. Es fundamental esa

tarea de concientización, en el más puro sentido freiriano" (ENT-JCT-11-8-2023).

Reflexionando sobre la aportación que cree que han hecho los MRP a la Comisión de Educación señalaba:

> "La idea de las 99 Preguntas y Experiencias en nuestra aportación. La pregunta como metodología. Ecologistas tenía muy buen análisis político pero centraba demasiado en los contenidos. La conducta humana no se crea o cambia solo por el conocimiento, sino también por la reflexión y la acción sobre el conocimiento. Es necesario señalar los aspectos en los que hay que poner la atención y ponerlos en relación con un sujeto, que es una persona y está rodeado de las vidas" (ENTV-JCT-17-8-2023).

A Tobalina le parece crucial en encaje que se ha realizado entre metodología y contenidos.

> "Fue un proceso de enriquecimiento mutuo. A los MRP nos importa mucho la forma en la que los sujetos aprenden, pero también los planteamientos, qué es lo que aprenden. Un proyecto educativo, una situación de aprendizaje, surge siempre de una pregunta. (…) Las escuelas democráticas surgieron en los suburbios judíos de Polonia, con niños huérfanos. Los niños y niñas son el sujeto, el centro, y dirigen en la forma de aprender a sus tutores, que deben estar capacitados para ayudar a que surjan los planteamientos" (ENTV-JCT-17-8-2023).

Sobre los aspectos que cree que aún debe trabajarse más, señala:

> "Creo que hay un pequeño déficit en el equilibrio entre el énfasis en lo colectivo y el ver a la persona en el centro del proceso educativo. Creo que el sujeto y la dimensión personal del proyecto educativo no está tan presente en el trabajo de Ecologistas. La educación parte del hecho de que el centro del aprendizaje es el sujeto".

Y añade:

> “Hay que trabajar el colapso como una posibilidad y no como un contexto, crear una corriente de generosidad y esperanza. Se puede soñar en una dirección u otra y los sujetos que aprenden deben ser conscientes de que no hay un camino predeterminado”.

8.2.3 Red de profesores

La creación de una red de profesorado había sido un deseo de la Comisión de Educación desde el momento en el que los trabajos que se realizaban empezaron a ser más conocidos. La primera mención a este propósito se remonta a comienzos de 2009 (ACTA 9-2-2009):

> “Crear una red de profes mejor que red de centros. Apoyo de acción educativa. Podríamos usar la huella ecológica como propuesta e incidir en la educación ecológica y no solo en la educación ambiental.
>
> Pasos propuestos:
>
> 1. Tomar el contacto de profesores. Importante buscar los contactos en aquellos centros donde interese la educación ambiental y establecer una lista.
>
> 2. Realizar el cuestionario ¿qué experiencias conoces? Elaborar cuatro preguntas para el próximo día.
>
> 3. Hacer una entrevista
>
> 4. Convocatoria (analizar que propondríamos en esta convocatoria)”.

Sin embargo, la idea no se materializó hasta 2017.

> “Después del V Encuentro de Ecología y Educación, en 2017, había muchos profes que planteaban la necesidad de tener espacios de colaboración. Ese fue el punto de partida. Ana, una compañera de los MRP de Madrid creó el

> grupo y se apuntaron ochenta y cinco personas personas. Venían de diversos lugares del Estado" (ENTV-CM-17-8-2023).

Se celebró la primera reunión el 11 de marzo de 2017, apenas dos semanas después de la finalización del encuentro.

> "Nos propusimos tener una sesión mensual, un sábado de 11 a 14. Siempre había una introducción de alguien que había preparado el tema (30-45 minutos) y luego trabajábamos en cómo concretar y aterrizar en el aula esa temática a partir de dinámicas de grupo. Se buscaba un momento de intercambio. Luego íbamos juntos a tomar algo" (ENTV-CM-17-8-2023).

Se creó un blog[110] en el que se ordenaron las actas y conclusiones de todas las actividades, así como los textos y recursos que se compartieron.

En la presentación del blog se explicita:

> "Este grupo tendrá la posibilidad de desarrollar diferentes acciones:
>
> Desarrollar un curriculum ecosocial alternativo que tiene como punto de partida en proyecto "99 preguntas y 99 experiencias para vivir en un mundo sostenible y justo".
>
> Convencer al profesorado crítico pero que no trabaja con el marco ecosocial de la importancia de incluir esta mirada.
>
> Sumar a cada vez más profesorado y formadores al proyecto.
>
> Transformar centros educativos (en sentido amplio), departamentos, asignaturas…
>
> Potenciar y difundir experiencias "punteras" significativas de transformación ecosocial.
>
> Incidir en la formación del profesorado, a través de cursos, seminarios y grupos de trabajo.

[110] El blog se encuentra accesible en https://educacioneea.wordpress.com/nuestro-trabajo/red-de-profesorado/

> Influir en la formación de futurxs profesorxs, a través de Grados de Magisterio Másters de profesorado y de Educación Ambiental.
>
> Proponer cambios legislativos a distintas escalas institucionales, entrevistas con responsables de educación de los distintos partidos políticos, grupos de presión, etc.
>
> Incidir en los medios de comunicación del mundo de la educación".

Las actas de las reuniones de la Red de Profesorado, disponibles como señalábamos en el blog, muestran los diferentes temas sobre los que se trabajó en un total de veinticinco reuniones de trabajo. Algunos de los temas fueron: Economía ecológica, necesidades, ecofeminismos, el currículum antiecológico, biomímesis, la escapada virtual, el currículum ecosocial, cambio climático, el declive de la energía fósil y los minerales, alimentación, tecnología, tecnología, emociones ante el colapso, huertos escolares, jóvenes crisis climática, la COP 25…[111]. Se hicieron algunas salidas al terreno. En las actas figuran, por ejemplo, una a El Pardo (un pueblo de Madrid) y otra al renaturalizado río Manzanares.

Como se puede comprobar, los temas abordados en estos encuentros se correspondían con las preocupaciones y trabajos de la Comisión de Educación, aunque los temas se decidían dentro de la propia red:

> "En algunas de las sesiones había momentos de evaluación, qué aportes, qué mejoras y se volvían a recoger temáticas de interés" (ENTV-CM-17-8-2023).

Las reuniones se mantuvieron hasta la pandemia.

> "La pandemia le puso freno. Se hizo una sesión on line para compartir cómo estábamos y como nos sentíamos y para decirnos que seguíamos ahí, pero no tuvo mucha afluencia. Todas las profes estaban hartas de pantallas" (ENTV-CM-17-8-2023).

La red ahora no está activa.

[111] Todas las actas se pueden consultar en https://educacioneea.wordpress.com/nuestro-trabajo/red-de-profesorado/

> "Ahora en la lista hay unas 220 personas y es una lista de correo unidireccional. Intentamos convocar una reunión justo al terminar el confinamiento para hablar de la Nueva Cultura de la Tierra, pero solo vinieron dos personas. Al evaluar nos planteamos que era mejor retomar los encuentros de educación y ecología y reflotar desde ahí. (…) Se detectaron nuevas personas para la red. Volvimos a convocar y solo confirmaron cuatro. (…) Tenemos que ver qué hacer en cuanto comience el nuevo curso. Sabemos que hay profes que se han incorporado a Teachers for Future. Quizás lo mejor sería recomenzar de forma coordinadas con ellos" (ENTV-CM-17-8-2023).

La valoración del proceso que hace la Comisión de Educación sobre el proceso es positiva. Ha servido para que surjan proyectos en los centros y se multiplique la incidencia del trabajo.

> "Durante mucho tiempo fue muy gratificador, ver cómo iba el proceso, cómo se iban interiorizando muchas cosas. Para ellos era un espacio interesante de reflexión y muchos profes estaban en centros y se podían aplicar las cosas. Es importante que existan espacios así porque muchos docentes que quieren trabajar en clave ecosocial viven una enorme soledad en sus centros. Decían que aquí cogían fuerza. La capacidad de multiplicación ha sido grande y el retorno que nos ha llegado en forma de proyectos de centro o activación de ese profesorado en iniciativas como Teachers for Future o la Revuelta Escolar, también" (ENTV-CM-17-8-2023).

8.2.4 FUHEM: un trabajo de ida y vuelta

FUHEM es una fundación independiente que promueve la justicia social, la profundización de la democracia y la sostenibilidad ambiental, a través de la actividad educativa y del trabajo en temas ecosociales[112].

[112] Ver ¿Quiénes somos? en https://www.FUHEM.es/index.php/FUHEM/

FUHEM nació como fundación en 1965 y desde antes (finales de la década de los cuarenta) tuvo colegios en barrios populares de Madrid. Fue pionera en la educación experimental de las décadas de los sesenta y setenta, impulsando muchas prácticas hoy normalizadas y generalizadas (evolución de la educación religiosa a la educación laica, establecimiento de las tutorías o participación de familias y alumnado en consejos escolares). Sus centros educativos pasaron a la red de centros concertados a partir de la ley educativa de 1985[113].

En estos momentos, imparte docencia en tres centros situados en distintas ubicaciones de la Comunidad de Madrid (Batán, Doctor Esquerdo y Rivas Vaciamadrid), cada uno de ellos con un tamaño en torno a los 1.500 alumnos, cubriendo todas las etapas educativas, desde la educación infantil a la educación secundaria post-obligatoria (Bachillerato y Formación Profesional)[114].

En enero de 2012, yo me incorporé a la dirección general de FUHEM. El Patronato de FUHEM tenía la sensación de que el proyecto educativo necesitaba una revisión. La última vez que se había realizado el esfuerzo de reformularlo había sido en 1992. Nos pareció que tenía todo el sentido que en esta reorientación se buscase una mejor integración con el espacio de trabajo ecosocial de FUHEM que funcionaba de forma desconectada del resto de la Fundación.

Para mí fue la posibilidad de llevar a centros educativos concretos lo que llevábamos tantos años trabajando en la Comisión de Educación y en un lugar en el que había medios y recursos para poder hacerlo. Era también la posibilidad de que, desde el ámbito de aplicación concreta de los centros de la fundación, se pudiese irradiar a otros centros educativos y espacios en los que se pudiese trabajar en red.

[113] Una historia detallada de FUHEM se encuentra relatada en el documental *FUHEM. Un hogar para pensar, educar y transformar*, realizado por el Centro de Medios Audiovisuales de la UNED y disponible en Radio Televisión Española en tres capítulos disponibles en https://www.rtve.es/play/videos/uned/uned-1-26022016-FUHEM/3501581/ (parte I), https://www.rtve.es/play/videos/uned/uned-1-04032016-FUHEM-1/3510158/ (parte II) y https://www.rtve.es/play/videos/uned/uned-1-11032016-FUHEM/3521884/ (parte III)

[114] Ver ¿Quiénes somos? en https://www.FUHEM.es/index.php/FUHEM/

Se puso en marcha un proceso de reflexión y trabajo en el que participaron todos los ámbitos de trabajo de FUHEM: profesorado, alumnado, familias, investigadores, personal administrativo… y toda una serie de personas externas[115].

El resultado del proceso se materializó en un proyecto fundacional que se hizo público en 2015 en el que se afirma:

> "La singularidad de FUHEM radica en la interacción entre la reflexión en los ámbitos ecosocial y educativo y la práctica en sus centros escolares, a través de un proceso continuo basado en la identificación de los retos que una sociedad cambiante plantea, la generación de análisis crítico y de propuestas para afrontarlos en un proyecto educativo avanzado, coherente y replicable, que sirva de referencia para otros entornos educativos" (FUHEM 2015:5).

Este proceso de refundación de FUHEM también incluyó la concreción de su nuevo proyecto educativo:

> "El Proyecto Educativo de FUHEM cobra su pleno sentido en el marco de un nuevo planteamiento y proyecto institucional que integra una nueva definición de las señas de identidad de la Fundación y su visión particular del contexto histórico, económico, sociopolítico, ecológico y educativo, así como la redefinición de sus prioridades y líneas estratégicas de acción.
>
> Como proyecto, recoge buena parte de la tradición educativa de los centros de FUHEM, a la vez que plantea nuevos retos y desafíos, tratando de establecer el marco de actuación que se considera más adecuado para afrontarlos.
>
> Este proyecto deberá ser concretado –en función de sus peculiaridades y contexto– en cada uno de los colegios que en la actualidad desarrollan la actividad educativa de la Fundación. Para alcanzar las mayores cotas de calidad en su implantación, será necesario contar con la asunción de sus postulados y propuestas y con la implicación y el compromiso de todos los

[115] El proceso se denominó Libro Blanco de FUHEM y su desarrollo se encuentra recogido en el blog del mismo nombre, accesible en https://libroblanco.FUHEM.es/el-libro-blanco-de-la-educacion-de-FUHEM/

profesionales, familias y alumnado que forman parte de la comunidad educativa de FUHEM" (FUHEM 2015:16).

La publicación del nuevo proyecto fue el arranque de su puesta en marcha. Se tomaron una serie de decisiones. En primer lugar, se contrató a Luis González Reyes, también activista de Ecologistas en Acción y con una amplia experiencia en educación, como una figura de enlace que favoreciese la coordinación de las áreas ecosocial y educativa. En segundo lugar, Fernando Cembranos se incorporó al Consejo Asesor del área educativa, un órgano que ya existía y del que formaba parte Elena Martín, persona ya conocida de la Comisión de Educación desde hacía años.

Además, María González Reyes, miembro de la Comisión de Educación desde sus inicios, era profesora en uno de los centros educativos de FUHEM, al igual que Alejandra Bajo, miembro de la Comisión desde 2017.

De forma más reciente, en 2022, se ha incorporado a la plantilla Charo Morán.

En septiembre de 2018, yo dejé la Dirección general de FUHEM y me incorporé al Patronato de la misma como vicepresidenta. En 2021, se realizó un cambio organizativo y se constituyó el Departamento de Educación Ecosocial, que dirige Luis González Reyes, que también se incorporó al Comité de Dirección de FUHEM. La función de este departamento es doble. Por una parte, ocuparse de la implantación de la educación ecosocial en los centros de FUHEM y, por otra, irradiar ese conocimiento y práctica a la comunidad educativa externa.

El inicio del trabajo consistió en tratar de incorporar la sensibilidad ecosocial en los centros educativos propios. Se evolucionaron los comedores escolares a comedores ecológicos, se constituyeron cooperativas de consumo en los centros, se intervino sobre las efemérides que se celebraban en los centros...

Pero, sobre todo, el esfuerzo se centró en el currículo. El trabajo se desarrolló a lo largo de tres años en los que se redefinió el currículo de la LOMCE en todas las etapas – desde infantil hasta Bachillerato y Formación Profesional.

El proceso fue colaborativo. En él participaron los y las docentes y el propio alumnado. El resultado quedó recogido en el libro *Educar para la transformación ecosocial:*

orientaciones para la incorporación de la dimensión ecosocial al currículo, que coordinó Luis González Reyes (2018).

El proyecto educativo persigue cuatro objetivos:[116]

- Capacitar para realizar un análisis complejo y crítico de la realidad presente e histórica
- Adquirir herramientas para gozar de una vida buena
- Desarrollar poder para transformar la realidad
- Desarrollar actitudes y valores para la transformación social

Inspirados en los siete caminos que la Comisión de Educación había propuesto (Herrero y otras 2011) el equipo transdisciplinar de docentes, del que formaban parte también Luis González Reyes, María González Reyes y Alejandra Bajo, seleccionaron trece áreas a transversalizar (González Reyes 2018):

- Desarrollo de una mirada integral sobre la vida: ecodependencia e interdependencia
- Cambio climático
- Energía y materiales
- Alimentación
- Ciencia y tecnología
- Análisis del capitalismo
- Enfoques económicos críticos y prácticas alternativas
- Los trabajos de cuidados de la vida
- Feminismos y desigualdades de género
- Ciudadanía
- Conflictos
- Desigualdades
- Habilidades y valores ecosociales

Se había constituido un Comité de Seguimiento, en el que participaban varias personas del Patronato, Luis González Reyes, los directores del área educativa y ecosocial y yo, que fuimos dando soporte y apoyo al proceso. Además, el Consejo Asesor del área

[116] El trabajo se explica con detalle en González Reyes, Luis (coord) (2018). Educar para la transformación ecosocial: orientaciones para la incorporación de la dimensión ecosocial al currículo, Madrid: FUHEM Educación+Ecosocial.

educativa, en el que participaban entre otras personas Fernando Cembranos y Elena Martín, fueron aportando recomendaciones y sugerencias[117].

La propuesta se denominó Currículo Ecosocial. Fue construida de forma colectiva y transdisciplinar. La matriz de la propuesta educativa interrelacionaba el currículo ecosocial FUHEM con el currículo oficial, entonces el currículo LOMCE, en las áreas relacionadas con las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales, los Valores y la Filosofía. En concreto, se transversalizaron las asignaturas de Conocimiento del entorno y Autoconocimiento y autonomía personal (Educación Infantil); Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Valores Ecosociales (Educación Primaria); Física y Química, Biología y Geología, Geografía e Historia, Historia de España, Historia del Mundo Contemporáneo, Economía, Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial, Economía de la empresa, Valores Ecosociales y Filosofía (Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) y Ciencias Aplicadas y Comunicación y Sociedad (Formación Profesional Básica) (González Reyes 2018).

En una entrevista, Luis González Reyes ampliaba:

> "En la propuesta de currículo ecosocial de FUHEM se consideró, además del currículo LOMCE y la madurez del alumnado, la integración vertical (entre cursos) y horizontal (entre asignaturas) del currículo ecosocial para evitar repeticiones excesivas y omisiones de objetivos" (ENTV-LG-24-6-2021).

El currículo ecosocial de FUHEM bebía de los aprendizajes de la Comisión de Educación que se hibridaban con las líneas de trabajo ecosociales de FUHEM. Según María González Reyes:

> "En la Comisión de Educación, a veces nos falta tiempo para escribir. El trabajo de FUHEM ha organizado y sistematizado. Refuerza, amplía y ha reforzado más el trabajo en la educación formal. Yo lo he sentido como un trabajo de ida y vuelta" (ENTV-MG-19-6-2023).

[117] Se pueden comprobar la existencia de estas comisiones y las personas que forman parte de ellas en la página web de FUHEM www.FUHEM.es

Para Luis González Reyes, la impronta del trabajo de la Comisión de Educación es evidente:

> "La primera influencia ha sido una creación de opinión difusa vehiculada por personas que trabajában en la sede central de FUHEM (Yayo, Charo y Luis), en los coles (Alejandra y María) y en el Consejo Asesor (Fernando). La elaboración que se ha ido realizando en la comisión, que ha sido muy potente, nos ha armado la cabeza y, con esa cabeza, hemos actuado en FUHEM inevitablemente trasladando esa forma de pensar. Es evidente la influencia de la Comisión de Educación en FUHEM, aunque ha sido una influencia dialogada y, desde mi punto de vista, muy enriquecedora" (ENTV-LG-24-6-2021).

González Reyes también hace referencia al uso de los materiales y a las formaciones impartidas por los miembros de la Comisión de Educación:

> "A esto se suman las publicaciones, que han circulado por FUHEM y que FUHEM ha ampliado: el currículo antiecológico de los libros de texto, las 99 Preguntas, la Nueva Cultura de la Tierra… También estaría la formación realizada por gente de la Comisión al profesorado de FUHEM (Jose Carlos, Fernando, Marta) en distintos momentos, para distintas cosas" (ENTV-LG-24-6-2021).

Pero la Comisión de Educación también hace referencia constante al trabajo de FUHEM, tanto la elaboración del currículo como otras herramientas como el blog Tiempo de Actuar y los materiales educativos ecosociales. González Reyes resalta el trabajo común en las propuestas de cambio al currículo de la LOMLOE:

> "Establecimos una fuerte alianza concreta cuando se produjo la redacción de la LOMLOE y coordinamos la acción en el Ministerio para que tuviese un componente más ecosocial. Esto, acercó más los discursos al ponerlos en diálogo" (ENTV-LG-24-6-2021).

Una primera aportación de FUHEM a la Comisión es la propia conceptualización de la Educación Ecosocial. Desde la Comisión de Educación se considera que después de

haber hablado de educación ecológica, educación para la sostenibilidad o educación frente al colapso:

> "El nombre ecosocial nos vino de FUHEM y de algunos otros educadores como Josemanu Gutiérrez que lo empezó a utilizar con un grupo de educadores ambientales cañero (#EA26) que se reúne en CENEAM.
>
> Cada vez más hemos ido adoptando el término educación ecosocial (aunque el nombre oficial de la comisión sigue siendo de Educación Ecológica y Participación" (GD-22-5-2023)

Explorando el concepto de educación ecosocial, Luis González Reyes señalaba que la educación ecosocial:

> "Es la perspectiva que posibilita repensar la vida en común desde la justicia, la libertad, la creatividad y la satisfacción de las necesidades que garantizan condiciones de vida dignas. Que lo hace desde una apuesta por la democracia, la deliberación, el encuentro y el entendimiento. Y que asienta estas apuestas materialmente, es decir, no las piensa flotando en una especie de limbo, sino que las inserta en la naturaleza, siendo consciente de la situación de desbordamiento de límites físicos y buscando el respeto a las personas y al resto de las especies" (ENTV-LG-24-6-2021).

Según González Reyes,

> "es preciso educar para el presente, pero también para el futuro. En el presente, necesitamos comprender nuestro mundo de desigualdades, poder y crisis ambiental. Necesitamos educar las capacidades que lo permiten. Pero también necesitamos estimular las posibilidades de construir otras bases para el futuro. También hay que capacitar para ello. (…) El objetivo es contribuir a la formación de personas capaces de gozar de una vida buena en sociedades pacíficas que se corresponsabilicen del acceso a los bienes básicos para todas" (ENTV-LG-24-6-2021).

Un segundo elemento es la conceptualización y reivindicación, de forma relativamente reciente, a partir de 2021, de la competencia ecosocial. Según González Reyes, la adquisición de una competencia ecosocial

> "es el objetivo que perseguimos en educación. El ayudar a formar personas que tomen decisiones libres que les permitan vivir bien en un planeta tierra en el que se pueda expandir la vida. La clave es que siga existiendo la trama de la vida que ahora está amenazada. (…) Las dimensiones de esta competencia son múltiples, desde la capacidad de apreciar de contemplar la belleza, la gestión no violenta de los conflictos, la comprensión de la complejidad, la capacidad de decir no o la de organizarse.
>
> Afecta a todo: metodologías, los objetivos, los contenidos o la evaluación. Se trata de lanzar un diálogo desde la diversidad poniendo todos estos elementos en juego. En realidad son prácticas que valen para el proceso de aprendizaje y también para la convivencia. En los últimos meses estos planteamientos están surgiendo con mucha fuerza en UNESCO y en otras organizaciones internacionales" (ENTV-LG-24-6-2021).

El trabajo para la incorporación de la Competencia Ecosocial es muy reciente, pero González Reyes señala:

> "Hay muchas otras personas y colectivos que trabajan en la misma línea. Aprendemos unas de otras y contruimos un entramado de complicidades. Existe redes muy importantes. EE26, por ejemplo, es una inicitiava de educadores y educadoras ambientales con una importante trayectoria en torno a la competencia ecosocial. EsnRed, Alboan, Entreculturas, Ecologistas en Acción, la Cátedra Unesco de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible de la UNED, los MRP… Es mucho el trabajo que ya existe y cada vez más densas las relaciones que establecemos. De forma más reciente, hay que destacar el trabajo que están haciendo Teachers for Future" (ENTV-LG-24-6-2021).

El desarrollo de la Competencia Ecosocial se ha plasmado en el texto *Educar con enfoque ecosocial. Análisis y orientaciones en el marco de la LOMLOE,* un libro

coordinado por Luis González, Carlos Gómez y Charo Morán (2022), que trata de proporcionar herramientas concretas y aplicables para educar desde la perspectiva ecosocial y aterriza estas herramientas a la puesta en marcha de la nueva ley educativa, la LOMLOE, que ha entrado en vigor en el curso 2022-2023. En él se describen los aprendizajes que permitirían adquirir una competencia ecosocial englobados en ocho grandes bloques (ecodependencia, funcionamiento de la biosfera, crisis civilizatoria, agentes de cambio ecosocial, desarrollo personal y comunitario, justicia, democracia y técnicas ecosociales) que a través de su desarrollo permiten avanzar hacia escenarios transformadores en los órdenes políticos, económicos y culturales considerando el momento actual.

En definitiva, tal y como señala Luis González Reyes:

> "Creo que la influencia también ha sido bidireccional porque, llegado un momento, la capacidad de elaboración de FUHEM ha superado a la de EeA (libros sobre educar con enfoque ecosocial, currículo ecosocial, materiales didácticos, herramienta de autoevaluación) y ha empezado a producirse una influencia desde nosotras hacia ellas" (ENTV-LG-24-6-2021).

Aunque este apartado está dedicado a la interacción en influencia mutua de la Comisión de Educación y FUHEM, hemos nombrado varias veces a #EA26 y no quiero dejar de hacer una breve mención.

#EA26 es una iniciativa puesta en marcha para impulsar el desarrollo de esta materia desde la redes sociales[118]. Desde 2014, educadores y educadoras ambientales se reúnen el día 26 de cada mes a través de las redes sociales para compartir reflexiones, experiencias, proyectos de futuro relacionados con la comunicación, sensibilización, participación y educación ambiental. Desde 2018, realizan también reuniones presenciales. Su trabajo está recogido en un blog[119].

[118] Forma parte de #EA26 José Manuel Gutiérrez Bastida que, desde 2005, fue Asesor Pedagógico de Educación Ambiental en el Ingurugela-Ceida de Bilbao. Ha sido también coordinador de IRAES 21 (Red de Escuelas Sostenibles de Euskadi), miembro de la Comisión Pedagógica de la Conferencia Europea de Jóvenes, miembro de la Ponencia de Convivencia y Derechos Humanos del CNIIE (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa) Ver https://educacionecosocial.com/autor/

[119] El trabajo está recogido en el blog https://educacionambiental26.com. En el se encuentran detalladas las actividades y producciones de #EA26.

#EA26 han sido impulsores de la petición de la implantación de la Competencia Ecosocial en la LOMLOE[120]. Como ya dijimos, el Ministerio de Educación no la admitió por que no están incluidas entre las que se aprobaron en 2015, pero sin duda su labor de incidencia a lo largo del tiempo, sobre todo de 2021 y 2022, fue muy notable e influyó en el proyecto de FUHEM y en las reflexiones de la Comisión de Educación.

La diferencia y aportación que hace #EA26 es la de no restringir su aplicación al ámbito escolar –que es la esfera en la que se desenvuelve el trabajo del currículum ecosocial– sino que, dado que la educación ambiental aplica en todos los ámbitos sociales, la competencia ecosocial, para #EA26 es una competencia ciudadana y aplica a una noción de cambio cultural que desborda el de la educación formal[121].

Considero que éste es un tema de interés para la Comisión de Educación que aún no ha tenido desarrollo en sus espacios de trabajo.

8.2.5 Las influencias en la propuesta de Acción para el Empoderamiento Climático de la UE

El Acuerdo de París es un tratado internacional sobre el cambio climático jurídicamente vinculante. Fue adoptado por 196 países en la COP21 en París, el 12 de diciembre de 2015 y entró en vigor el 4 de noviembre de 2016.

En su artículo 12 (Naciones Unidas 2015:12) expone:

> "Las Partes deberán cooperar en la adopción de las medidas que correspondan para mejorar la educación, la formación, la sensibilización y participación del público y el acceso público a la información sobre el cambio climático, teniendo presente la importancia de estas medidas para mejorar la acción en el marco del presente Acuerdo".

El Acuerdo de París acuñó el término de Acción para el Empoderamiento Climático (ACE en sus siglas en inglés) para denominar la política pública que los gobiernos deberían impulsar para lograr que el conjunto de la ciudadanía adquiriera consciencia y

[120] La propuesta puede consultarse en https://educacionambiental26.com/competencia-ecosocial/

[121] Ver en https://educacionambiental26.com/competencia-ecosocial/

una actitud de corresponsabilidad ante las transformaciones que exige encarar el cambio climático.

EUROCLIMA+, un programa financiado por la Unión Europea, ofrece una gama de servicios orientados en apoyar la implementación de los compromisos del Acuerdo de París en el ámbito de la gobernanza climática y en el financiamiento y asistencia técnica para la ejecución de proyectos en toda la región de América Latina.

Una de sus líneas de trabajo es la Acción para el Empoderamiento Climático[122], que desarrolla a través de la Fundación Internacional y para Iberoamérica de Administración y Políticas Pública (FIIAPP), una fundación pública, dependiente de la Agencia Española de Cooperación al Desarrollo.

En 2019, yo me incorporé como consultora en FIIAPP y junto con otra consultora chilena, nos encargaron acompañar a los gobiernos de América Latina y Caribe en el desarrollo e implantación de las políticas públicas de ACE.

No voy a desarrollar, pues no es objeto de la tesis, el trabajo realizado, pero sí enunciar aquellas tareas en las que los aprendizajes adquiridos en la Comisión de Educación se vieron plasmados.

Cuando nos incorporamos al trabajo, la Acción para el Empoderamiento Climático carecía de contenidos. Existían propuestas para su desarrollo, seguimiento y evaluación, pero no había ninguna definición sobre su contenido u orientación política.

En septiembre de 2019, se realizó la primera comunicación audiovisual que dotaba a ACE de contenido[123] y empezamos a trabajar con los gobiernos de los países, construyendo con ellos su cuerpo teórico.

En 2022, se publicó el trabajo *Competencia climática: una propuesta transversal sobre capacidades en Acción por el Empoderamiento Climático* (Herrero 2022). En ella se plasma lo que en tres años habíamos podido consensuar que era la Acción para el Empoderamiento Climático.

[122] Se puede consultar en https://www.euroclima.org/lineas-de-actuacion/accion-para-el-empoderamiento-climatico

[123] Se puede consultar en https://www.youtube.com/watch?v=ZkQiCpYoU40

En el enfoque del trabajo, la Comisión de Educación tuvo una gran influencia. El enfoque propuesto para el análisis era el de la sostenibilidad de la vida (Herrero 2020d:23), que ya mencionamos en el capítulo 3 de la tesis. Se proponía la metodología de la *Economía de Donut* de Kate Raworth que la Comisión de Educación había incorporado en 2014. Los principios éticos que se proponían (Sentido y consciencia de ecodependencia e interdependencia, equidad, suficiencia y precaución, solidaridad intra e intergeneracional, sentido comunitario, acción consecuente y transformadora, etc. (2020d: 26-28) se correspondían, adaptando el lenguaje a las propuestas que habíamos desarrollado en la Comisión a lo largo del tiempo.

La concreción de la idea de competencia se tomó del trabajo de #EA26 y, aunque el encargo era hablar de cambio climático, tratamos de abrir el campo, de forma que en las rígidas y a veces ambiguas formulaciones de los textos de la UE adquirieran mayor precisión. Definimos así la Competencia climática:

> "*Las competencias ciudadanas climáticas, o los saberes ecosociales*, son el conjunto de conocimientos, habilidades, prácticas, motivación, valores éticos, actitudes y emociones que permiten comprender el momento de encrucijada histórica en la que se haya la humanidad, evaluar las opciones que existen para enfrentarla y actuar en consecuencia de forma ética y responsable, con el propósito último de avanzar hacia sociedades seguras para los seres vivos, resilientes y capaces de sostener el conjunto de la vida con dignidad y derechos" (Herrero 2022d:16).

En las líneas de trabajo que se proponían a los países figuraban entre otras propuestas:

- Proporcionar la información y los conocimientos necesarios a la población para que ésta adquiera conciencia sobre la emergencia climática de forma rigurosa y sistémica, creando en ella predisposición, motivación, sentido de responsabilidad y compromiso para trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones y alternativas.
- Incorporar asignaturas progresivamente, y en todos los niveles, que situé el CC dentro de los desafíos eco sociales globales

- Revisar el currículo oculto que favorece o fortalece creencias y comportamientos que van en contra de la lucha climática (ej economía de mercado, crecimiento sin considera los límites del planeta, etc.).
- Ofrecer formación en cambio climático y desafíos eco sociales al profesorado sobre la base de sus vivencias y experiencia.
- Garantizar espacios de construcción del curriculo con todas las personas del ámbito educativo.
- Impulsar revisiones de documentos marcos en clave de ACE con práctica educativa

En el trabajo realizado durante los tres años de este proyecto se revisaron los currículos oficiales de Panamá, Honduras, Colombia, Perú, Ecuador Uruguay y Argentina. No puedo reseñar aquí sus hallazgos pues forman parte de documentos confidenciales pero sí reseñar que se aplicaron las mismas metodologías y categorías que yo había aprendido en la Comisión de Educación[124]. Charo Morán y Luis González Reyes acompañaron algunos de esos procesos.

8.3 La influencia en procesos socio-políticos

A lo largo de los años, la Comisión de Educación, a través de las personas que la componen, ha intentado influir en la realidad política y social que había alrededor, también en el ámbito de la política institucional,

Podríamos señalar la influencia, por ejemplo, en el proceso de refundación de Izquierda Unida, que condujo a que esta organización se plantease políticas centradas en el decrecimiento.

He querido seleccionar, a modo de ejemplo, los procesos que permitirán después formular algunas conclusiones o hipótesis sobre la incidencia política de los movimientos sociales, como son, el que se inscribió en la construcción de la propuesta municipalista que culminó con el gobierno de Ahora Madrid en el Ayuntamiento de

[124] Sí que se pueden mostrar algunas evidencias que son públicas. Por ejemplo uno de los seminarios para el desarrollo de la Estrategia de Capacidades para el Empoderamiento Climático de Chile, en el que yo participo https://www.euroclima.org/seccion-publicaciones/sectores/lanzamiento-del-proceso-estrategia-capacidades-y-empoderamiento-climatico-chile

Madrid y la coordinación del grupo de trabajo sobre Transición Ecológica Justa de Sumar.

8.3.1 La incidencia en los municipalismos y las candidaturas municipalistas

En 2010, se intentaban construir algunos espacios en los que se encontrasen partidos políticos y movimientos sociales madrileños. Ecologistas en Acción era una organización con prestigio. Participábamos habitualmente en las plataformas y espacios de encuentro. Sin embargo, con frecuencia los temas ecologistas más estructurales quedaban fuera de las movilizaciones y propuestas de las organizaciones compañeras de las plataformas.

> "No era difícil que se trabajase con nuestros textos y propuestas sobre urbanismo y lucha contra la corrupción, pero era tremendamente costoso que se incorporasen las críticas al modelo de crecimiento o a la noción de progreso. Mucho más difícil que se pudiese hablar de decrecimiento, cuya reivindicación entonces era todavía muy incipiente" (ENTV-AH-28-7-2023).

Llegar al movimiento era una preocupación permanente (ACTA 15-3-2010):

> "Decidimos ofrecer un taller de educación en la Cumbre de los Pueblos. Posibles contenidos serían el Espacio Europeo de Educación, la educación popular como contraste y el currículum oculto y los ejes de una educación para la sostenibilidad. (…) ¿Cómo llegar a los políticos, a los espacios de decisión?".

En la Comisión de Educación estábamos convencidos que era muy necesario articular espacios de encuentro tranquilos, en los que no hubiese que decidir o acordar nada.

Decidimos organizar un curso de formación ecologista para colectivos compañeros que no lo eran o que al menos no tenían la problemática ecologista presente. En una reunión de la Comisión de Educación preparatoria se compartían cuáles eran los objetivos y qué expectativas teníamos (ACTA 27-9-2010):

"Nos plantemos responder a estas tres preguntas: ¿qué nos gustaría conseguir con este encuentro?, ¿qué ideas fuerza queremos transmitir?, ¿cómo nos organizamos? (…) El objetivo: tener un espacio de reflexión y debate para la búsqueda de puntos en común.

Un objetivo es llevar nuestros contenidos a los partidos y mantener nuestra independencia. (…) El discurso observado en torno a la movilización prevista el del 29-S sobre 'más crecimiento para más empleo' nos indica que hay que tratar el tema del crecimiento. No hay soluciones tecnológicas a la crisis ambiental.

Los partidos de la izquierda ortodoxa consideran que la clase trabajadora es el sujeto de las políticas, mientras que el ecologismo considera que el sujeto de sus reivindicaciones es más amplio. (…) Justicia social. Se habla sobre ello sin tener en cuenta lo que ocurre en otros territorios y la relación con nuestro nivel de vida. Transmitir nuestra angustia y la urgencia de actuar ante los datos de degradación ecológica".

Se decidió organizar un encuentro de formación y diálogo que se titulo *Bases ecológicas para una sociedad del futuro* que consiguió involucrar en su organización a Amigos de la Tierra, Coordinadora de Organizaciones de Agricultores y Ganaderos, COAG, Asociación Salvemos la Casa de Campo de Madrid, Asociación Red Montañas, Los Verdes – Grupo Verde, Partido Antitaurino Contra el Maltrato Animal, Pacma, Confederación de Los Verdes, Izquierda Anticapitalista e Izquierda Unida[125].

Las jornadas se celebraron el 16 y 17 de octubre de 2010.

Los temas centrales fueron:

[125] Puede consultarse el llamamiento a las jornadas y las personas que lo firmaron en https://encuentroecologista.blogspot.com

- Reconocer la dimensión de la crisis ecológica y definición de propuestas políticas generales

  Intervinieron Pedro Costa Morata, Premio Español de Medio Ambiente, Eva García Sempere, Área Federal de Ecología y Medio Ambiente de Izquierda Unida, Manuel Garí, ISTAS-CCOO y Anticapitalistas, Oscar Carpintero, Universidad de Valladolid y Red de Economía Ecológica y Yayo Herrero, Ecologistas en Acción.

- Definir las posibilidades de la acción institucional cuando se trata de caminar hacia la sostenibilidad

  Intervinieron Fernando Prats, arquitecto y urbanista, Pura Peris, coportavoz de la Confederación de Los Verdes, Els Verds, Berdeak, Os Verdes y Julio Setién, alcalde de San Fernando de Henares.

- ¿Qué podemos ir haciendo al margen de las instituciones para crear espacios y redes que permitan caminar hacia la sostenibilidad? (En esta parte se realizó un trabajo en grupos)
- ¿Cuál debería ser el papel de una organización política transformadora, cuál el de los movimientos ecologistas y cómo debería ser la relación entre ambos espacios?

  Intervinieron Augusto Juncal del MST y Tomás Rodríguez Villasante, profesor de la Universidad Complutense, Jorge Riechmann, Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid y Graciela Ferrer, Plataforma Xúquer Viu.

En una reunión posterior se valoraba el encuentro (ACTA 18-11-2010):

> "Asistencia de algo más de 250 participantes a lo largo del fin de semana. En las sesiones plenarias no ha bajado de150 personas. Buen nivel de debate y de intervenciones de los ponentes. El discurso por las diferentes partes fue convergente. Se echó en falta la participación más activa de los sindicatos.
>
> La expectativa de ser un espacio propositivo y de diálogo se ha cumplido. Habrá que plantear a la asociación si es conveniente apoyar/dinamizar algún otro encuentro de este estilo. Sirvió para que en las altas esferas de IU se empezará a oír los concepto de economía ecológica y decrecimiento".

Como secuela del 15M y después de la irrupción de Podemos en las Elecciones europeas de 2014 fueron surgiendo iniciativas que trataban de articular algún tipo de plataforma para concurrir a las elecciones municipales.

La participación en los espacios municipalistas y la creación de las candidaturas municipalistas fueron un debate complejo en la organización. Por una parte, Ecologistas en Acción siempre ha sido sido muy celosa de su independencia de las instituciones y cuenta con un protocolo muy estricto sobre los límites de sus portavoces a la participación en actos organizados por partidos políticos, especialmente en momentos de campaña electoral.

> "La irrupción al calor del 15M de una nueva generación de activistas, la constatación del 'no nos representan', las experiencias de lucha y movilización contra las políticas de austeridad, la aparición de formas inéditas de organización de la protesta como las mareas, las lecciones de la lucha de la PAH, y la revitalización de las asambleas y foros en la plaza pública han reavivado el debate sobre la necesidad de 'hacer' política, frente a la férrea oposición de los poderes establecidos. Había que pensar cómo estar allí. Para mí el apoyo de la Comisión de Educación fue clave" (ENTV-AH-28-7-2023).

En la comisión tuvimos una sesión monográfica sobre los espacios de confluencia política participados por movimientos sociales y los dilemas que aparecían. En el acta figuran los siguientes comentarios (ACTA 8-4-2013):

> "¿Qué pasaría si hubiera mucha gente de Ecologistas que se planteara participar en esas convergencias en un horizonte futuro y dejar Ecologistas, al menos en papeles de protagonismo? ¿Cuál sería la posición de Ecologistas en un proceso de este tipo? ¿Y si se llegara a una propuesta electoral?
>
> Dos posiciones extremas posibles: que Ecologistas se inserte en una opción política concreta. Que no se alíe ni vincule a ninguna. También hay posiciones intermedias como que Ecologistas apoye la participación de

personas de los grupos en propuestas políticas. O que colabore de manera más o menos clara como ha sido la participación en el 15M.

En Ecologistas tenemos dos posiciones 'gruesas': quienes piensan que pequeñas iniciativas autogestionadas son la base del cambio. Hay quienes piensan por otro lado que son necesarias iniciativas globales políticas (al estilo del MAS[126] en Bolivia).

El programa de mínimos se construye en el proceso de unificación. Si no estamos en ese proceso es difícil que nuestras ideas están presentes. No sabemos si después decidiríamos pedir el voto para esa hipotética formación

Es una falsa dicotomía la oposición entre la escala macro y la escala micro. Los dos niveles de organización son necesarios. La posibilidad de movimientos de confluencia con movimientos que han nacido desde abajo.

Para cambiar radicalmente el orden social hace falta poder, con todos sus inconvenientes. La línea que discutimos saltar es la vocación institucional. La crítica radical al estado de muchas personas hace difícil el debate.

Se habla de convergencia de grupos que no los disuelva. EL MAS de Bolivia es el modelo que se está estudiando más en estos procesos. Se trata de construir un relato mínimo de confluencia que asuma un partido político, al que no hay que apoyar a ciegas.

Tenemos que resignificar el término Independencia. Consiste en tener un criterio propio que no se someta a disciplina de voto de un partido.

Si no entramos a incorporar nuestras ideas en la alternativa no va a ser viable. ¿A Ecologistas le interesaría tener capacidad de influencia en un movimiento político alternativo que se abriera paso? Desde luego querríamos que nuestras ideas estuvieran presentes.

[126] El Movimiento al Socialismo – Instrumento Político por la Soberanía de los Pueblos o conocido simplemente como Movimiento al Socialismo, es un partido político boliviano de izquierda fundado en 1997 y liderado por el expresidente Evo Morales

> Podríamos no vivir mal que gente de Ecologistas apoye esos procesos. Estamos en un proceso tan complejo que repartir fuerzas quizá no fuera malo.
>
> La política institucional es impura y mancha. El 15M no. La pregunta es cuál es el grado de impureza que asumimos, porque es necesario implicarse en un cambio de realidad que cada vez se vuelve más agresiva contra las personas.
>
> Es importante hacer el debate (que ya se ha planteado y se va a plantear en muchos sitios) porque la situación se va a presentar cada vez con más crudeza y con la que está cayendo no podemos reducirnos a las alternativas que ya se están poniendo en marcha.
>
> Se puede no pedir el voto para nadie, no salir en las fotos con nadie, pero apoyar el proceso de construcción con la posibilidad de retirarse en el momento que queramos. Para que la propuesta sea ecológicamente viable" (ACTA 8-4-2013).

En toda la ciudad de Madrid se organizaban foros y debates sobre cómo debía ser una nueva política capaz de recoger todo el movimiento social. A finales de 2011 se había creado Equo, que aglutinaba a los partidos verdes y aspiraban a convertirse en un partido de mayorías. En esta organización comenzaron a participar discretamente algunos de nuestros compañeros (Martín Barajas 2019). A comienzos de 2014, se presentaba Podemos, que trataba de representar institucionalmente lo que había representado el 15M.

Algunos de nuestros compañeros, fundamentalmente Antonio Hernández, llevaban tiempo participando en algunas iniciativas autoorganizadas que apuntaban a configurar algún tipo de movimiento social y político que pudiese disputar el Ayuntamiento. Lo hacía a título individual, porque la Asamblea de Madrid – aunque muchas de sus socias estaban participando- había decidido y exigido que el nombre de Ecologistas en Acción no apareciera en ningún lugar.

> “Había compañeros y compañeras que creían que había que estar presentes en esos procesos que se articulaban desde abajo y en los que participaban muchas personas de los movimientos sociales. Pensaban que, de no estar presentes, las preocupaciones ecologistas serían las convencionales, y no habría reflexiones más ligadas a la necesidad de cambios estructurales, las dinámicas de previsible colapso y las urgencias en las transformaciones. Estaban surgiendo muchas iniciativas de convergencia de colectivos sociales con la finalidad de ofrecer alternativas políticas de cara al futuro. Vivíamos un momento crítico en el que muchas personas y colectivos están especialmente motivadas a crear un espacio de convergencia” (ENTV-AH-28-7-2023).

La Comisión de Educación acompañó en ese proceso, sin estar presente en él. Traía los debates y las dudas a las reuniones y, en ellas, a través de la construcción colectiva intentábamos ayudarle a pensar y establecer la mejor forma de participar allí.

Buscando ampliar la riqueza de nuestra reflexión, leímos *Crónicas del estallido*, un libro en el que Martín Cúneo y Emma Gascó (2013) señalaban las similitudes existían entre los procesos de implantación del neoliberalismo en América Latina (Argentina, Bolivia o Ecuador) y lo que había -y estaba- sucediendo en España, Grecia o Portugal. Rescates del Fondo Monetario Internacional o los bancos centrales condicionados a recortes sociales, despidos y privatizaciones, medidas austeridad para reducir la prima de riesgo y conseguir financiación para países en ruina tras décadas de especulación desenfrenada, instituciones y partidos políticos desacreditados por unos niveles inéditos de corrupción y por su complicidad en el empobrecimiento de millones y millones de personas. Ambos autores sostenían que, aunque había diferencias evidentes, las semejanzas también lo eran. Acercarse a las luchas que consiguieron resquebrajar su aplicación podía resultar muy útil para los países del sur de Europa europeos estrangulados por las exigencias de las instituciones financieras de la Unión Europea (UE). Los procesos de apoyo mutuo, de solidaridad entre personas afectadas por estas políticas en América Latina podían servir también para recordar la fuerza que tuvieron millones de personas procedentes de sectores marginales, organizados en movimientos sociales de base, que consiguieron frenar privatizaciones, expulsar multinacionales,

propiciar o tumbar leyes y crear alternativas económicas para cientos de miles de personas. También fueron claves en la destitución de dos presidentes neoliberales en Bolivia, tres en Ecuador y cuatro en Argentina (Cúneo y Gascó 2013).

Habían proliferado los debates en las redes y reuniones sobre la representación política de las aspiraciones del movimiento social, la posibilidad de fórmulas unitarias de actuación política o la cuestión electoral. Ecologistas en Acción contaba con un fuerte reconocimiento como organización capaz de aglutinar y mediar en procesos complejos y nos invitaban con frecuencia a debates y formaciones.

Teníamos una reflexión reconocida sobre los liderazgos colectivos, la rotación en puestos de coordinación, la forma de organización asamblearia y la mediación en procesos complejos. Nuestra organización, de hecho, era una muestra exitosa de confederación de movimientos diferentes. Así que nos invitaban a mesas y espacios de debate con frecuencia.

Un ejemplo a reseñar fue la invitación, a finales de 2013, a un debate sobre líderes y liderazgos organizado por el Foro Viento Sur[127]. Intervinimos Pablo Iglesias –aún no se había anunciado la constitución de Podemos–, Miguel Romero, director de Viento Sur, y yo. Como era habitual, contrasté mi intervención en ese debate con la Comisión de Educación (ACTA 16-9-2013), que funcionaba como un grupo de apoyo a todas aquellas cosas en las que participábamos a título individual. A modo de anécdota, diremos que en el debate aparecieron dos formas antagónicas de entender el liderazgo. La que yo defendí, estaba más próxima a lo que se debatía en los espacios de confluencia desde abajo, la otra se centraba en la construcción de liderazgos fuertes e individuales que pudiesen convocar masivamente. Este último era el tipo de liderazgo que llevábamos intentando superar desde hacía años y que, a mi juicio, lastra a Podemos y a todas las iniciativas generadas a partir de su surgimiento.

Intentamos formarnos en municipalismos a partir de la lectura y contrastes de experiencias. Recabamos información de los Concejos Abiertos, los comunalismos, los municipalismos, la necesidad de organización en comunidades de pequeña escala,

[127] Un audio de la jornada de debate se puede encontrar en https://traficantes.net/actividad/foro-viento-sur-%C2%BFnecesitamos-lideres-un-debate-%E2%80%9Cdesde-abajo%E2%80%9D

autárquicas… sobre proyectos que tenían tradición en el País Vasco y podían funcionar de forma asamblearia, autosuficiente, de tradición comunitaria (ACTA 10-2-2014).

En febrero de 2015, la conformación de la candidatura para el Ayuntamiento de Madrid parecía cada vez más próxima. Parecía que iba a estar integrada por Podemos y Ganemos Madrid, que era el espacio que había resultado de la convergencia entre partidos políticos y movimientos sociales. Municipalia había sido la primera iniciativa y al calor de Guanyem Barcelona, había nacido Ganemos Madrid.

Las personas de Ecologistas en Acción que estaban más cercanas al proceso plantearon que era necesario tener algún espacio de debate sobre los municipalismos desde la perspectiva del ecologismo social. El movimiento feminista independiente se había metido de lleno en el proceso y la presencia de las miradas feministas era evidente. El movimiento ecologista no había querido participar y la capacidad de influencia de solo unas cuantas personas era mucho menor (ENTV-AH28-7-2023).

La Comisión de Educación lo vio claro y se metió de lleno en ello. Coordinó el diseño y desarrollo del encuentro. En el acta aparecen los trabajos de organización (ACTA 12-1-2015):

> “Mejor ampliar el espacio de experiencias y quitárselo a los de los talleres
>
> La gente de GEA tiene mucho que aportar en experiencias
>
> Claudio para competencias municipales
>
> Bildu en residuos
>
> Organizar el programa en función de las personas ponentes conseguidas
>
> Nere y Marta nos cuentan cómo va la logística:
>
> Se queda en TRAFICANTES. Se debate sobre el reducido aforo del espacio pero no hay dinero y no se ven claras otras propuestas. En Traficantes caben entre 80 y 90 personas”.

El resultado fueron las *Jornadas sobre municipalismo desde el ecologismo social*[128]. Se celebraron el 27 y 28 de febrero. El curso se contextualizó en el marco de la crisis ecosocial y el colapso y participaron en él personas que relataron experiencias de colaboraciones público-sociales en diversos lugares del Estado, así como políticos y políticas de diferentes partidos, que, de alguna forma estaban implicados en los procesos de confluencia. Su propósito era construir[129]

> "un espacio formativo que sirva para incluir en la agenda municipalista asuntos que tienen que ver con las dimensiones urbanas 'más materiales': metabolismo, agua, residuos, suelo, transporte, etc. Y todo ello en clave de ecologismo social. Está abierto a todas las personas interesadas en hacer posibles ciudades social y ambientalmente sostenibles".

Los temas abordados fueron:

- Repensar la ciudad desde el ecologismo social. Las ciudades en el Antropoceno. Qué ciudades para qué vidas. Con las intervenciones de Fernando Prats e Isabela Velázquez.
- Las competencias municipales: límites, constricciones y posibilidades. Con las intervenciones de Jorge García Castaño, exconcejal del Ayuntamiento de Madrid, Claudio Sartorius, del Área de Urbanismo de Ecologistas en Acción, Inés Sabanés, coportavoz de Equo y exconcejala del Ayto. de Madrid, y Laura Gómez, Directora de Igualdad de la Diputación de Gipuzkoa.
- ¿Qué necesita Madrid para ser una ciudad vivible en el ámbito de la movilidad, el transporte, el urbanismo, la vivienda y la gestión de los residuos? Taller colaborativo.
- ¿Qué necesita Madrid para ser una ciudad vivible en el ámbito de la interdependencia y el cuidado comunitario, el agua, la economía social y la agroecología? Taller colaborativo.
- Experiencias y resistencias:
  ZERO ZABOR Ingurumen Babeserako Elkartea: Recogida de residuos Puerta a Puerta.

[128] El programa del curso se puede consultar en https://traficantes.net/actividad/jornadas-sobre-municipalismo-desde-el-ecologismo-social

[129] Se puede ver en la misma convocatoria

Santiago Gutiérrez Ruiz: Gestión del agua y los residuos remunicipalizados en Medina Sidonia (Cádiz).

Jose Luis Ferrnández Casadevante, Regularización de huertos comunitarios en la ciudad de Madrid.

Laura Gómez Hernández, Plan de Igualdad de Gipuzkoa.

Alberto Cañedo, experiencias agroecológicas en Carcaboso, municipio de Cáceres.

Sandra Salsón, Mercado Social de Madrid.

Cristina Rois, Plataforma por un nuevo modelo energético de Madrid.

Adolfo Rodríguez, Recuperación social del uso del suelo en Los Molinos.

- Política, participación y democracia en el ámbito municipal, con las intervenciones de María Eugenia Rodríguez Palop, profesora de filosofía del derecho, Carlos Vidania, activista social, Nines Nieto, Ecologistas en Acción, y Yayo Herrero, Ecologistas en Acción

La acogida, moderación y cierre de las jornadas estuvieron a cargo de Fernando Cembranos, Marta Pascual y Charo Morán, integrantes de la Comisión de Educación.

La jornada resultó un éxito. “La asistencia y la participación desbordaron todas las expectativas” (ENTV-AH-28-7-2023).

Pocos días después se anunciaba la confluencia entre Ganemos Madrid y Podemos. No había sido una negociación sencilla. Toño Hernández fue una de las personas que hizo la labor de mediación y negociación entre ambos colectivos.

> “El hecho de estar en Ecologistas, en la Comisión de Educación y estar muy involucrado en las iniciativas de economía social me abría puertas como referencia. Durante todo el proceso, la comisión me ayudó. Habíamos trabajado mucho sobre la mediación. Eran saberes compartidos que fuimos adquiriendo” (ENTV- AH-28-7-2023).

El 19 de mayo de 2015, en las elecciones municipales en Madrid, Ahora Madrid, la candidatura de confluencia llegó a la alcaldía. Nuestro compañero Toño Hernández había sido una pieza fundamental para que la candidatura se construyese. Había

representado un importante papel mediador, de resolución de conflictos y de búsqueda de consenso. Fue nombrado Coordinador del Grupo Municipal y ocupó ese cargo durante tres años.

El programa que construyó Ahora Madrid no fue tan satisfactorio para Ecologistas en Acción. Toño Hernández señalaba:

> "Ahora tenemos que tratar de incidir y presionar todo lo que podamos, pero en el momento de hacer las propuestas, en la construcción del programa no estábamos allí. Se introdujeron muchas cuestiones contra la especulación urbanística porque los compañeros de otros colectivos las trabajaban" (ENTV- AH-28-7-2023).

Esta cuestión contrastaba con la apuesta que hizo el movimiento feminista madrileño en el mismo proceso. En un texto en homenaje a Ramón Fernández Durán en el décimo aniversario de su muerte, Ana Hernando, integrante del movimiento feminista autónomo de Madrid, le escribe una carta a Ramón, titulada "Charloteando con Ramón" en la que le cuenta lo que sucedió en el feminismo desde su muerte. En lo relativo a este proceso señala:

> "Al calor del 15M surgieron y se consolidaron diferentes movimientos sociales y también nuevas formaciones políticas con voluntad de regenerar las instituciones. En este contexto aparece Podemos, cuyo éxito en las elecciones europeas de 2014 dio un impulso definitivo a Municipalia. El movimiento municipalista se extiende por todo el Estado. Multitud de personas, la mayoría de ellas procedentes de los movimientos sociales, coincidieron en la necesidad de intervenir en los centros de poder donde se deciden las políticas que afectan a la ciudadanía, con una propuesta transformadora: 'La democracia empieza por lo cercano'.
>
> Las feministas tuvimos claro participar en este proceso. La ciudad debía ser un espacio de vida sostenible ecológicamente, equitativo y solidario, donde superar la dicotomía entre producción y reproducción, que imponen el sistema económico y las políticas neoliberales que nos gobiernan. El

municipalismo recogía una apuesta decidida por colocar la vida y el bienestar de todas las personas en el centro.

Participar en la construcción de Ganemos y Ahora Feminismos fue para mí una de las experiencias más interesantes. Por primera vez en la historia de nuestra ciudad, el feminismo se proponía como un elemento articulador de la política municipal. La presencia de feministas en casi todas las comisiones de trabajo dio como resultado un programa electoral atravesado por el feminismo en todas sus propuestas.

Ahora Madrid era inicialmente un proyecto de partido/movimiento que pretendía gestionar desde lo institucional las políticas que se proponían desde la ciudadanía organizada, ejerciendo a la vez control y seguimiento de las mismas. En este sentido, la apuesta municipalista fracasó. Tampoco la pretendida feminización de la política se concretó en políticas feministas imprescindibles para construir en común. Pero desde aquí quiero poner en valor y agradecer profundamente a las compañeras (y compañeros) que en esos años permanecieron en la institución dando lo mejor de ellas mismas. Posibilitaron una mejorar de la situación de las mujeres en nuestra ciudad y facilitaron con su apoyo que el movimiento feminista creciera. Y eso fue lo que ocurrió. El feminismo adquirió cada vez más peso e importancia y sigue siendo un elemento transversal de las movilizaciones posteriores" (Hernando 2021).

8.3.2 La Transición Ecológica Justa

Otra experiencia de participación en el ámbito de las iniciativas políticas-electorales ha tenido lugar recientemente al hilo de la construcción de la plataforma Sumar.

En septiembre de 2022, el núcleo impulsor de esta plataforma solicitó a treinta y cinco personas independientes de otros tantos ámbitos que coordinasen un proceso de elaboración de propuestas para la elaboración de un proyecto de país con un horizonte a diez años.

Para nosotros la Transición Ecológica Justa no es un punto más en un proyecto político, sino el contexto y propósito en el que debe enmarcarse toda la política pública. No es así como se ha planteado inicialmente desde Sumar, pero esperamos que se termine comprendiendo de este modo.

Yo recibí la petición de encargarme del grupo de Transición Ecológica Justa y acepté. Me pareció que la propuesta tenía un buen enfoque. No se trataba de hacer ni un programa electoral ni un programa de gobierno. Se quería mirar con un horizonte de diez años y pensar cuáles serían las prioridades y las líneas de trabajo fundamentales sobre Transición Ecológica Justa en ese período. El documento resultante tenía que estar listo en enero de 2024.

Acudí a personas de la Comisión de Educación de Ecologistas en Acción de Madrid y al Foro de Transiciones[130] para poder diseñar y pensar el proceso de forma colectiva y compartida. Pedimos documentos breves a personas, grupos de investigación y colectivos expertos sobre transición ecológica, derechos humanos, energía, minerales, ecología política, seguridad, derechos laborales, mundos rurales, urbanismo y ciudad, cultura, economía ecológica, ordenación del territorio, pensamiento ecosocial y resiliencia, tratados comerciales, etc. y a diversos movimientos sociales.

Creamos un grupo de deliberación constituido por unas setenta personas que, a partir de metodologías de construcción colectiva, debatieron y propusieron en cuatro sesiones virtuales de tres horas y media cada una. Había personas pertenecientes a grupos de investigación, movimientos ecologista, feminista, pacifista y vecinal, trabajadoras domésticas, abogadas, ecologistas, trabajadores del campo, directivos y directivas de gran empresa y de pymes, personas migradas, profesores y profesoras, juristas, feministas, sindicalistas de diversas organizaciones estatales o autonómicas, militantes de diversos partidos o corrientes políticas que han participado a título individual (por ejemplo, de Podemos, Más País, IU,

[130] Un espacio de reflexión, generación de propuestas e incidencia política en torno a las transiciones ecosociales. Se puede saber más sobre él en www.forotransiciones.org.

Equo, Alianza Verde, Comunes, Bildu, PSOE o Compromís), personas del ámbito de la cultura, de la autogestión rural, activistas por el derecho a la vivienda y contra la pobreza energética, supervivientes de diferentes tipos de violencias, amas y amos de casa, jóvenes pertenecientes a organizaciones sociales, pensionistas, etc.).

Tambień organizamos un grupo de discusión con niños y niñas de entre 8 y 12 años y realizamos tres entrevistas en profundidad con personas con conocimiento y experiencia en Transición Justa sobre todo en el ámbito del empleo y de la energía.

La mayor parte de la gente que participó no pertenecía al movimiento ecologista y no trabajaba en cuestiones relacionadas con la ecología.

El objetivo era consensuar un diagnóstico y una propuesta. A partir de ese diagnóstico, que evidencia que la crisis ecosocial está también en el corazón de la precariedad y la explotación, se trató de establecer prioridades y una propuesta de la gobernanza de la Transición Ecológica Justa.

Para mí, se trataba sobre todo de un proceso de formación y construcción colectiva de propuesta. La mayor parte de las personas que integraron el grupo on line, no pertenecían al movimiento ecologista, ni sabían mucho de la crisis ecosocial. Convocamos, sobre todo, a gente que estaba en colectivos precarizados.

Las cuatro sesiones de trabajo estuvieron dinamizadas, mayoritariamente por compañeras de la Comisión de Educación. En total, participaron unas doscientas personas de manera diferentes. El resultado fue un documento de enorme interés. No es un documento cómodo. Y es ambicioso. Pero plantea una incomodidad y ambición directamente proporcional a la magnitud del problema que afrontamos.

Lo significativo es que para quienes participaron en él, el proceso de desarrollo de este informe fue resultado ilusionante y positivo. En realidad, lo más interesante es que fue un laboratorio de educación popular ecosocial.

El resultado del proceso descrito en la escena anterior se plasmó en un documento[131] que definía lo que era una Transición Ecológica Justa:

> "Un proceso compartido, planificado y deseado de reorganización de la vida en común, que tiene por finalidad la garantía de condiciones dignas de existencia para todas las personas y comunidades, con plena consciencia de que ese derecho ha de ser satisfecho en un planeta con límites ya superados, que compartimos con el resto del mundo vivo y que estamos obligados a conservar para las generaciones más jóvenes y las que aún no han nacido" (Grupo de trabajo sobre Transición Ecológica Justa-Proyecto-país Sumar 2023:5).

A partir de esta definición, se definieron los objetivos para la Transición Ecológica Justa (2023:12-14), una propuesta de gobernanza a diez años (2023:16-18). El documento se cerraba con una reflexión y propuesta de desarrollo de capacidades en torno al cambio cultural necesario. Una propuesta muy sinérgica con el trabajo que habíamos venido realizando en la Comisión de Educación.

Lo significativo es que, pese a la dureza del diagnóstico compartido y la radicalidad de las propuestas, las personas que habían participado manifestaron una enorme satisfacción ante el proceso.

Como era de imaginar, nuestro documento entraba en contradicción y era, incluso, antagónico con alguno de los otros treinta y cuatro. Nunca hubo ningún tipo de devolución por parte del equipo de Sumar. Llegó la convocatoria de elecciones anticipadas y nos pidieron una lista de propuestas "realistas" para el programa electoral. Yo decliné participar en esa fase, pues la propuesta estaba ya hecha y pensaba que debía ser la plataforma, de la que yo no formaba parte, la que debía establecer compromisos con su potencial electorado.

[131] Se puede consultar en https://blogs.FUHEM.es/forotransiciones/wp-content/uploads/sites/51/2023/05/Sumar-Transici%C3%B3n-Ecologica-Justa-20230430.pdf.

En el programa resultante, la propia definición de Transición Ecológica Justa aparecía recortada. A pesar de haber recogido algunos fragmentos de forma textual, al estar fuera de contexto y mezclado con un tipo de propuestas de naturaleza muy diferente, la propuesta electoral perdía el sentido del trabajo realizado.

Retomaremos en las conclusiones la cuestión de la participación en los dilemas que se dan en los movimientos sociales sobre si participar o no en las iniciativas que se dan en las instituciones. Adelanto que soy partidaria de hacerlo manteniendo la autonomía del movimiento y corriendo, si es preciso el riesgo, de mancharse.

8.4 Ponencias, charlas e intercambios en el debate social

Como ya hemos señalado en varias ocasiones, la Comisión de Educación desde sus inicios tuvo como propósito influir en la transformación cultural. Partía del diagnóstico de que, en general, el conjunto de la sociedad vivía de espaldas y ajena a la gravedad de la crisis ecosocial, y de que una buena parte de las categorías con las que las personas comprenden y actúan en las vidas cotidianas eran inadecuadas para conseguir transiciones y cambios que permitiesen revertir el previsible colapso ecosocial.

Para la Comisión de Educación, el ámbito de la educación formal era un ámbito de intervención importante, pero no el único. Por ello, se puso un enorme interés en llevar los trabajos y reflexiones a todos los ámbitos de la sociedad posibles. A lo largo de los años se ha desplegado una enorme cantidad de trabajo que ha tenido acogida y puesta en práctica significativamente diferente.

Las actas de trabajo de la Comisión de Educación suelen recoger las charlas o intervenciones que sus miembros han tenido en esa semana. Figura una media de unas seis participaciones por semana. No es un registro completo, ya que si quien intervino no ha estado en la reunión para decirlo, no queda registrada. Igualmente hay personas, como es mi caso, que dejaron de participar en la dinámica de la reunión hace ya varios años, pero han seguido trabajando de forma coordinada con la Comisión de Educación y participando en el Área Estatal de Educación. En definitiva, hablamos de miles de charlas, talleres o cursos realizados y de cientos de entrevistas o artículos escritos por las integrantes de la Comisión de Educación a lo largo de estos veinte años.

Este trabajo de divulgación, sensibilización y educación social, a mi juicio, tiene una enorme importancia. La incidencia en las leyes educativas es importante, pero puede tener o no impacto inmediato en lo que sucede en las aulas y los centros educativos, dependiendo de la formación o sensibilidad del profesorado.

La experiencia de los últimos veinte años muestra que una ley educativa dura lo que dura la línea política del Gobierno que la ha aprobado. Si el signo político cambia, la ley también.

Es justamente, el trabajo continuado que se hace por debajo el que puede hacer que todo ese trabajo no se pierda si cambia el signo de los gobiernos. El trabajo con el profesorado, pero también el trabajo en otros ámbitos sociales en los que también es necesaria una tarea de disputa de la hegemonía cultural.

Las urgencias de la crisis ecosocial, además, no permiten esperar a que quienes ahora se eduquen estén en condiciones de dar batalla para conseguir cambios de los que las sociedades adultas, las de hoy, han de hacerse responsables.

El esfuerzo desarrollado desde 2003 por la Comisión de Educación, enriquecido y matizado por las perspectivas ecofeministas y reapropiado por otros colectivos, constituye un potencial que puede ayudar e iluminar en la resolución de problemas, así como avanzar en el conocimiento y prácticas que permitan abordar el contexto de crisis ecológica y social con criterios de respeto a las condiciones dignas de la existencia humana.

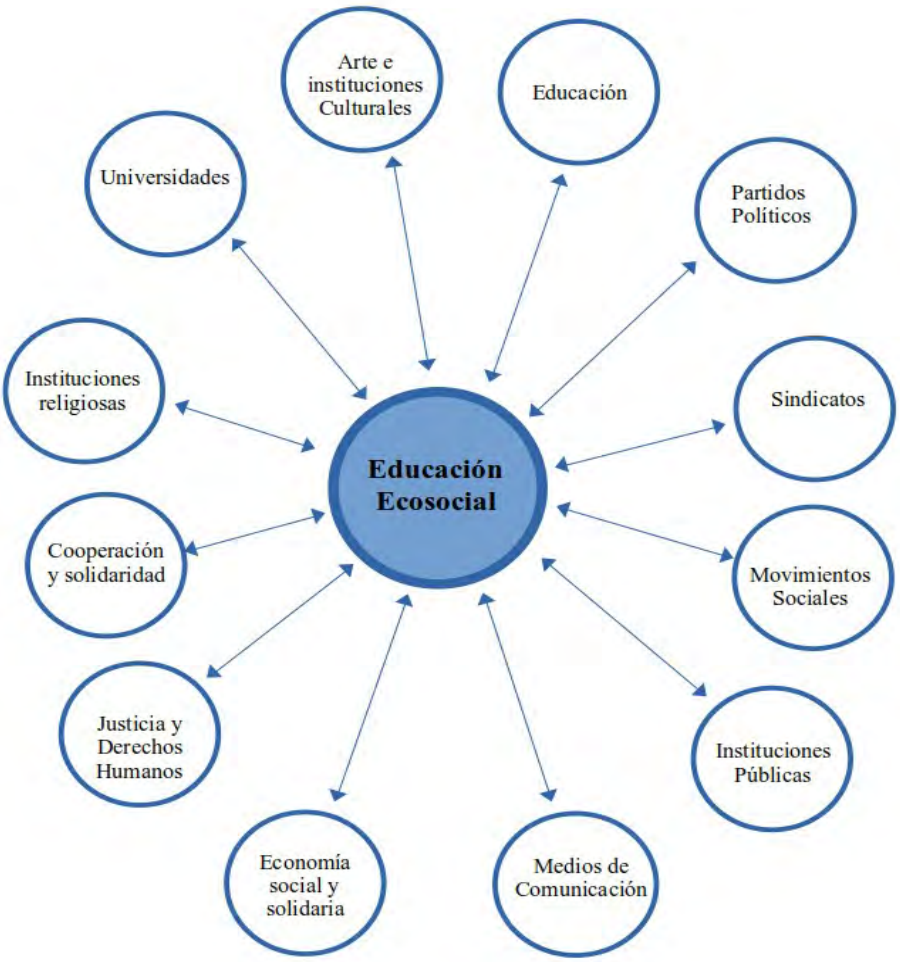
La enorme diversidad de áreas de pensamiento y práctica en las que han encontrado atención estas propuestas me hace pensar que aportan sentido y orientación prácticamente en cualquier ámbito social. No quiero decir con ello que sea una visión omnicomprensiva que sustituye o supera otras, pero sí, que el punto de partida de la sostenibilidad de la vida, proporciona un suelo de materialidad y un horizonte de viabilidad que sirve para que las propuestas y trabajos que se realizan en otros espacios aterricen en las condiciones materiales de existencia y comprendan mejor sus propias problemáticas.

Es preciso señalar que, al revisar las participaciones, los ámbitos y las temáticas recogidas en las actas, se hace evidente que es la perspectiva ecofeminista la que conecta en mayor medida en prácticamente todos los ámbitos.

Las propuestas ecosociales con menor reflexión ecofeminista son reclamadas en centros de formación de profesorado o en el tejido asociativo; sin embargo, si las intervenciones tienen un fuerte contenido ecofeminista, que ponga el foco en las necesidades y condiciones de la vida humana, entonces, la apertura a muchos otros ámbitos, como puede ser los de paz, solidaridad, derechos humanos, economía, empleo, urbanismo y modelo de ciudad o ruralismos es mucho mayor.

He elaborado un mapa de los principales ámbitos en los que se han producido encuentros. He seleccionado ámbitos en los que se ha dado una acción mantenida en el tiempo y en la que ha sido posible observar evolución. Creo que es una mejor manera de analizar las incidencias de ida y vuelta, así como como para poder sacar en la parte final de la tesis algunas conclusiones y nuevas hipótesis sobre la forma en la que inciden los movimientos sociales autónomos.

Mapa de ámbitos de influencia



8.4.1 Educación formal

Además de los trabajos y relaciones ampliamente desarrolladas en los epígrafes y capítulos anteriores, la Comisión de Educación ha realizado una tarea muy significativa de sensibilización e incidencia en otros espacios dedicados a la educación formal.

Se ha producido un avance muy importante en los objetivos que se marcaba la Comisión de Educación. A poco que alguien se interese por la actividad ecosocial en la educación, aparece el trabajo de la Comisión de Educación.

Creo que la continuidad del trabajo de la Comisión de Educación en el ámbito de la educación formal queda apuntalada más por la gran cantidad de docentes y proyectos educativos que han incorporado la preocupación ecosocial como un asunto clave, que por los propios cambios en la ley educativa.

Son estos equipos docentes los que tienen la capacidad de sostener en el tiempo el trabajo, independientemente de lo que suceda con las leyes. Hay que señalar que, sin que se deje de reconocer el importante esfuerzo de la Comisión de Educación, esta infuencia se ha visto acrecentada por el trabajo de FUHEM, Teachers for Future y otras organizaciones y colectivos que han hecho suya la aportación y la han recreado de formas diversas.

Para mí, el trabajo en los ámbitos docentes es clave. Tengo la intuición de que el profesorado más comprometido participa en varios movimientos sociales (sindicatos. movimientos sociales, colectivos centrados en la paz y la solidaridad, etc.). Son uno de los colectivos que terminan jugando un papel muy importante en la interconexión de los colectivos, como si fuesen una especie de micelio que conecta a diferentes actores.

En el cuadro que se incluye a continuación -como en los que aparecerán en los epígrafes posteriores- Se incluye una reflexión sobre la incidencia que ha tenido el trabajo de la Comisión de Educación en este ámbito. Se ha denominado “avances” a los impactos y transformaciones positivas, y “nudos” a los obstáculos y dificultades que existen o intuyo que van a existir. Esta clasificación se basa en la observación que se deriva de mi propia experiencia o de la experiencia compartida de otras compañeras, de los debates en todos estos ámbitos y de la observación.

Educación formal

Avances

Las actas reflejan una enorme cantidad de charlas y talleres basados en diferentes producciones (currículum oculto, 99 Preguntas y 99 Iniciativas, Nueva Cultura de la Tierra, etc.) en colegios, institutos o centros de formación profesional. Estas intervenciones se han dado en centros de todo el Estado (aparecen menciones de actividades en todas las capitales de provincias del Estado y en muchos pueblos y comarcas). Se ha trabajado en centros de diferentes tipos. Públicos, privados, concertados, religiosos, comunitarios, autogestionados…

La formación del profesorado ha sido una actividad permanente en Escuelas de Verano, encuentros, seminarios, en el Centro Nacional de Educación Ambiental,

Los talleres o intervenciones, en muchas ocasiones, han tenido como detonante un tema específico, como por ejemplo la alimentación, el consumo, la energética, las relaciones Norte Global – Sur Global u otras. Es importante reseñar esto, porque la vía de entrada, en ocasiones, es una problemática concreta en un centro educativo y, a partir de allí se trabajan las cuestiones culturales de fondo.

Un aspecto muy interesante es cómo la actividad personal de cada una de las activistas de la Comisión de Educación, ha sido también un espacio de sensibilización y entrada. Es decir, que la aplicación de lo trabajado a nuestros contextos particulares, al margen de la propia organización, ha constituido un ámbito de influencia muy importante.

Por ejemplo, Marta Pascual era hasta 2022, fecha en la que se jubiló, profesora de Formación Profesional en la rama de Servicios a la Comunidad. Ella, junto con otros compañeros y compañeras, docentes en la misma rama profesional, crearon en 2014 unos encuentros que se denominan *En Clave Social*[132]. En ellos, se reúnen para encontrarse y formarse unas trescientas personas, el alumnado del Grado de Integración Social de los centros públicos de la Comunidad de Madrid y su profesorado. Son unos encuentros autoorganizados en los que se debate sobre los problemas sociales y el abordaje de los mismos desde la profesión en la que alumnos y alumnas se forman. La presencia de Marta, ha asegurado que la problemática ecosocial y las perspectivas ecofeministas hayan estado presentes. Yo misma he participado en dos de ellos y he comprobado cómo no solo el alumnado sino el propio profesorado en su práctica educativa cotidiana ha incorporado conceptos y análisis de corte ecosocial.

En las palabras de Marta Pascual:

[132] Se puede consultar en https://encuentroenclavesocial.blogspot.com/

> "Nos juntamos más de 300 personas, estudiantes, profes, activistas y trabajadoras de lo social, para hacer red y aprender y enseñar (el alumnado también organiza talleres, además de la formación externa) sobre temas como las fronteras, la tierra o las historias que cambian la historia. Se hacen desde la implicación del profesorado, sin ningún recurso economico y por tanto sin ninguna dependencia. Genera también red de profesorado de la que nacen muchas otras cosas" (ENTV-MP-23-5-2023).

Marta explica como este tipo de acciones prende y se extiende:

> "El ciclo superior de igualdad ha empezado a organizar un encuentro de estudiantes parecido al En Clave social pero a nivel estatal" (ENTV-MP-23-5-2023).

Han sido muchas la participaciones en escuelas de verano de asociaciones y movimientos de profesorado y además de la colaboración con los MRP, de la que hemos hablado en profundidad, ha existido una presencia continuada en las formaciones que se organizan por áreas de aprendizaje, por ejemplo el área STEM[133] o las asociaciones de profesorado de didáctica en las ciencias sociales[134].

La incidencia no se ha centrado solo en el profesorado, sino también en las asociaciones de padres y madres de alumnado[135], en la intervención directa con el propio alumnado[136] o en los consejos escolares de las comunidades autónomas[137].

Igualmente, se ha producido un acercamiento a las y los educadores ambientales organizados y se han compartido espacios y criterios.

Como ya se ha señalado, la perspectiva ecofeminista abre nuevos espacios de encuentro que, además, hacen más comprensibles cuestiones como el decrecimiento, el colapso o las transiciones ecosociales.

Nudos

Son cuatro los nudos u obstáculos que a mi juicio se producen para el avance de la educación ecosocial y el enfoque de la sostenibilidad de la vida en la

[133] El término STEM (por sus siglas en inglés) es el acrónimo de los términos en inglés Science, Technology, Engineering and Mathematics (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas).

[134] Se pueden observar las temáticas introducidas en el programa del XXXIII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales celebrado en Madrid en marzo de 2023, disponible en https://eventos.uam.es/90325/programme/xxxiii-simposio-internacional-de-didactica-de-las-ciencias-sociales.html

[135] Un ejemplo puede consultarse en https://ampacervantes.wordpress.com/tag/fernando-cembranos/

[136] Un ejemplo en esta sesión con alumnado de secundaria en el CCCB de Barcelona, disponible en https://www.cccb.org/es/actividades/ficha/una-manana-con-yayo-herrero/232830

[137] Un ejemplo en Cantabria se puede consultar aquí https://www.elfaradio.com/2022/01/23/yayo-herrero-visita-el-consejo-escolar-de-cantabria-para-defender-el-enfoque-ecosocial-en-los-centros-educativos/

educación:

- La ausencia de educación ecosocial en las formaciones que permiten acceder a la función docente, tanto en las iniciales (magisterio o pedagogía), como en los másteres de capacitación pedagógica, como en las formaciones permanentes del profesorado. La formación de los y las docentes adolece de las mismas carencias que hemos analizado para la educación formal y el futuro profesorado puede finalizar sus formaciones universitarias sin haber recibido ninguna capacitación sobre la crisis ecosocial, sus consecuencias y lo que haría posible revertirla.

  Sería preciso desarrollar un nuevo currículo comprometido con la sostenibilidad para docentes. Habría que impulsar una agenda de transición. El marco de la LOMLOE, no solo lo permite, sino que obliga a ello.

- Para poder trabajar en las transformaciones necesarias es necesario superar prácticas docentes muy individualistas, sobre todo en secundaria y bachillerato y fomentar las docencias compartidas, la planificación y evaluación con otras personas de los claustros. Los equipos educativos y claustros necesitan disponer de espacios para el diálogo, el contraste y la expresión de las dudas. Dentro de las aulas, existe una fuerte problemática, reflejo de la que hay en la propia sociedad, y no es extraño que el profesorado se sienta a veces impotente ante ella y no sepa cómo actuar (Herrero 2022).

- Es necesario trabajar actitudes frecuentes en los centros educativos que incitan a pensar que lo que se plantea en términos ecosociales es algo que ya se hace. En estos años, me he encontrado con un profesorado comprometido socialmente que cree de forma honesta que ya ha introducido desde hace mucho todas estas perspectivas en sus clases y que no necesita revisar nada. La educación ecosocial obliga a someter a crítica nuestro propio conocimiento y esta es una cuestión que, además de chocar contra egos muy asentados, requiere tiempo, esfuerzo y estudio. Revisar, por ejemplo, la Revolución Industrial desde la perspectiva ecosocial en entornos de escasa crítica a la tecnología, no es sencillo y una parte importante del profesorado más consciente socialmente necesita acompañamiento y ayuda para hacerlo. Esto obliga a realizar buenos diagnósticos sobre la práctica en el aula que se basen en el diálogo con el profesorado y en el conocimiento respetuoso de lo que se hace.

  En ocasiones, trabajar desde estas perspectivas genera resistencias. Unas veces por pura discrepancia en los diagnósticos, otras por falta de tiempo para poder formarse y estudiar, y en otras ocasiones porque se da por hecho que eso ya se hace, aunque cuando se rasque, lo que se observe sea un abordaje superficial de las problemáticas.

En algunos centros educativos y en las propias leyes educativas, se comete el error de incorporar la educación ecosocial como si fuese una perspectiva más que se suma a la educación con perspectiva de género, a la educación para la paz, etc. A mi juicio, los contenidos curriculares son ya muy amplios y no se trataría de hacer más, sino de cambiar la mirada, tal y como ha hecho el currículo ecosocial de FUHEM.

- Hay, además, una cuarta cuestión que me parece muy preocupante en el momento actual.
  La ofensiva de la ultraderecha en el ámbito educativo es enormemente violenta. Comenzó con lo que denominaron el pin parental, es decir, la solicitud por escrito que hacen padres y madres de alumnado a las direcciones de los centros educativos exigiendo ser informados previamente sobre cualquier materia, charla, taller o actividad que afecte a cuestiones sobre la identidad de género, el feminismo o la diversidad LGTBI. De esta forma pueden, o no, dar su consentimiento a su hijo o hija asista.

  Posteriormente la llegada de gobiernos de coalición de corte ultraderechista a diversas comunidades autónomas, ha impulsado un clima de veto que incluye las perspectivas ecologistas, las feministas e incluso las de corte redistributivo o social. Aunque aún no se han producido vetos específicos que hayan tenido acogida legal, en lugares como la Comunidad de Madrid, Murcia, Andalucía o Aragón, por ejemplo, se han producido declaraciones amenazadoras y se ha denominado adoctrinamiento a hablar sobre cambio climático o contaminación, o a mostrar perspectivas críticas sobre el patriarcado o el capitalismo. La Comunidad de Madrid, por ejemplo, vetó específicamente las palabras ecosocial, ecofeminismos o feminismos del currículo. No puede hacerlo, pero el problema es el miedo que genera en los claustros muy presionados por una parte, no muy numerosa, pero sí muy militante de padres y madres.

  Sobrevuela la autocensura que imponen las dinámicas generalizadas por la polarización social y que convierten en sospechosa cualquier mirada impugnadora y hacen complicado defender o explicar lo evidente.

8.4.2 Partidos políticos

La Comisión de Educación ha tratado de incidir en la dinámica y propuesta de los partidos políticos. La relación se ha producido fundamental mente con los partidos de la izquierda. No he encontrado ningún rastro de participación o sugerencias a partidos

conservadores y hay, solamente, una mención a haber participado en una ocasión en un taller para las juventudes del Partido Socialista Obrero Español.

Partidos políticos

Avances

Existen múltiples referencias a la participación en actos de Izquierda Unida, Anticapitalistas, Podemos, los Comunes, la CUP, Bildu, Mes Balears, así como toda la pléyade de agrupaciones y coaliciones de corte municipalista que existieron entre 2015 y 2019.

La incorporación de las preocupaciones y temas de trabajo ecosociales han sido desiguales en los diferentes partidos políticos. Todos los partidos que hemos nombrado han incorporado a sus mensajes, campañas y programas cuestiones como el cambio climático e incluso la crisis energética, pero solo algunos como la CUP, Bildu, o Izquierda Unida se han abierto a hacer planteamiento de corte decrecentista y cuentan con una crítica argumentada y formulada en torno al extractivismo y los límites en el uso de energía y materiales.

Además, las manifestaciones públicas de los partidos presentan diferencias notables según el momento sea o no de campaña electoral.

No obstante, comparativamente a hace veinte años, la incorporación de las problemáticas ecosociales a sus agendas es evidente.

Hay que insistir, aunque ya se hizo en su momento sobre el papel que se realizó en el momento de emergencia de las coaliciones municipalistas y también e formación ecosocial de círculos de Podemos en todo el territorio del Estado. A pesar de que el empuje de los círculos se disipase, hubo muchas personas que pasaron por charlas y formaciones de índole ecosocial.

Nudos

La emergencia de los nuevos partidos políticos a partir del 15M ha tenido efectos relevantes en la forma en la que la mayor parte de ellos conciben la política.

A partir de la emergencia de Podemos (y sus sucesivas derivadas) y de la concepción del partido como una "maquinaria de guerra electoral", la política partidaria ha quedado reducida, a mi juicio, a una dimensión fundamentalmente mediática. Salvo excepciones, como Bildu, la CUP o Izquierda Unida, los partidos no tiene organización por debajo. Es más, a mi juicio, no quieren organización por debajo.

Nada que no esté ganado culturalmente de forma previa y pueda ser aceptado por una masa crítica "transversal" va a ser defendido y explicado en una campaña electoral, que en el momento actual, es el estado permanente de la mayor parte de los partidos de izquierda[138].

De estos planteamientos, se derivan una serie de afirmaciones, que, para mí, se convierten en obstáculos para las transiciones ecosociales justas.

- La primera es la insistencia de que el conocimiento y los datos no generan cambios y que lo necesario es crear climas emocionalmente positivos en torno a la crisis ecosocial y las transiciones.
  Obviamente, ofrecer datos, en sí mismo, no transforma la realidad social, pero son imprescindibles para saber dónde estamos y hacia dónde queremos *y podemos* caminar. El empeño en que el cambio debe ser emocionalmente positivo ha terminado generando una obsesión por "lo ilusionante", que en ocasiones llega a ser ridículo. El resultado es la polarización entre los que han sido denominados colapsistas y los que apuestan por un Green New Deal.

- La segunda es la afirmación rotunda de que lo ecosocialmente necesario es inviable políticamente. Hay que asumir que hoy los imaginarios sociales, especialmente en los países más ricos, se inscriben en los paradigmas del crecimiento, el consumo y los proyectos de vida individualizados y que, sin un amplio apoyo social, es evidente que no se podrán abordar en profundidad y con urgencia los cambios necesarios. Es más, en situaciones de dificultad, la demagogia, la frustración y la proliferación de las opciones populistas y autoritarias podrían verse fortalecidas, tal y como ya está sucediendo. Pero, no hay base que permita decir que la transición ecológica juta es inviable políticamente. Lo es, desde luego, sin disputa de la hegemonía cultural, pero no se ha intentado nunca realizar un esfuerzo político e institucional en esa línea.

[138] Se puede escuchar este planteamiento de boca de Íñigo Errejón en el debate que mantuvimos en mayo de 2017 y que se puede ver en el siguiente enlace: https://forotransiciones.org/2017/08/11/una-conversacion-que-da-que-hablar-entre-yayo-herrero-e-inigo-errejon/

- La tercera es que, a partir de la convicción de que las transiciones ecosociales solo son posibles si se ganan unas elecciones, se confunde el objetivo de lograr las transiciones con el de ganar las elecciones. El resultado es una propuesta política pobre y errática, en el sentido de que cambia en función de las adhesiones que se consigan en las redes sociales o en las encuestas electorales. Cabe la posibilidad de que algunas de las cosas ya asumidas por una cierta masa crítica, se conviertan en irrelevantes si el partido político las hace suyas de forma aislada y con el propósito de convertirlas en ilusionantes.

Desde estas perspectivas, para partidos políticos que pretenden hacer de lo verde su insignia, el movimiento ecologista autónomo es un problema y sus propias bases organizadas, también.

Tengo la intuición de que no se puede dejar de tratar de incidir en ese espacio, pero que donde está el trabajo de verdad es en la disputa de la hegemonía cultural en otros espacios.
El gran reto de la Transición Ecológica Justa es la reorientación de las aspiraciones y deseos de una buena parte de la sociedad. Es por ello, que una de sus las mayores dificultades es la transformación cultural que se requiere para hacerla deseable.

En un marco social como el actual, la confusión que hay alrededor de conceptos manidos y sobreutilizados se convierte en un enorme obstáculo. Algunas etiquetas pueden funcionar en un primer momento, pero éste es un camino de largo recorrido, y las promesas fallidas o las ilusiones no satisfechas en el plano de la política institucional, generan una enorme decepción y desafección.

8.4.3 Sindicatos

En el Bloque II de la tesis avanzamos con la conceptualización del trabajo y las tensiones entre el empleo y los límites físicos fueron objeto de reflexión profunda y de debate dentro de la Comisión de Educación.

Ha existido una dificultad importante en el diálogo entre los sindicatos y el movimiento ecologista casi desde sus inicios, sin embargo, se ha producido un importante avance en los últimos años.

Sindicatos

Avances

Los mayores avances en este ámbito se han dado en la interacción y trabajo con los sindicatos vascos. Ecologistas en Acción tenía una trayectoria de trabajo en común con la Central General de Trabajadores (CGT) casi desde la conformación de la Confederación. También se habían producido encuentros con Solidaridad Obrera (sindicato muy presente sobre todo en Metro de Madrid).

A raíz de la publicación del currículo oculto de los libros de texto tuvimos también una fuerte y positiva interacción con la Confederación Intersindical de los Trabajadores y Trabajadoras de la Enseñanza (STES-Intersindical).

Posteriormente se realizó un trabajo interesante y mucho más radical con los sindicatos vascos. Se comenzó con Ezker Sindikalaren Konbergentzia (ESK). Este encuentro permitió acercar al ecologismo la situación de quienes trabajaban en sectores muy contaminantes, por ejemplo, como Petronor, y ayudó a que el sindicato comprendiese la realidad de la crisis ecosocial, con sus consecuencias de cambio climático, extractivismo, pérdida de biodiversidad y conversión de otros territorios en zonas de sacrificio.

La colaboración con ESK –llegamos a participar en la redacción de su documento congresual en 2011-, abrió el camino para colaborar con ELA.

En 2012, la Fundación Manu Robles-Arangiz publicó un cuadernillo sobre decrecimiento[139] que me había encargado a mí.

ELA contaba con otras publicaciones que había encargado a compañeros y compañeras de de Ekologistak Martxan y, hasta día de hoy continúa profundizando en los análisis sobre el colapso sociecológico y el tipo de transiciones que habría que impulsar en materia de empleo. Un poco después, comenzamos a participar también en encuentros y actos públicos organizados por LAB.

Sin embargo, fue a partir de la organización de Encuentros Internacionales Ecosocialistas cuando se comenzó una colaboración más continua. Los primeros encuentros se organizaron en Ginebra (2014) y fueron seguidos de los de Madrid (2015), Bilbao (2016), Lisboa (2018), y Lisboa (2022). Estos encuentros constituyen un espacio en los que sindicatos, partidos políticos y activistas de movimientos sociales, en especial del movimiento ecologista, comparten propuestas y dificultades para afrontar la crisis ecosocial.

El empuje desde el sindicalismo vasco ha forzado que algunas federaciones y ámbitos de trabajo de Comisiones Obreras se haya ido abriendo a los debates en torno al decrecimiento, aunque todavía de una forma tímida e insuficiente. A modo de ejemplo, se puede señalar que el número 27 de la revista Perspectiva. CCOO Servicios a la Comunidad, ha incluido un

[139] Se encuentra disponible en este enlace https://www.mrafundazioa.eus/es/centro-de-documentacion/medioambiente/vivir-bien-con-menos

monográfico titulado “Crecer o decrecer”, en el que abre el debate13[4].

Nudos

El principal obstáculo al avance de las perspectivas ecosociales en el ámbito sindical es que, obviamente, el trabajo sindical se centra en la defensa de las condiciones laborales de los y las trabajadoras y eso lleva a una enorme dificultad cuando se trata de plantear reconversiones que implican contraer o deshacer sectores.

Sin embargo, el planteamiento es central. Si no hay objetivos claros de cierre o contracción en sectores, es imposible pensar y planificar para que se realicen de forma justa. El movimiento sindical, en mi opinión, ha de reducir su carácter empleocéntrico y poner el foco en un concepto de trabajo más amplio e integral. Abrir el debate sobre las condiciones de vida de trabajadores y trabajadoras puede conducir a pensar con imaginación en propuestas como la de la renta básica (fundamentalmente en especie: vivienda, energía, transporte, etc.)

La dificultad está en que es verdad que hoy el bienestar está ligado al empleo y en una visión del trabajo esencializada en las visiones marxistas clásicas (el trabajo os hará libres). Desde mi punto de vista, es preciso entender que en contextos de crisis ecosocial, proteger personas no es lo mismo que proteger sectores. Lo importante es proteger personas. A partir de ahí la clave es planificar en torno a las necesidades básicas humanas.

¿Qué hay que producir? ¿Cuánto y para quién? Hay sectores que deberán crecer y otros que deben desaparecer. Para poder decrecer con justicia hace falta objetivos concretos y planificar esa contracción para proteger a las personas. De no hacerlo, además, hay sectores que se reconvertirán por puro agotamiento de los mercados. Se dispone de un amplio registro histórico sobre cuáles han sido las formas en las que capital cierra sectores cuando no le son rentables. Reconversiones durísimas que dejan a las personas trabajadoras desprotegidas y en la calle. Cuanto más tardemos de debatir sobre el turismo, por ejemplo, más nos arriesgamos a que simplemente se desplome, sin política pública de protección hacia los millones de personas que viven de él.

La crisis ecosocial hace que la contingencia sea cada vez más la normalidad. Proteger y hacer las cosas bien en la contingencia permanente es mucho más difícil. Hace falta planificación. Los sindicatos, como otros movimientos sociales son claves para que la planificación pueda ser democrática y compartida y no un ejercicio autoritario, injusto y triste. El problema para ellos es cómo debe ser la práctica sindical una vez que se mira la realidad de la crisis ecosocial cara a cara.

Las perspectivas ecofeministas pueden aportar enormemente en esta reflexión al tener miradas más complejas sobre el trabajo y estar centradas en

las necesidades y condiciones de vida de las personas.

De hecho, los denominados biosindicalismos que practican las organizaciones de trabajadoras domésticas o las jornaleras de Huelva iluminan nuevas formas de encarar el trabajo sindical e incorporan las miradas ecosociales en sus análisis.

8.4.4 Movimientos sociales

La relación con otros movimientos sociales es la que de forma más natural se produce en el movimiento ecologista y, en particular en Ecologistas en Acción. La revisión de las actas permite afirmar que, a lo largo de los años, las producciones de la Comisión de Educación se han compartido y han incidido en otros movimientos sociales, además, obviamente de los movimientos centrados en la educación.

Movimientos sociales

Avances

Existe registro de participación continua en las acciones y actividades del movimiento vecinal, en otras organizaciones ecologistas y en las del movimiento antimilitarista y por la paz.

Se ha participado en multitud de foros sociales estatales e internacionales, juicios populares ante el extractivismo y el asedio y asesinato a defensoras y defensores de la tierra.

Es preciso destacar el trabajo e incidencia de ida y vuelta con el movimiento feminista.

Desde 2008, pero especialmente desde las Jornadas Feministas de Granada de finales de 2009, el encuentro y diálogo con el movimiento feminista ha sido continuo. Este diálogo es el que ha permitido afinar los planteamientos ecofeministas y que se haya podido superar las visiones inicialmente reduccionistas de los que ya hemos hablado. La presencia de mujeres ecologistas en las asambleas feministas han incorporado la consciencia de la crisis ecosocial y ha permitido que se realicen lecturas ecofeministas.

Un ejemplo de ese diálogo es la creación de Feministas por el Clima, un colectivo nacido en Madrid en 2019, que pone el foco en el contexto de la crisis ambiental, que se hace cargo de las difíciles condiciones que genera la superación de los límites planetarios y se preocupa por las consecuencias que tiene la translimitación en nuestras vidas.

El encuentro y alianza con el movimiento feminista ha sido muy importante para el trabajo de la Comisión de Educación de Ecologistas en Acción. El planteamiento ecofeminista es el que nos ha abierto la puerta en múltiples colectivos, a los que se les hacía dura la perspectiva decrecentista que, sin embargo, era mucho más entendible desde la perspectiva de la sostenibilidad de la vida y de los ecofeminismos.

El registro de la actividad de la Comisión de Educación también evidencia la relación e influencia en los nuevos movimientos sociales. Ya hemos hablado de ella. El 15M, Fridays for Future, el movimiento de los Yay@flautas, Extinction Rebelion, Ekotopaketak, etc. No es difícil encontrar ratos o menciones en sus textos o acciones a las perspectivas ecofeministas y ecosociales.

También existe un trabajo permanente en la participación en centros sociales autogestionados, fundamentalmente madrileños (ECO, La Prospe, La Ingobernable, Casablanca, etc.) en los que se ha participado de forma continua.

Nudos

Quiero resaltar el nudo que supone la ausencia de diálogo y trabajo común habitual entre los movimientos de corte ecosocial y los movimientos de personas precarias. La educación ecosocial no ha interactuado con las personas que integran los movimientos en defensa de la vivienda, ni con los manteros o las asambleas de la dignidad, más allá de acudir a frenar desahucios o a otras movilizaciones convocadas.

Continúa habiendo una grieta que separa la movilización contra la precariedad del ecologismo social. Hay una fuerte sensibilidad en términos de solidaridad ante el extractivismo o la colonialidad pero no respecto a la pobreza y precariedad más cercanas.

Falta estudio, análisis y sobre todo participar cerca de estos movimientos. El proceso de trabajo para configurar el documento sobre Transición Ecológica Justa de Sumar desvela que es un trabajo que se puede y debe hacer para favorecer un encuentro respetuoso que permita reconfigurar nociones de clase que incorporen las relaciones con la naturaleza. Esta relación puede hacer comprender en mayor medida el origen de la desigualdad y el empobrecimiento y, por otra, ampliar la base de personas que construyan una hegemonía cultural alternativa.

Paradójicamente, el trabajo de Feministas por el Clima sí que ha tenido una presencia mayor en estos espacios, fundamentalmente en el movimiento contra la pobreza energética.

8.4.5 Instituciones públicas

El movimiento ecologista realiza una importante labor de incidencia en las instituciones públicas. A lo largo de la tesis y, sobre todo en el Bloque II hemos detallado la labor de trabajo en incidencia sobre los Ministerios de Transición Ecológica y Reto demográfico y el de Educación, pero no son las únicas instituciones públicas con las que la Comisión de Educación ha trabajado.

Instituciones públicas

Avances

La revisión histórica de la actividad de la Comisión de Educación registra charlas y talleres en cárceles, centros públicos de mayores, hospitales, centros de tratamiento de problemas de salud mental, consejerías, diputaciones, concejalías de igualdad, juventud, educación, medio ambiente, servicios sociales, economía social, vivienda, urbanismos, transporte, espacios de educación no formal, participación u ocio y tiempo libre, etc.

Se ha participado en programas de formación al funcionariado en todas las escalas de la administración pública, fundamentalmente en Euskal Herria, en Catalunya, en País Valencià y en la administración central.

La influencia en ellos ha sido muy importante, sobre todo cuando se han establecido complicidades con el funcionariado que han hecho que, a pesar de que cambiasen los gobiernos, se pueda dar continuidad y apoyo al trabajo.

Hay que resaltar, que mientras que los partidos políticos conservadores no han mostrado ningún interés en la relación con el movimiento ecologista, al menos con Ecologistas en Acción, en algunas instituciones públicas, gobernadas por partidos conservadores (PNV, Ciudadanos e incluso PP) sí que se han abierto puertas para poder introducir algunas de nuestras propuestas.

Nudos

En mi opinión, a veces, en los movimientos sociales hay una concepción un poco estrecha de la independencia respecto al Estado. Al menos en Ecologistas en Acción, hay ocasiones en las que se rechazan colaboraciones público-comunitaria que sin embargo me parecen necesarias.

8.4.6 Medios de Comunicación

La Comisión de Educación, y Ecologistas en Acción son muy conscientes de la importancia de los medios a la hora de visibilizar el trabajo y de incidir en la transformación cultural. La presencia en medios de comunicación es una preocupación constante para el movimiento ecologista. La presencia de la Comisión de Educación en los medios se ha venido intensificando a lo largo de los veinte años de su historia.

Medios de Comunicación

Avances

Además de en la revista de Ecologistas en Acción, las personas de la Comisión de Educación publican entrevistas, artículos y columnas con asiduidad en medios como La Marea, El Salto, Público, El Diario y Contexto. Con algo menos frecuencia, también aparecen en medios como La Vanguardia, la Directa, Pikara, Berria o Gara.

La presencia en radios estatales y locales es muy alta, mientras que en la televisión es más escasa y restringida a intervenciones mucho más cortas, si bien en los últimos años, TV3, la televisión pública de Catalunya se ha mostrado mucho más receptiva a la realización de entrevistas en programas diarios o en documentales.

El número de publicaciones en revistas temáticas y especializadas es muy grande. Especialmente en revistas educativas, como El Diario de la Educación o Cuadernos de Pedagogía, pero también en revistas de ámbitos tan diversos como sindicatos, reflexión política, de organizaciones religiosas o universitarias.

En las redes sociales, la presencia es más bien escasa. Son muy pocas las personas que están activas en las redes sociales. Sin embargo, el número de charlas e intervenciones grabadas y accesibles en *youtube* es muy grande. Y muchas de ellas tienen un número de visualizaciones elevado. Se usan en cursos y talleres con asiduidad.

Algunas personas participamos en los consejos editoriales de medios de comunicación. Es mi caso, por ejemplo, en la revista electrónica *Contexto*.

Nudos

El principal problema en los medios de comunicación es la dificultad para explicar los temas que afectan a la crisis ecosocial con tiempo suficiente y yendo a la raíz de los problemas.

Los medios de comunicación, con frecuencia son poco independientes de las opciones políticas a las que aparecen más ligados. La invisibilidad de la crítica de fondo al modelo de producción capitalista y al dogma del crecimiento sigue siendo el mayor obstáculo.

Con frecuencia las posiciones decrecentistas son ridiculizadas o señaladas, por lo que cuesta encontrar personas que quieran ir a participar en medios de comunicación.

Un segundo elemento tiene que ver con el papel que juegan ahora los medios de comunicación y, especialmente las redes sociales en la polarización y el desencuentro, justo en un momento en el que la escucha y la búsqueda de acuerdo es una clave central.

8.4.7 Economía social y solidaria

El espacio de las iniciativas de economía social y solidaria es uno de los ámbitos en la que el diálogo con la educación ecosocial ha influido en mayor medida.

Economía Social y Solidaria

Avances

Las actas de la Comisión de Educación registran una gran cantidad de actos, encuentros y talleres y publicaciones en los que se ha participado.

La Red de redes de Economía Alternativa y Solidaria (REAS), en Mercado Social de Madrid, Som Energia, Fiare, Coop 57, Goiener, cooperativas de trabajo asociado, grupos cooperativos, vivienda cooperativa… Probablemente, sea uno de los ámbitos en los que más trabajo común ha existido, no solo en cuestiones relacionadas con la educación y transformación ecosocial, sino también con las dinámicas y formas de trabajar en grupo de forma cooperativa.

Todas estas son organizaciones y cooperativas en las que en los últimos años han profundizado en las diferentes dimensiones de la crisis ecosocial y se han comprometido con sus soluciones. Grupos de consumo, vivienda cooperativa.

Además de proporcionar elementos para incorporar perspectivas ecofeministas y ecosociales en la economía social y solidaria, se han mantenido interesantes debates y reflexiones sobre las formas de “crecer” en la economía social y solidaria a partir de la intercooperación y la creación de

grupos cooperativos.

La economía social también ha influido en Ecologistas en Acción, hasta el punto de que haya una parte no desdeñable de las personas de la Comisión de Educación –y en otras comisione – que trabajan en cooperativas y participan habitualmente en las estructuras cooperativas que proporcionan servicios de vivienda, energía o alimentos o financiación.

Nudos

Hasta el momento, y sobre todo en las iniciativas más pequeñas, la coherencia ecosocial en la economía social y solidaria va acompañada de precariedad y autoexplotación.

Si se pretende que sea una alternativa en un contexto de crisis ecosocial se ha de trabajar esta contradicción de lo contrario su propósito se desvía, convirtiéndose en algo inviable para personas que no cuenten con soporte o cierto colchón social.

8.4.8 Justicia y Derechos Humanos

Se ha venido realizando un trabajo de sensibilización y divulgación en el ámbito de los Derechos Humanos, sobre todo en los derechos sociales, económicos y culturales. Una parte de este trabajo se ha hecho de la mano de asociaciones de juristas.

Justicia y Derechos Humanos

Avances

Se ha participado en másteres, formación y congresos en universidades, en algunos casos, como es el de la Universidad de León, de forma continuada.

Se ha dado formación a Jueces y Juezas por la Democracia, a la Asociación de Fiscales Progresistas y a diversos colectivos de juristas feministas. La valoración de estas interacciones es muy positiva ya que en los juzgados de primera instancia se resuelven cuestiones que tiene que ver con las migraciones, los delitos de desobediencia cuestiones relacionadas con el territorio, que requieren miradas alternativas por parte de la judicatura, las fiscalías y el funcionariado de justicia.

Un ámbito de interacción continua han sido las Jornadas de Motril sobre

Derechos Humanos y Migraciones[140]. En ellas, combinando conferencias magistrales, mesas redondas y actividades artísticas, se abordan temas variados: la asistencia jurídica en los Centros de Internamiento de Extranjeros, las devoluciones en caliente que se producen en las vallas de Ceuta y Melilla, así como en las aguas fronterizas de España y Marruecos, etc. Nuestra aportación en ellas se ha centrado en la influencia de cuestiones como el cambio climático y migraciones ambientales, los extractivismos y las expulsiones, la pérdida de biodiversidad u otros elementos de la crisis ecosocial sobre el fenómeno migratorio y las expulsiones.

Estos contactos y relaciones permiten el acceso y el abordaje de cuestiones complejas como ha sido, recientemente, la inclusión de la actividad de Futuro Vegetal o de Extinction Rebelion en el catálogo de amenaza terrorista de la Fiscalía General del Estado, que han concluido con su retirada y reconocimiento de error.

Teniendo en cuenta el predominio de visiones ultraconservadoras en el ámbito jurídico, creo que el mantenimiento de alianzas es extremadamente importante.

Nudos

En el momento actual, los Derechos Humanos se están convirtiendo en un elemento en cuestión. La vulneración de los mismos en las fronteras o en situaciones de guerra y conflicto, así como la ofensiva cultural de la ultraderecha, que no duda en calificarlos de "buenismo", conduce lo que Rita Segato (2016) ha denominado quiebra de la razón humanitaria.

Se trata, a mi juicio, de una trinchera a defender, a la vez que se denuncia que en muchos casos son papel mojado. La Comisión de Educación debe incorporar con mas fuerza esta perspectiva en sus trabajos y producciones.

8.4.9 Paz, cooperación y solidaridad

Este es un ámbito en el que las miradas ecosociales son bien recibidas y se interconectan con facilidad. Si bien, en ocasiones, el trabajo con organizaciones no gubernamentales que tienen una fuerte dependencia de las instituciones presenta dificultades.

[140] Para conocer más sobre ellas: https://www.abogacia.es/conocenos/fundacion/areas-trabajo/migraciones-ddhh/seminarios-y-jornadas/

No obstante, la relación con las organizaciones de solidaridad con los movimientos y países del Sur Global es constante y también se ha incrementado el trabajo e influencias con las organizaciones de cooperación al desarrollo.

Paz, cooperación y solidaridad

Avances

Las actas de la Comisión de Educación registran una gran cantidad de actos, encuentros y talleres y publicaciones en los que se ha participado tanto en el ámbito de la cooperación al desarrollo, de los movimientos pacifistas y antimilitaristas y trabajo de solidaridad.

La mayor parte de las ONGs de cooperación al desarrollo repensaron su actividad a partir de la crisis económica de 2007, momento en el que sufrieron una fuerte estrangulación económica que hizo que algunas desaparecieran y otros se tuvieran que fundir. Esta sacudida, junto con las propias circunstancias económicas y sociales hicieron que se abriesen espacios a la reflexión de corte ecosocial.

Igualmente, la propia evidencia del cambio climático y de la violencia de los extractivismos ha obligado a que muchas organizaciones vuelvan la mirada a los análisis del ecologismo social y se abran a realizar reflexiones críticas sobre las nociones convencionales de desarrollo y coperación.

La Comisión de Educación y otros grupos de trabajo dentro de Ecologistas en Acción han colaborado de forma intensa en estos debates y estas perspectivas comienzan a ser comunes en muchas organizaciones. El diálogo entre el ecologismo social y las organizaciones de cooperación al desarrollo ha permitido poner en común visiones críticas a la idea de desarrollo convencional, muy ligado al productivismo y al crecimiento económico y abrir perspectivas ligadas al decrecimiento y a la suficiencia.

El trabajo con organizaciones críticas dentro de la cooperación y la solidaridad como Mugarik Gabe o el Observatorio de la Deuda y la Gobalización. El espacio de mayor trabajo en esta línea se ha dado a través de Ekologistak Martxan.

Nudos

Aún es necesario trabajar las nociones de desarrollo y, sobre todo, interrelacionar problemas.
Las líneas de financiación oficiales, por ejemplo, inciden en la adaptación y mitigación al cambio climático, pero no se sitúan de espaldas al extractivismo.

A partir de la guerra en Ucrania y con la reciente agudización del conflicto en Palestina, se ha exacerbado una cultura bélica y se ha difuminado el papel de la industria militar. Intuyo que el pacifismo y el movimiento antimilitarista va a tener que fortalecerse y reinventarse.

La cultura de paz será probablemente un tema que haya que incorporar con más fuerza a la educación ecosocial.

8.4.10 Instituciones religiosas

Tenemos compañeros y compañeras que participan en espacios de personas cristianas de base y que, de vez en cuando invitaban a dar charlas en sus centros educativos o espacios de organización. Pero fue, a partir del 2015 y de la publicación de la Encíclica Laudato Si de Francisco, cuando empezamos a recibir masivamente invitaciones desde este ámbito.

Instituciones religiosas

Avances

Se han dado charlas en parroquias, colegios religiosos, asociaciones de profesorado, comunidades de base, congresos religiosos, universidades privadas religiosas...

Me gustaría destacar por su interés el trabajo un poco más continuo con Cristianos por el socialismo, Spínola Solidaria, InteRed, la parroquia de San Carlos Borromeo en el barrio vallecano de Entrevías o Católicas por el Derecho a Decidir.

La interacción más rica y, en mi opinión, más interesante es la que se ha dado con las teólogas feministas, muchas de ellas herederas de la tradición de la teología feminista y ecofeminista latinoamericana.

Los colectivos cristianos tienen una enorme capacidad de multiplicación por su presencia en centros educativos, residencias u otros espacios de servicios directos a las personas.

Hay que destacar que, aunque en mucha menor medida, también se ha participado en algunos espacios budistas y musulmanes.

Nudos

En ocasiones la forma de abordar las cuestiones feministas es problemática, aunque la mayor parte de las instituciones que se acercan al ecologismo social desde posiciones cristianas, suelen ser, al menos respetuosas en cuestiones como el derecho al aborto o a la disidencia sexual.

En estros ámbitos, en mi experiencia, es necesario deconstruir de forma intensa la conceptualización del amor, la entrega el sacrificio, que suelen estar asignadas de forma naturalizada a las mujeres.

8.4.11 Universidades

La Universidad ha sido un ámbito de incidencia natural para la Comisión de Educación. Se reciben decenas de invitaciones anuales para participar en másteres, seminarios, programas de doctorado, clases de grado.

Universidades

Avances

El registro en las actas evidencia que el panorama de ámbitos de conocimiento y disciplinas que se abren a introducir en el aula reflexiones y conocimiento de tipo ecosocial. Aparece intervenciones en facultades de Educación, Filosofía, Geografía, Historia, Arquitectura, Agronomía, Antropología, Económicas, Políticas, Psicología, Trabajo Social, Periodismo y Comunicación, Bellas Artes, Ciencias Ambientales, Biología, Derecho, Urbanismo, Arquitectura, Ordenación de Territorio, Agroecología, … Sobre todo, en universidades del Estado español, pero también latinoamericanas y con menos frecuencia europeas.

También se encuentra registro de participación en universidades populares como la Universidad Socioambiental de la Sierra de Madrid o la Universidad Rural Paulo Freire.

Me parece importante destacar especialmente la participación en algunas formaciones de postgrado que se mantienen en el tiempo y que han permitido evaluar el alto interés que tien este tipo de participación.

Algunos ejemplos son el Máster de Educación Ambiental y Sistemas Complejos, un curso emblemático de la UNED, ya extinto; el Máster en Humanidades Ecológicas, Sustentabilidad y Transición Ecosocial (MHESTE), en el que son docentes varias personas de Ecologistas en Acción y, en concreto de la Comisión de Educación, el grupo de investigación Parte

Hartuz (UPV/EHU), en el que participan como docentes diversas personas de Ekologistak Martxan y yo misma; el Postgrado de Cultura de Paz, de la Escola per la Pau, de la universidad Autónoma de Barcelona; o el Máster de Agroecología de la Universidad Internacional de Andalucía.

Nudos

Curiosamente, la participación continua en másteres de formación del profesorado es menos frecuente y, sin embargo, para las líneas de trabajo de la Comisión de Educación sería importante.

Resulta mucho menos frecuente la participación en escuelas de ingeniería, físicas o químicas, escuelas en las que la mirada tecnológica está omnipresente.

8.4.12 Arte e instituciones culturales

La Comisión de Educación ha sido consciente de que los datos son condición necesaria pero no suficiente para reorientar los deseos de las personas.

Fomentar una cultura ecosocial construida desde abajo y descentralizada requeriría de estructuras colaborativas abiertas que involucren a creadores y creadoras que sean capaces de manejar otros lenguajes para mostrar la crisis ecosocial. La innovación, la creatividad y el compromiso cultural deben contribuir a generar sensibilidad y esperanza.

En esta línea, además de que los propios miembros de la Comisión de Educación exploran estas posibilidades (por ejemplo, Jorge Riechmann en sus poemas o María González Reyes a través de los microrrelatos), se ha realizado un trabajo de incidencia con instituciones culturales que, sobre todo en los últimos cuatro o cinco años, ha cobrado más fuerza.

Arte e instituciones culturales

Avances

Participación en actos, cursos, seminarios, talleres, etc. organizados en museos, centros artísticos públicos y privados.

Se ha participado, por ejemplo, en diversas acciones en el Museo de Artes Contemporáneo de Barcelona (MACBA), el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona (CCCB), el Museo Reina Sofía, Es Baluards en Palma de Mallorca, el MUSAC de León, el Museo del Prado de Madrid, la red de Museos Locales de Catalunya, la Fundación Cerezales Antonio y Cinia (Cerezales del Condado, León), Mueso Thyssen, La Casa Encendida (Madrid), el Museo de Altamira…

Se ha dado apoyo a compañías de teatro o de circo social que quieren enfocar sus obras y representaciones a la sensibilización sobre la crisis ecosocial. Algunos ejemplos, han sido el trabajo con el Circo Price, la escuela de circo de Toulousse, el teatro Principal de Valencia o el Teatro del Barrio en Madrid.

Igualmente, se ha trabajado también con diversos proyectos de cultura autogestionada en centros culturales, ateneos libertarios, centros sociales, asociaciones barriales, escuelas de arte o institutos de secundaria y bachillerato.

Un ejemplo de incidencia interesante es el del Coro de Mujeres Malvaloca de Madrid en el que cantan varias mujeres de la Comisión de Educación u otras comisiones de Ecologistas y que en sus giras, repertorio y representaciones realizan una tarea de divulgación y sensibilización ecofeminista de mucho interés.

Nudos

Por el momento, el mayor ámbito de interés se está dando en las instituciones vinculadas con el arte contemporáneo. A pesar de los esfuerzos que algunas instituciones como el MACBA o el Reina Sofía están realizando, las producciones no son fácilmente accesibles, por sus narrativas o los lenguajes artísticos empleados, a la mayor parte de la gente. Por otro lado, no son muchas las personas que acuden a las exposiciones o eventos.

Por una parte, hace falta construir espacios transdisciplinares de creatividad y construcción colectiva que puedan ayudar a imaginar cómo realizar el cambio de paradigma con ilusión y sentido de oportunidad. Por otra, es preciso estar vigilantes para que estas iniciativas no se desvíen hacia nuevas formas de consumo cultural para élites con conciencia ecológica.

9. Conclusiones y propuestas

En el primer capítulo de este trabajo, a través de los estudios de varios autores y autoras, se valoraban los intentos de la Educación Ambiental para atender los problemas globales mediante una metodología transdisciplinar, un amplio movimiento de crítica que desafiaba los sistemas escolares convencionales a nivel mundial y una renovación completa de los sistemas educativos[141].

El balance, según Caride y Meira (2018), no es bueno y medio siglo después de que se encendieran las alarmas, ni la economía, ni la política pública, ni la cultura y, tampoco los sistemas educativos parecen estar a la altura de la magnitud del reto que han de afrontar las sociedades, ya en el presente y en el futuro más inmediato. Ante esta tesitura ambos autores se preguntaban:

> ¿Es posible narrar otra historia de la Educación Ambiental?, ¿podemos y/o debemos hacerlo asociando su trayectoria a la de los movimientos sociales de corte ambientalista, ecologista o postecologista?" (2018: 167).

Esta pregunta, que cierra el primer capítulo, es la que da sentido a esta tesis. A lo largo de sus capítulos se ha tratado de realizar una revisión de la evolución de la concepción de la educación en el movimiento ecologista.

Obviamente, dado que el estudio de caso se ha centrado en la actividad y relaciones de una organización ecologista de ámbito estatal, Ecologistas en Acción, los resultados no pretenden ser totalizantes y, posiblemente, si el caso de estudio hubiese sido otro, las conclusiones tendrían matices diferentes. Pero creo, que la revisión realizada permite dar cuenta de la trayectoria que en los últimos veinte años ha tenido la educación ecosocial en el Estado español, más aún si tenemos en cuenta que el resto de organizaciones ecologistas de carácter estatal terminaron apoyando la incidencia política que Ecologistas en Acción realizó en temas educativos y que esta incidencia también permeó en ámbitos sociales diversos, no solo en la educación formal.

Los objetivos de esta última parte de la tesis son:

[141] Hacíamos alusión en el primer capítulo a los diversos estudios en esta línea (Apple 1979; Kemmis y otros 1983; Popkewitz,1983; Carr y Kemmis 1986; Giroux, 1983 y 1988; McLaren, 1989; González-Gaudiano y Arias 2009).

- Presentar y valorar la evolución de la educación ecosocial, así como sintetizar las principales aportaciones conceptuales y sus carencias a la luz de la perspectiva ecofeminista.
- Valorar la influencia política de la educación ecosocial y la forma de ejercerla.
- Revisar y valorar los modos de trabajo y producción desde el movimiento ecologista y en particular desde Ecologistas en Acción.
- Establecer propuestas detectadas a partir de la valoración crítica.

9.1 La educación ecosocial en evolución

A la interrogación de Caride y Meira sobre la posibilidad de contar otra historia de la Educación Ambiental desde la perspectiva de los movimientos sociales, contestaré con una afirmación rotunda. El movimiento ecologista y la ecología política han desarrollado un cuerpo teórico y práctico, aún en construcción, que evoluciona acompasado con lo que va sucediendo en la sociedad, de forma conectada con ella.

El trabajo que hemos descrito muestra una evolución que arranca de la Educación Ambiental que mayoritariamente se había asentado en la década de los 90, hasta lo que hoy denominamos de Educación Ecosocial. Creo que el movimiento social, y en concreto el ecologismo social, ha jugado un papel fundamental en esta evolución.

Hemos identificado diferentes etapas en esta trayectoria, que se corresponden con la adaptación de la propuesta a las circunstancias eonómicas, políticas y sociales, y también a la dinámica interna del movimiento social. Se describen a continuación:

- **Educación Ambiental (pre-2003)**

  Previamente a 2003 existía trabajo en Educación Ambiental, centrado en la atención a las demandas que llegaban, sobre todo de colegios e institutos y vinculado a cuestiones como el reciclaje, la eficiencia energética, o la celebración de efemérides como el Día del medio Ambiente o el Día de la Tierra.

  En 2003, se integran en esta comisión un grupo de personas con una idea de la educación más amplia, que supera la educación formal, y que persigue una

transformación cultural que pueda repensar y reformular las categorías en las que se asienta una cultura de la insostenibilidad.

Existieron tensiones entre las concepciones anteriores, consideradas como prácticas y realistas por las dos personas que formaban parte de la comisión anterior, y las propuestas que metían en el corazón de los objetivos educativos, el ir a la raíz estructural del conflicto entre los sistemas socioeconómicos y los equilibrios ecológicos.

Es verdad que las personas que formaban anteriormente parte de la Comisión de Educación no obstaculizaron las nuevas miradas y, de hecho, participaron en los primeros trabajos. Por otra parte, el nuevo trabajo que se iniciaba no impedía continuar con las acciones que se venían realizando.

Señalo esto porque creo que las tensiones se relajaron porque se indentificaron las tensiones iniciales como una falsa oposición. No eran cuestiones incompatibles y se abrió espacio para que todo lo que era diferente y no antagónico, cupiera. Este ha sido un rasgo del trabajo que se retomará porque me parece uno de los mayores aprendizajes que he recibido. No es lo mismo diferente que antagónico.

- **Educación Ecológica (2003-2007)**

  Desde 2003 a 2007, el trabajo se centró en la deconstrucción de las conceptualizaciones sociales y culturales que se rebelaban contra los límites físicos del planeta y la naturaleza cíclica de los procesos biológicos que sostienen la vida. Este trabajo encontró su inspiración en los principios de la economía ecológica, en resonancia con ello se modificó el nombre de la comisión que pasó a denominarse Comisión de Educación Ecológica. La principal producción fue el informe sobre el currículo oculto de los libros de texto. Comenzó entonces la labor de divulgación, inicialmente sobre todo en ámbitos educativos, y la incidencia en el currículo oficial.

- **Educación para la Sostenibilidad (2008-2011)**

  Entre 2008 y 2011, la Educación Ecológica evoluciona y se formula en un marco más amplio, el de la Educación para la Sostenibilidad.

Naciones Unidas había declarado el período 2005-2014 como la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

Ecologistas en Acción y los estudios de la economía ecológica había realizado una crítica fuerte al concepto de Desarrollo Sostenible, una noción que no impugnaba el crecimiento, ni el capitalismo, así que decidió tratar de reivindicar y resignificar la idea de sostenibilidad.

La Educación para la Sostenibilidad retomaba lo ya trabajado por la Educación Ecológica y lo enriquecía con otros planteamientos como por ejemplo los de la economía feminista, las teorías críticas del desarrollo, las alternativas al urbanismo o al transporte el estudio de las necesidades, la crítica a las tecnoutopías o el decrecimiento.

El principal producto es el libro *Cambiar las gafas para mirar el mundo. Hacia una cultura de la sostenibilidad*. A partir de este trabajo, la labor de divulgación y sensibilización se extiende a otros ámbitos más allá de los educativos. Se continúa intentando, con no demasiado éxito, la incidencia en el currículo.

- **Educación ante el Colapso (2012-2017)**

  Entre 2012 y 2017, la Educación para la Sostenibilidad pasa a ser nombrada en múltiples ocasiones Educación ante el Colapso. La urgencia que imprime el cambio climático y los análisis sobre el declive de energía y materiales –que habían sido trabajados por Ramón Fernández Durán-, empujan a pensar cómo trasladar una cuestión tan dura al conjunto de la sociedad y más específicamente a los ámbitos educativos formales y, a la vez, despertar movilización y fuerza.

  Es en este período en el que el Decrecimiento aparece como propuesta central, formulado bajo el lema "Vivir bien con menos". Se consolida entonces el trabajo con los Movimientos de Renovación Pedagógica y la labor de sensibilización e incidencia política continúa creciendo.

  Las principales producciones de este período fueron *99 preguntas y 99 Experiencias* y el proyecto y publicación de la *Nueva Cultura de la Tierra.*

- **Educación Ecosocial (2017-2023)**

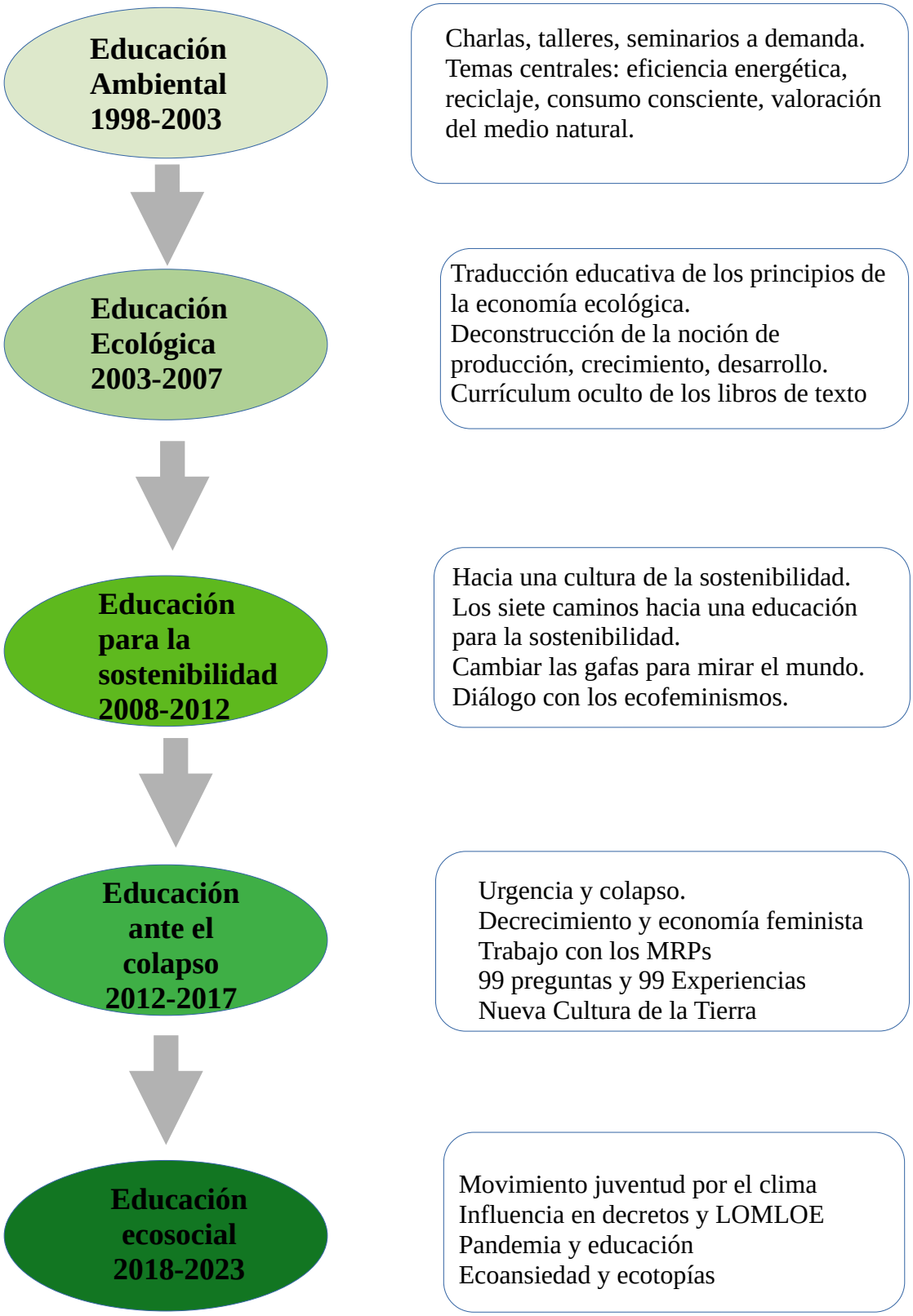
El período 2017-2023, ha estado marcado fundamentalmente por la contingencia: emergencia del movimiento de jóvenes por el clima, el desarrollo de la COP 25 en el Estado español a causa de un estallido social inesperado en Chile, la pandemia del Coronavirus, la guerra en Ucrania…

Esta ha sido la etapa en la que la Educación para la Sostenibilidad y ante el Colapso se han transformado en Educación Ecosocial. Este cambio no ha sido endógeno, sino que ha venido dado por la influencia que han ejercido otras instituciones, que a su vez tienen una fuerte impronta de los trabajos anteriores de la Comisión de Educación de Ecologistas en Acción.

Se han hecho visibles algunas de las consecuencias deseadas del trabajo como ha sido la emergencia de movimientos de jóvenes y profesorado por el clima y la de mayores avances en el currículo oficial. La Nueva Cultura de la Tierra se comienza a extender y la educación ecosocial se ve interrogada por la emergencia de nuevo, así como la aprobación de unos decretos de enseñanzas mínimas, vinculados a la LOMLOE, en los que las propuestas realizadas a lo lasrgo de los años tienen una presencia significativa.

Han emergido fenómenos como la ecoansiedad y la futurofobia, presentes en muchos ámbitos de la sociedad, y desde luego también en escuelas e institutos. La necesidad de reconocerlos y hacerse responsables del acompañamiento en la imaginación de horizontes de esperanza y utopía marcan los trabajos presentes y futuros.

Evolución de la educación ecosocial



Podemos narrar otra historia de la educación ambiental a la luz de la trayectoria del movimiento ecologista. Los límites biofísicos, el decrecimiento, la sostenibilidad, la urgencia de las transiciones ecosociales, la ecodependencia y la interdependencia, los ecofeminismos, fueron cuestiones adelantadas en la Comisión de Educación de Ecologistas en Acción y hoy son temas reapropiados y resignificados en muchos colectivos e incluso instituciones públicas, aun con los límites y riesgos que luego señalaremos.

La historia de la educación ecosocial, a la luz del movimiento ecologista describe una trayectoria que nos sitúa de nuevo en la Conferencia de Educación Ambiental de Tbilisi (1977). En su documento resultante se decía:

> "Es necesario encontrar la forma de que ninguna nación crezca o se desarrolle a expensas de otra, y de que ningún individuo aumente su consumo a costa de otros" (UNESCO 1976:13).

Tblisi insistía en una idea de desarrollo vinculado a la satisfacción de las necesidades fundamentales de la población, criticaba la noción de crecimiento económico, instaba a detener la explotación abusiva de unos ecosistemas y los daños acarreados por la contaminación y exigía nuevas formas de ordenación del territorio y de apropiación social de la riqueza (UNESCO 1980:18).

La Educación Ambiental se desvió de sus propósitos fundacionales, presionada por una economía y una política hegemónicas que reducían la crisis ecosocial a un problema de tecnología y desarrollo sostenible.

Pudiera parecer que la educación ecosocial nos devuelve a la casilla de salida. No creo que sea así. Casi cincuenta años después, los peores escenarios se quedan cortos y con más urgencia que entonces, se hace necesarias una importante transformación económica, social y cultural que priorice la sostenibilidad de las vidas. Lo que se pone en evidencia son los obstáculos que existen para que las iniciativas "antisistema" impulsadas desde las instituciones del sistema puedan llegar a aterrizar y tomar cuerpo. Como en tantas otras cuestiones –véase la cuestión de los Derechos Humanos o los Objetivos de Desarrollo Sostenible- las formulaciones abstractas en las instituciones se convierten en radicales y antisistema cuando son encarnadas y se exigen su

materialización. Muchos de los objetivos ecosociales que las instituciones públicas formulan son inviables en su propio marco político y por ello, se terminan retorciendo conceptos y convirtiéndolos en políticas que, cuando no los empeoran, al menos no resuelven los problemas. Un ejemplo sería la Unión Europea, que apuesta por la descarbonización y las energías renovables y limpias y termina proclamando a la energía nuclear y al gas natural como energías verdes.

Afirmo que la trayectoria que he descrito rescata los propósitos formulados hace casi cincuenta años y los aterriza en el contexto actual. En cualquier caso, el ecologismo social ya no está solo en esta tarea. Veinte años han servido, entre otras cosas, para convencer, seducir y construir alianzas.

9.1.1 Principales aportaciones conceptuales

La revisión de la trayectoria y del trabajo realizado permite extraer cuáles han sido las aportaciones más relevantes que se han realizado. Por supuesto, no se pretende defender que estos logros sean solo fruto del proceso activista que he descrito. Han sido muchas las personas y colectivos que han empujado en esta línea, pero sí que creo que en los aspectos que voy a destacar hay una importante contribución del activismo ecologista. Se enumeran a continuación:

- **Visibilidad de la existencia de límites y conciencia de translimitación**

  A pesar de que el Informe Meadows sobre los límites al crecimiento se había publicado en 1972, la creación de conciencia en torno a ello ha sido un empeño de la ecología política hasta fechas muy recientes.

  La revisión de los libros de texto y de los currículos oficiales evidenciaba que eran invisibles en la cultura escolar. Tampoco formaban parte de los contenidos en los medios de comunicación.

  Visibilizar los límites ya traspasados y, por tanto, la inviabilidad del crecimiento permanente de la economía fue, probablemente, el empeño principal de la Educación Ecológica. Lo primero que se consiguió introducir en los decretos de enseñanzas mínimas de la LOE fue la mención a la condición del planeta Tierra como limitado en el plano biofísico. La LOMLOE actual se apoya en la

existencia de límites y, podemos decir, que en los ámbitos en los que Ecologistas en Acción ha incidido es una cuestión incorporada y presente.

- **Divulgación de la economía ecológica y conversión de sus principios en categorías culturales aplicables en diversos ámbitos**

  La inspiración de la economía ecológica ha marcado y definido en buena medida el enfoque educativo de Ecologistas en Acción. Los textos de la economía ecológica no eran sencillos y necesitaban un esfuerzo de traducción a lenguajes asimilables. En realidad, traducir es una de las mayores tareas de la pedagogía. Se ha realizado una importante crítica a las nociones convencionales de producción, crecimiento, desarrollo y progreso, así como en la denuncia del optimismo tecnológico, que defendía que la desmaterialización, la ecoeficencia y los avances y descubrimientos podían hacer compatible el crecimiento económico y la sostenibilidad de los ecosistemas.

  El diálogo con los ecofeminismos permitió enriquecer la crítica a la noción de producción. Si bien al incorporar solo la crítica a la división sexual del trabajo y a la contradicción capital-vida, este enriquecimiento ha sido limitado.

  La perspectiva ecofeminista de, por ejemplo, María Mies y Mary Mellor, matiza la noción de producción de la economía ecológica, proponiendo que la categoría de producción se asimile a la producción de subsistencia, es decir la producción y sostenimiento de la propia vida humana digna.

  La inviabilidad e indeseabilidad del crecimiento es otra de las señas de identidad del ecologismo social y de nuestra propuesta educativa y de transformación cultural. Este ha sido, y es aún, un tema complejo y conflictivo en el diálogo con sindicatos, pero en otros ámbitos que inicialmente fueron hostiles al debate, la reflexión ha ido calando.

  El concepto de desarrollo ha sido deconstruido desde las perspectivas ecologista y ecofeminista, si bien, la noción de mal desarrollo de Vandana Shiva no ha sido, desde mi punto de vista, completamente trabajada y aplicada, quedando reducida a la crítica del desarrollo asimilado al crecimiento. La aportación de Shiva incide con más profundidad en la idea de desarrollo como escapada de la condición terrestre de la vida humana.

En cuanto a la revisión de la idea de progreso, precisa igualmente una revisión ecofeminista, no porque no haya sido deconstruida con rigor en sus aspectos materiales, sino porque una revisión más profunda puede permitir comprender en qué medida la cultura patriarcal se basa en una idea de progreso que fantasea con saltar por encima de los límites de la Tierra y la vulnerabilidad de los cuerpos y esta fantasía se apoya sobre la dominación, la jerarquía y la violencia sobre, precisamente lo que sostiene la vida. La idea de materialismo encarnado que han trabajado diversas pensadoras ecofeministas puede arrojar luz en la creación de relatos y narraciones alternativas.

En cualquier caso, se trata de revisiones, especialmente en lo que tiene que ver con el progreso, que han generado importantes debates internos en una organización donde "lo científico y la ciencia" juegan un papel central en el activismo.

La crítica al progreso y a las epistemologías de la Modernidad hacen aún saltar chispas, en parte también, en mi opinión, porque esa sobredimensión de lo mediático y de las redes sociales hace tener miedo de ser ridiculizado o de ser comparado a quienes mantienen posiciones que suelen ser calificadas de místicas o *new age*. En mi opinión, la inmediatez de las redes sociales y su agresividad, han restado valentía y profundidad al movimiento a la hora de ser capaces de defender y abrir caminos que tantas veces se iniciaron en soledad.

- **Relectura de la biomímesis**

  La alfabetización ecológica que ha reclamado y que ha encontrado respuesta en el ámbito educativo y en otros ámbitos de la sociedad ha sido una enorme aportación.

  En una sociedad desconectada de la Tierra, la recuperación de la conciencia de ecodependencia y la aproximación a la forma en la que la trama de la vida de organiza es fundamental.

  Existe una interesante evolución en estos veinte años que comienza por la relectura del concepto de biomímesis, tema del que ya hemos hablado, y que se muestra en las producciones realizadas. Un ejemplo claro es la *Nueva Cultura*

de la Tierra, en la que se realiza una puesta al día del concepto nutriéndolo con una aproximación también social.

En los últimos años, la biomímesis ha dado paso a la propuesta y visibilización de la teoría Gaia orgánica de científico Carlos de Castro (2020), que defiende que la trama de la vida constituye y se comporta como un organismo complejo, del que la propia vida humana forma parte. Esta teoría en una continuación del trabajo de Lynn Margulis y James Lovelock con su Hipótesis Gaia, que defiende que la atmósfera y la parte superficial del planeta Tierra se comportan como un sistema en el que la vida, su componente característico, se encarga de autorregular sus condiciones esenciales tales como la temperatura, composición química y salinidad en el caso de los océanos (Margulis 2002; Lovelock 1985).

- **Crítica al capitalismo**

  La ecología política nace con una posición marcadamente anticapitalista. La educación ecosocial ha llevado este debate a la educación, en la que la crítica al capitalismo estaba ausente.

  En realidad, este era el planteamiento que separaba y, aún separa, a Ecologistas en Acción de otras organizaciones ecologistas de ámbito estatal como SEO Overlife, WWF Adena, Amigos de la Tierra o Greenpeace España. Muchas de estas organizaciones se centran en la conservación de la naturaleza. Pero, en general, en la crítica al capitalismo, al modelo de crecimiento y a la idea de desarrollo, estábamos bastante solos.

  Igualmente, aunque se participaba en múltiples plataformas, la mayor parte de los colectivos y movimientos sociales, no compartían nuestras críticas al productivismo y desarrollismo. Nos encontrábamos en la denuncia de la especulación urbanística y la corrupción que atravesaba las operaciones inmobiliarias y el despliegue de grandes infraestructuras, en cuestiones de solidaridad internacional y vulneración de derechos de los pueblos del Sur Global o en la organización contra la represión, pero en lo que para nosotros y nosotras era nodal, estábamos bastante solas.

  Los planteamientos de la Educación Ecológica generaban al principio cierto temor, sobre todo en los ámbitos de la educación ambiental, ya que en centros

educativos muy volcados en el reconocimiento de especies vegetales y animales o en el reciclaje, hablar de capitalismo suponía entrar en el terreno de la política en una disciplina,que en aquel momento estaba mayoritariamente despolitizada. Se temían las acusaciones de adoctrinamiento, una especie de sombra que ha perseguido y limitado la educación en general y, específicamente educación ambiental. Recientemente, con el surgimiento de una ultraderecha negacionista y fuertemente antiecologista y antifeminista, esta acusación se vierte con violencia y genera miedo. Sin duda, la educación ecosocial tendrá que contar con esta circunstancia y pensar de forma colectiva cómo hacerle frente. Algo señalaremos en las propuestas.

- **Asumir el decrecimientoo**

  La reflexión y trabajo sistemático sobre decrecimiento en Ecologistas en Acción nació y fue impulsado desde el Área de Educación. No es que la organización permaneciese ajena, pero no era una propuesta defendida.

  Inicialmente fue contestada por algunos miembros destacados de la propia Ecologistas en Acción, que señalaban que era una propuesta inadecuada en el plano comunicativo, que resultaba poco atractiva. Uno de los primeros detractores del concepto, hasta el día de hoy, fue José Manuel Naredo, economista ecológico y uno de nuestros máximos inspiradores.

  Los economistas ecológicos y parte de nuestros compañeros y compañeras reducían el decrecimiento a la disminución del Producto Interior Bruto y, al hacerlo, señalaban con mucho sentido, que había cosas que tendrían que crecer y otras que decrecer. Por otra parte, los trabajos de Serge Latouche y Carlos Taibo nombraban el Decrecimiento, con mayúsculas, como un proyecto, una propuesta política basada en el lema “Vivir bien con Menos”. Este segundo enfoque fue el que inicialmente tuvo más recorrido en Ecologistas en Acción, que en uno de sus congresos confederales, en 2012, y después de un debate muy áspero con uno de nuestros miembros de referencia, aprobó con una mayoría muy amplia el posicionamiento de la organización como “decrecentista¨. El compañero discrepante abandonó la organización y hasta muchos años después no retomó el contacto.

A mi juicio, la formulación del Decrecimiento como una propuesta política, ofrecía y ofrece muchas dificultades, sobre todo en términos de desigualdades y porque en muchas ocasiones se formula sin ninguna perspectiva de clase.

Vivir bien con menos es un buen lema para quien tiene lo suficiente y puede permitirse la autosimplicidad voluntaria. No para quienes sobreconsumen y voluntariamente no quieren dejar hueco a otros, ni para quienes no tienen lo suficiente, que sufren el vivir bien con menos casi como un insulto. Tampoco lo es para los pueblos saqueados y empobrecidos del Sur Global.

Se dijo siempre –yo incluida– que el proyecto del Decrecimiento era el único que el capitalismo no podía cooptar. Sin embargo, las ultraderechas ecofascistas hablan de decrecimiento en términos supremacistas y de población sobrante, y el neoliberalismo en términos de austeridad individual.

A día de hoy, el concepto de decrecimiento sigue sin tener una definición clara en Ecologistas en Acción y en otros espacios de activismo. No digamos cuando se aproxima a él la institución. Las publicaciones siguen aludiendo a él como una propuesta política deseable que busca sociedades más felices. Así se trabaja fundamentalmente en la *Nueva Cultura de la Tierra.*

Creo que la perspectiva ecofeminista ayuda a centrar su naturaleza con más rigor. Retomo la cita de una conferencia dictada por María Mies (2005) que incluí en el capítulo 3:

> "Las ecofeministas fueron pioneras en la idea del decrecimiento a partir de la perspectiva de subsistencia basada en el principio de suficiencia. Las pensadoras y escritoras ecofeministas continúan desafiando los puntos ciegos masculinos del neoliberalismo, la economía ecológica, el socialismo, la ética ambiental, los movimientos decoloniales y de decrecimiento" (Mies 2005).

Coincido plenamente con lo expresado por Mies. Ha de existir un compromiso con el decrecimiento en el uso de materiales y energía como obligación para disminuir los efectos del colapso ecológico (caos climático, pérdida de biodiversidad, ciclos del agua, carbono o nitrógeno y cambio radicales en el

funcionamiento de la trama de la vida) pero, además, se quiera o no, habrá una contracción material a causa de la falta progresiva de disponibilidad de energías fósiles y minerales que hoy sostienen el metabolismo económico. En este sentido, el decrecimiento material no es una propuesta ética y política, sino el contexto en que se va a tener que desenvolver la vida en el planeta Tierra.

Sin justicia no habrá transición ecosocial. Si las personas se ven obligadas a elegir entre supervivencia económica en el corto plazo, y supervivencia ecológica y económica en el medio plazo, se priorizará la primera opción volviendo cada vez más inviable la segunda. Pero sin una apuesta política que gestione la escasez inducida por una economía que desborda los límites, con principios de suficiencia y redistribución de la riqueza, será el mercado el que racione, generando cada vez más desigualdad e insostenibilidad.

En este contexto de límites sobrepasados es en el que se deben inscribir los proyectos políticos basados en la suficiencia -entendida como el derecho a tener lo suficiente y la obligación a no tener más de lo que corresponde– y en la reorientación de la economía a la producción de subsistencia, es decir a la producción y mantenimiento de las condiciones dignas de existencias. En este sentido, la producción tiene sentido solo su finalidad es la la reproducción.

- **El debate de las necesidades y los satisfactores**

  La educación ecosocial dedica una espacial atención a las necesidades humanas y a las formas de satisfacerlas. Todas las producciones, desde 2003, se ocupan de este tema y se han realizado aportaciones que han enriquecido la propuesta de Max Neef (1994). Yo tuve la ocasión de compartirlas con él en la Universidad de Valdivia (Chile) dos años antes de su muerte y valoró muy positivamente la inclusión de la categoría de satisfactores ecológicos en la clasificación que él había establecido.

  Sin embargo, una revisión ecofeminista permite detectar algunas carencias en el análisis. Al no analizar la vulnerabilidad de los cuerpos desde su condición de cuerpos necesitados (de alimento, energía, agua, vivienda, salud, cuidados, educación, relaciones, capacidad de influencia e imaginación, etc.), esta revisión se centra fundamentalmente en el consumismo y en el exceso. Así, se señala con

acierto algo fundamental, que el capitalismo confunde las necesidades con los satisfactores y que es un permanente generador de malestar que solo se resuelve con lo que se puede adquirir en el mercado. Pero hay otra dimensión que queda sin tratar, que es la de la carencia o la imposibilidad de resolver necesidades. Esto, de nuevo, forma parte de la reflexión de la economía ecofeminista y los ecosocialismos, que además de los límites biofísicos centra la atención en las condiciones materiales de existencia. De nuevo, los análisis desde el materialismo encarnado y la producción de vida humana y subsistencia permiten realizar análisis materiales más complejos.

Mirar el exceso de consumo pero no la carencia, sobre todo la cercana, es lo que hace la propuesta ecologista, en ocasiones, incomprensible e inaceptable para las personas más empobrecidas.

Se hace preciso incorporar el análisis de la realidad de precariedad y pobreza, no solo la lejana, que está más presente, sino la cercana. Desde esta lectura, la alusión constante al hecho de que la cultura de la sostenibilidad conduce a la felicidad resulta problemática. En primer lugar, no es posible un estado de felicidad constante y de larga duración pero, además, es que la cultura de la sostenibilidad persigue, más bien, crear condiciones de posibilidad de vida digna para todos y todas..

Desde estos planteamientos, es desde donde cobra sentido pleno la propuesta de Kate Raworth y su economía de la rosquilla. Esta constituye, sobre todo, un instrumento para repensar la justicia y la seguridad. Aunque, en mi opinión, los indicadores que ella utiliza en su investigación deben ser discutidos, creo que el esquema debería bastar para que el ecologismo no tenga que hacer filigranas para que sus propuestas puedan ser presentables a las personas más empobrecidas y abandonadas.

- **Colapso vs Green New Deal**

  Ecologistas en Acción, como ya se ha señalado en la tesis, incorporó la idea de colapso a partir del trabajo de Ramón Fernández Durán (2011). En aquel momento, fue muy importante nombrarlo porque, al hacerlo, Fernández Durán, alejó de la organización la tentación de hablar de reformas al modelo capitalista

y desveló con crudeza que el encontronazo entre los modos de producir, vivir y consumir propios de las sociedades capitalistas, desarrollistas, ultratecnificadas, petrodependientes, energívoras y consumistas, y los procesos que permiten sostener la vida, la humana y la no humana, empujan hacia a escenarios de expulsión.

En los últimos años, el debate entre el ecologismo social que defiende un Green New Deal y el "decrecentista" se ha centrado mucho en el término. Comparto el análisis que hace Adrián Almazán (2022) en su artículo "El 'anticolapsismo' y el debate como estrategia (populista)":

> "Emulando las enseñanzas del populismo (la construcción de binomios como amigo/enemigo o nuevo/viejo, la búsqueda de significantes vacíos, la lucha de posiciones, etc.) se pone en marcha una guerra discursiva que desnaturaliza los términos del debate. El 'colapsismo' (la 'casta' del ecologismo) se presenta como el 'viejo' ecologismo atrincherado en el 'colapso'. Éste significante se llena de connotaciones negativas: pesimista, inmovilista, apolítico, tremendista científico, irresponsable, misántropo… ¿Y ante ello? El optimismo, el vitalismo, la propuesta, la responsabilidad, el sentido de época, la alegría… Toda una constelación que, vía atribución personal, queda asociada a propuestas (Green New Deal) y partidos que vienen a ser los abanderados del 'nuevo' ecologismo.
>
> (…) Así, el propio debate (...) se convierte en una estrategia en sí mismo. Y en vez de plantear de manera diáfana, como sí se había venido haciendo hasta ahora, una divergencia estratégica legítima, se desgasta indirectamente una de las posturas, la del decrecimiento, mediante el ataque a algunas de sus figuras más carismáticas (Jorge Riechmann, Antonio Turiel, Luis González Reyes o Carlos Taibo), convertidos ahora en meros 'colapsistas" (2022).

Algunos destacados investigadores, sintiéndose acosados por las calificaciones de colapsista han publicado textos muy duros en los que señalan a quienes están en las otras posiciones incluso como ecofascistas (Turiel 2023).

Las personas y activistas que advierten de un previsible colapso, se refieren a esta con diferentes nombres: largo declive, mutación, colapso, desbordamiento…, pero coinciden -también con algunas de las personas que trabajan en un Green New Deal- en que estamos asistiendo al desmoronamiento de un sistema económico y social cimentado en el crecimiento productivista e industrialista, en la aplicación intensiva de tecnologías duras, en el uso desmedido de recursos naturales finitos y en la producción de armas de destrucción masiva y en una escalada de la violencia y de la represión.

En mi opinión, los términos valen en la medida que aporten más claridad conceptual y operativa. Tanto Colapso como Green New Deal corren el riesgo de convertirse en significantes vacíos si no se les está dando sentido de forma continua y por ello, la narrativa y la explicación me parecen claves.

¿Hay una mirada ecofeminista del colapso?

La humanidad globalmente no tiene experiencia de un colapso total y no se dará nunca como un apagón repentino. Tendremos que hablar de colapsos y las humanidades y los pueblos sí que tienen experiencias de colapsos y herramientas para enfrentarse a ellos.

En la misma visita a Chile que mencioné más arriba, cuando conocí a Manfred Max Neef, tuvimos un taller sobre el colapso. Se habló de angustia, de la falta de tiempo y la inviabilidad política para afrontarlo…

Una mujer mapuche, machi de su comunidad, habló la última y solo dijo: “Hablan ustedes de colapso. Suena muy importante pero mi pueblo colapsó hace 500 años y aquí estamos resistiendo”.

En mi experiencia, no hay problema en hablar de colapso y creo que, de hecho, puede ser necesario hacerlo, pero es necesario explicar a qué nos referimos y recordar que ya hay vidas colapsadas. El colapso no es un contexto, es una posibilidad no predeterminada. Un aterrizaje en la vida, cuerpos y territorios concretos, una revisión de los colapsos por los que han pasado los pueblos, puede ser más útil conceptual y operativamente que la descripción de un colapso abstracto y aterrador.

- **Crítica a la tecnología y a la escapada virtual**

  Una parte fundamental de la educación ecosocial ha sido desvelar el optimismo tecnológico. Se ha realizado un esfuerzo enorme para que se comprenda que los problemas que atravesamos no se resuelven tecnológicamente. Una tecnología orientada a la resolución de los problemas que afrontamos es condición necesaria, pero no es condición suficiente. Hay tecnologías que, aplicadas sin límites, pueden agravar los problemas. Tenemos un problema político y ético de redistribución y justicia entre seres humanos, y entre éstos y el resto del mundo vivo. Esta es una de las cuestiones más difíciles en el momento actual.

  También hay que reseñar el trabajo realizado en torno a la escapada virtual, esa pulsión que lleva a percibir la realidad a través de pantallas y no mirando directamente la realidad y el propio territorio.

  Se realizó un trabajo muy interesante en torno a la adicción a la televisión y sobre la escasa resistencia psicológica que tenemos los seres humanos frente a la imagen recreada por las pantallas.

  Convendría retomar este análisis en tiempos en los que ya no tanto la televisión sino la transmisión de información y bulos a través de las pantallas de los teléfonos móviles u otros dispositivos ha adquirido unas dimensiones descomunales.

  El papel que puede jugar la inteligencia artificial y los algoritmos de búsqueda de información está aún por descubrir dentro del ecologismo social, pero todo apunta a que las posibilidades de escapada de la realidad y de manipulación son descomunales.

Terminamos esta revisión resumiendo tres elementos que han sido característicos en la trayectoria de la visión educativa del movimiento ecologista.

La primera es la *apertura a las miradas ecofeministas*. Aunque he señalado que esta incorporación ha sido parcial e insuficiente, no se puede dejar de reconocer que ha tenido una enorme relevancia. Creo que podemos decir sin rubor que Ecologistas en Acción ha formado parte y ha protagonizado la irrupción de los ecofeminismos como movimiento social en el Estado español. Hay que reconocer, sin lugar a dudas, el papel que durante mucho tiempo realizaron en solitario mujeres como Alicia Puleo o María

José Agra, entre otras. Se trataba de una mirada académica, fundamental, pero sin arraigo en los movimientos sociales. Creo que el Área de Educación y luego toda la Confederación ha abierto hueco que ha prendido en otros movimientos sociales y que ha generado interés en ámbitos académicos y activistas de muchas otras disciplinas.

El diálogo, escucha y aprendizaje de los trabajos de los feminismos populares, comunitarios y territoriales de los países del Sur Global ha enriquecido con sus perspectivas decoloniales nuestras miradas y ha obligado a revisar con humildad las propias genealogías de la epistemología ecofeminista occidental.

Recordamos, no voy a insistir mucho más en ello, que la mirada ecofeminista dentro de Ecologistas en Acción, con la excepción del Área de Ecofeminismos ha quedado atrapada en la cuestión de los cuidados y la división sexual del trabajo.

Una alerta. La dimensión "amorosa" del cuidado se cuela por las ranuras del pensamiento, cayendo en el mismo error en el que se cae cuando se habla del colapso o el decrecimiento sin precisar bien el concepto. Cuidado termina siendo cualquier cosa y falta de cuidado, cualquier malestar. Ya nos referimos a esta cuestión en el capítulo 7.

La segunda cuestión tiene que ver con *la introducción de la preocupación por el currículo escolar y los contenidos del mismo*. Esta ha sido una cuestión en debate con los Movimientos de Renovación Pedagógica, que consideraban que los contenidos curriculares eran menos importantes en la educación formal que las formas y metodologías con las que se educa. Los MRP ponían en foco en la participación y protagonismo de los niños y niñas en su proceso de aprendizaje y no les parecían tan importantes los contenidos.

Sin embargo, los contenidos son centrales, porque si las categorías hegemónicas no son cuestionadas, es muy complicado salir de una cultura en la que el capitalismo constituye una religión civil, que sacraliza la propiedad, la producción y el crecimiento y vive de espaldas a los límites físicos.

El trabajo conjunto con los MRP condujo a la interrogación y la pregunta como forma de aunar la cuestión de los contenidos con los aspectos metodológicos. La labor docente puede consistir en iluminar los espacios oscuros e invisibles con preguntas.

Eso abre otra cuestión, que es la de que formular preguntas también requiere una formación y una preparación previa. En ese sentido, aunque los materiales del proyecto *99 Preguntas y 99 Experiencias* son un instrumento que educa al conjunto de la comunidad educativa, preguntar y acompañar en la búsqueda de respuestas implica mucho estudio, mucha escucha y una reconstrucción de los propios marcos teóricos.

La tercera tiene que ver con el hecho de que la educación ecosocial, para el movimiento ecologista, no se circunscribe a los espacios de la educación formal, sino que *es una tarea de transformación cultural que pretende interpelar al conjunto de la sociedad*. La experiencia que he tratado de compartir muestra que las deconstrucciones de la cultura hegemónica y las nuevas narrativas ecosociales y ecofeministas cobran sentido en ámbitos muy diferentes. Comprender la condición humana eco e interdependiente permite comprender y poner en conexión muchos de los conflictos que atraviesan hoy las sociedades y proporcional un suelo de reflexión útil para muchos ámbitos de pensamiento y acción.

La posibilidad de transformación cultural requiere nuevas narraciones que sean a la vez duras y sugerentes, rigurosas e imaginativas. La revisión de los mitos que conforman los imaginarios es importante, como lo es ofrecer pistas para proyectar horizontes esperanzadores y viables. Se trata de abordar la disputa de la hegemonía cultural y no es tarea pequeña. Requiere nada menos que reorientar los conceptos hegemónicos de producción, crecimiento y bienestar, seguridad y de libertad, hacer visibles los límites negados y reconocer la vida humana como ecodependiente, frágil y necesitada de cuidado y protección y explicar de forma convincente, serena y motivadora la situación de emergencia y la necesidad de la urgente transición ecosocial.

9.2 Algunas conclusiones sobre la influencia política

La transformación cultural que se necesita para afrontar la crisis ecosocial requiere de la influencia política. En el capítulo 8 hemos descrito los ámbitos y las acciones de incidencia política en torno a la educación ecosocial en los últimos veinte años.

Señala Narciso de Gabriel (2018) que

> “en todo movimiento social anida un proyecto pedagógico, que se canaliza a través de diferentes vías, pues el propósito de tales movimientos consiste en persuadir a la sociedad de la bondad de su ideario y de los benéficos efectos que se derivarían de los cambios que se pretenden promover, referidos, pongamos por caso, a las relaciones entre los hombres y las mujeres o entre la humanidad y el planeta que la cobija” (2018:30).

El movimiento ecologista no es una excepción y, por ello, ha desplegado casi todas las acciones que de Gabriel (2018:29-30) compila para el conjunto de los movimientos y que yo he adaptado a la práctica de la educación en el ecologismo social:

- Intervenciones educativas específicas más o menos formalizadas (canalizadas a través de cursos, seminarios, talleres, etc.), orientadas a la formación de los y las activistas y colectivos y personas cercanas. Esta formación es fundamental para interiorizar, extender, debatir y construir alternativas en un mundo en crisis.
- Al margen de las iniciativas que responden a una intención expresamente educativa, la experiencia de las personas en el propio activismo es en sí misma educadora. La participación en reuniones, manifestaciones, debates, elaboración de comunicados o materiales constituyen experiencias de aprendizaje que contribuyen a transformar las ideas y los sentimientos de quienes las protagonizan.
- La búsqueda de visibilidad, emergencia y la toma de conciencia de determinados problemas, obliga a realizar una tares de educación social en todos aquellos ámbitos que se consideren que tienen capacidad de incidencia y de transformación.
- Prácticamente todos los movimientos apelan, con mayor o menor énfasis, a la necesidad de incluir en el currículo educativo formal el análisis y el estudio de los problemas, conflictos y propuestas que han sentido a sus movimientos, así como a la difusión de los valores en los que se sustentan. Aunque la institución escolar está sometida a una crítica permanente, lo cierto es que la sociedad, cuando se enfrenta a un nuevo problema, tiene dificultades para prescindir de ella.

- Dentro del propio sistema educativo se generan movimientos específicos, como los protagonizados por los y las estudiantes, el cuerpo docente o las madres y padres.

Voy a dividir las conclusiones entre aquellas en clave interna y las que tiene que ver con la influencia política externa.

9.2.1 La influencia interna

Como ya se ha señalado, la educación ecosocial ha conseguido importantes transformaciones en el interior de la propia organización. Me parece significativo señalarlo porque, en la revisión realizada, el área educativa no ha sido un área instrumental al servicio de la demanda o necesidades del resto de la organización, cosa que también ha cubierto, sino que *es* movimiento social y funciona como un contenedor o paraguas que da sentido integral a la actividad de múltiples áreas que corren el riesgo de conectarse poco entre sí y llegar incluso a posiciones antagónicas, como es por ejemplo el caso de los clásicos debates entre la transición energética y la conservación de la naturaleza o la vida rural.

En nuestro caso, el conocimiento emergido desde los ámbitos que se dedicaban a la educación ofrece una narración sobre la relación entre personas y naturaleza y también entre personas, que facilita la integración y permite construir marcos sólidos desde los que afrontar el conflicto y el desacuerdo.

- Se ha realizado una aportación relevante a los debates de fondo de la organización. Ya no hay prácticamente ninguna campaña que no hable de ecodependencia e interdependencia, de decrecimiento y de justicia… Y, salvo algún núcleo duro resistente, las miradas ecofeministas son bien asumidas, aunque mayoritariamente reducidas a su dimensión de denuncia de las consecuencias de la división sexual del trabajo y en menor medida a una crítica al patriarcado, a la dominación y a la violencia.
- El curso de ecología social anual ha sido un importante instrumento para la formación interna y para conseguir que las personas nuevas que se incorporan a la organización incorporen el cambio de mirada que supone la educación ecosocial.

Además, el hecho de diseñarlo, revisar sus contenidos, lecturas o ejercicios, obliga a actualizar las reflexiones y a compartirlas en las reuniones de trabajo a la que a lo largo de años se van incorporando personas nuevas. Constituye un importante ejercicio de autoformación.

- Varias personas de la Comisión de Educación se han ido incorporando en diferentes momentos a tareas de representación y coordinación confederales. Coordinación Confederal, Coordinación de áreas (de educación, consumo o ecofeminismos, etc.). La presencia en los órganos de gobierno de la confederación ha facilitado que la educación ecosocial vaya permeando en las campañas y proyectos de los grupos locales. Las visitas a los grupos y federaciones que se realizan cuando se ocupan esas posiciones permiten trabajar la integración de las campañas confederales en el trabajo local. Por ejemplo, las realizadas en torno al decrecimiento forman parte del trabajo de todas las áreas de la organización, así como la perspectiva ecofeminista que se incorpora razonablemente en todas las campañas.

  La propia Comisión de Educación ha funcionado como "consejera" y apoyo y soporte para las personas que hemos ido pasando por esas funciones de responsabilidad.
- Todas las áreas temáticas de Ecologistas en Acción tienen en mayor o menos medida una dimensión educativa y de sensibilización. La Comisión de Educación, habitualmente, se ha ocupado de apoyar el trabajo de las demás áreas en su dimensión educativa. La existencia de un área de Educación con "vida propia", es decir, no simplemente instrumental ha conducido a que las áreas temáticas no se conformen con hacer un folleto o dar una charla sobre su trabajo, sino que se interesen por la forma en la que pueden hacerlo mejor y conectando con otros trabajos y reflexiones que le dan más fuerza y peso a trabajos que, de otra forma, podrían parecer cuestiones aisladas. Un ejemplo puede ser el desarrollo de unidades didácticas para que el área de Aguas pueda realizar las tareas de formación en torno a los proyectos de renaturalización de ríos, o el apoyo a áreas que tienen dificultades para recibir nuevos y nuevas activistas, como por ejemplo las áreas de residuos o de conservación de la naturaleza en espacios urbanos.

- La cultura de la mediación y la resolución de conflictos se encuentra extendida. Existen manuales de buenos tratos y protocolos contra los abusos basados en la justicia restaurativa. Esta es una clara influencia del Área de Educación, si bien, a partir de la creación del Área de Ecofeminismos, y sin que haya habido ningún debate por medio, esta tarea se ha desplazado a esta segunda. Una explicación puede ser el hecho de que las personas que más se habían ocupado de ello están en ambas áreas de trabajo, pero, en mi opinión, subyace cierto sentido común de que ése es el lugar natural para ocuparse de las tensiones y malestares.

  La preocupación por el cuidado y bienestar de las personas en la organización es casi una seña de identidad que, sin duda, ha contribuido a que, en un momento plagado de tensiones, en el que muchas organizaciones se parten y segregan, una organización como esta, compuesta de cientos de grupos de diferentes tamaños, entornos, nacionalidades y lenguas, esas personas puedan seguir juntas y convencidas de que es lo mejor. Los conflictos se abordan y se les dedica tiempo y espacio para que se resuelvan con respeto hacia todas las partes inmersas en él.

  Hay que señalar, no obstante, que con frecuencia hay una cierta deriva sentimental de los conflictos. Nos hemos encontrado con algún caso en el que perder una votación se equipara a un mal trato y la persona alega que se siente mal.

  Siendo cierto que la sensibilidad nos conecta con todo lo que nos rodea y nos atraviesa, desde lo material hasta las ideas y los conceptos más abstractos, y como señalaba Marina Garcés en una entrevista[142]:

  > "El sentimentalismo, en cambio, es una hipertrofia del sentimiento que lo convierte en la única fuente inapelable de verdad. El sentimentalismo no sólo busca la emoción fácil, sino algo mucho más peligroso: legitima que todos pensemos que lo que sentimos es la única verdad".

  La extensión de esta cultura de la mediación ha hecho que muchas y muchos activistas de Ecologistas en Acción ocupen papeles similares en plataformas y movimientos en los que conviven posiciones políticas diferentes. No quiero

[142] Se puede consultar en https://www.elespanol.com/el-cultural/letras/20220926/marina-garces-filosofa-espanola-ahora-pensamiento-peligroso/704429909_0.html

dejar de señalar que no es una actitud universal dentro de la organización y que también tenemos compañeros y compañeras que consumen una enorme cantidad de tiempo "mediador" y que tiene, como me decía una joven activista de Cantabria, una "tasa de retorno militante negativa", es decir consumen más de lo que aportan.

Creo necesario abrir en los manuales y protocolos de buen trato espacios para tratar esta cuestión, ya que hay que generar, a mi juicio, cierta autodefensa colectiva, para que los malestares e incapacidades de autorregulación personal, no incidan en la tarea y no se produzca una liberación de los malestares personales que conlleve hacerlos caer como una losa sobre las personas que median o quienes ocupan las tareas de coordinación.

No obstante, creo que la capacitación de la organización para la resolución de los conflictos es enorme y ha calado en toda ella.

- Un último apunte que es más bien una intuición. Durante la tesis me he preguntado varias veces por qué el análisis ecofeminista más profundo no ha permeado en la Comisión de Educación y en el conjunto de la organización, habiendo muchas compañeras que son referencia en él.
  Al revisar las lecturas realizadas, llama la atención que los textos y avances de las compañeras no hayan sido mencionados y, por consiguiente, trabajados dentro de la organización.

  Sin embargo, lo que escriben los compañeros, sí tiene presencia: buscan las presentaciones de sus libros, impulsan los debates sobre su propio pensamiento. No es así en nuestro caso. Incluso aunque nuestro trabajo pueda ser muy reconocido en otros ámbitos, dentro de la organización no crea teoría.

  Tengo la intuición de que dan por sabido lo que tenemos que decir en el plano teórico y se cae en el androcentrismo. A la vez, nosotras sentimos pudor y no compartimos nuestros trabajos no pedimos que se reflexiones sobre ellos. Es una intuición que tendré que trabajar con las compañeras y contrastarlo con ellas para ver si es compartido y, si es así, ver qué hacemos con ello.

9.2.2 La influencia externa

Como ya se ha señalado, el propósito que impulsa el trabajo educativo en Ecologistas en Acción es la transformación profunda de las formas en la que la economía, la política y a cultura se relacionan con la Tierra. Se trata de afrontar una crisis ecosocial que aboca al colapso ecológico y social y que ya expulsa jirones de vida natural y a muchos seres humanos como parte de ella. Es decir, lo que se persigue es cambiarlo todo.

Es una afirmación pretenciosa para una organización pequeña, con mucha implantación territorial, pero pequeña. Más aún para una comisión de esa organización constituida a lo largo del tiempo por unas quince personas. Pero en el tiempo que nos ha tocado vivir, el horizonte de posibilidad para una vida decente que no deje a mucha gente por el camino, pasa por cambiarlo todo.

9.2.2.1 La influencia en las leyes educativas

En este marco, es preciso reflexionar sobre el sentido del trabajo en el cambio de las leyes educativas. ¿Sirven para cambiarlo todo? ¿Son tan importantes? ¿Merece la pena el trabajo en ellas?

Obviamente, el cambio de una ley no sirve para cambiarlo todo, pero yo he aprendido en el movimiento ecologista que es posible y necesario tener una mano en el suelo mientras con la otra intentas llegar al cielo. Cuando se consigue proteger un determinado territorio impidiendo la urbanización en él, o cuando se renaturaliza un tramo de río, no estás acabando con un modelo depredador que mercantiliza la naturaleza, pero sí se está abriendo paso a que la vida sea más posible en un territorio y tiempo concreto.

Conseguir éxitos y visibilizarlos es importante porque genera poder colectivo y muestra que el movimiento social consigue cosas, es más, que sin movimiento que impulse e incomode no hay cambio posible. Que la política pública cambie, que se vea obligada a ello, es un resultado de la organización y el esfuerzo colectivo.

En el caso de estudio concreto es necesario valorar varios aspectos:

- La evolución en la capacidad de influencia en la política pública educativa

En los decretos de enseñanzas mínimas de la LOE (2007) no se consiguió cambiar demasiado. En la LOMCE (2013), ni se intentó porque la interlocución no era posible. ¿Por qué en la LOMLOE (2020) sí que ha sido posible conseguir cambios relevantes?

Por una parte, la predisposición del Gobierno con respecto a las cuestiones climáticas era mejor. La emergencia de los movimientos de jóvenes por el clima ha sido clave y permitió tirar de otras problemáticas ecosociales. Esto significa que solo si el movimiento social coloca los temas en la calle con fuerza, la institución pública se ve obligada a tomarlos.

En segundo lugar, quiero señalar que en esta ocasión han sido varios los grupos de trabajo que han presionado en la misma línea. FUHEM, los MRPs, Teachers for Future, las asociaciones de Educación Ambiental a través del Ministerio de Transición Ecológica y Reto Demográfico y Ecologistas en Acción con el apoyo de otras organizaciones ecologistas estatales. Esta es para mí una cuestión de extraordinaria importancia porque desvela que hay núcleos consolidados de educación ecosocial que, pase lo que pase, con la nueva ley, van a mantenerse. La cuestión es ver cómo fortalecerlos y conectarlos para resistir en contextos de enorme presión de la ultraderecha. La red (y en alianza) es más importante que nunca.

En tercer lugar, me gustaría reseñar la importancia de tejer complicidades no solo entre los movimientos sociales, sino con aquellas personas o grupos que están en las instituciones y comparten o, al menos, son permeables al diálogo y la escucha.

A lo largo de los años, me han contado en muchas charlas y encuentros que en Euskal Herria las técnicas de igualdad que trabajan en las instituciones han sido y son, en muchos casos, feministas que participan muchas de ellas en asociaciones y grupos feministas, y esto facilita el encuentro y hace que el movimiento tuviese sus fines pero mantuviese la interlocución con la institución. Mari Luz Esteban señala que, al menos para parte del movimiento feminista, ha sido una forma de

hacer política. En su libro *El feminismo y las transformaciones de la política* (2019) explica que la política de izquierdas en Euskal Herria ha sido en muchos casos doble, hecha por personas que trabajan a la vez en movimientos y están en instituciones, generalmente locales.

En general, sin embargo, el movimiento autónomo ecologista es refractario a la idea de tejer complicidades con la institución y habla de exigir y presionar.

Es preciso señalar, que la incidencia no se vio reflejada tanto en el texto de la ley, sino en los decretos de enseñanzas mínimos que se promulgaron a partir de su aprobación. En estos decretos el trabajo de incidencia no se ha llevado a cabo con la autoridad política de primer nivel sino cargos intermedios y funcionarios que eran los responsables de redactarlos. Algunas de estas personas responsables habían pasado por nuestras acciones de formación y eran muy favorables a incluir estas perspectivas.

El análisis de la trayectoria de la educación ecosocial en Ecologistas en Acción muestra que el encuentro con Elena Martín, por ejemplo, fue muy importante. Ella ha ocupado el papel de asesoría en varias ocasiones y ha ayudado a introducir nuestro trabajo y nuestras preocupaciones en los espacios de tomas de decisiones.

Y en cuarto lugar, podemos comprobar que, si se da el trabajo hecho muy avanzado, la capacidad de incidencia es mucho mayor. Lo comprobamos en Madrid con el protocolo anticontaminación, que Ecologistas en Acción ofreció prácticamente redactado al Gobierno municipal en 2015 y entró de forma íntegra, o con el proyecto de renaturalización del Manzanares que se propuso completamente desarrollado y, tal cual, fue aceptado. En el caso de los decretos mínimos de la LOMCE sucedió algo parecido. Las propuestas curriculares de los ámbitos de ciencias sociales y naturales son mucho más completas y satisfactorias, desde nuestro punto de vista, porque FUHEM las tenía desarrolladas y se ofrecieron ya hechas y aterrizadas en cursos y asignaturas. En otros ámbitos del conocimiento, son más convencionales, no porque no se quisiese hacer, sino porque quienes las desarrollaron, no tenían una capacitación ni un trabajo de fondo asentado que les permitiese hacerlo. Un aprendizaje a

reflexionar es que, a veces, no hay mala intención, sino desconocimiento, error e incluso falta de tiempo. Por eso, cuando hay complicidades, es importante cultivarlas.

¿Quiere decir que con la implantación de la LOMCE y sus decretos de enseñanzas mínimas se puede descansar en esta línea de trabajo? No. ¿Cuánto durarán estos decretos? Solo lo que dure la ley. La educación está en disputa permanente. No es casualidad que VOX reclame las concejalías y consejerías de educación y cultura.

Además, hay otras cuestiones. Por una parte, aunque los decretos han mejorado con respecto a los anteriores, muchas cosas se han quedado fuera y, por otra, que aparezcan las cuestiones ecosociales en los currículos obligatorios no quiere decir que el profesorado sepa trabajar con ello, o incluso que se vaya a atrever en un contexto de fortísima polarización en el que el feminismo y el ecologismo están en el punto de mira de la ultraderecha. Ya hemos dicho que hay coágulos consolidados de educación ecosocial que pase lo que pase con la nueva ley van a mantenerse. La cosa es ver cómo fortalecerlos y conectarlos. El trabajo en red es más importante que nunca. La nueva ley permite que los docentes tengan un espacio de legitimidad a la hora de trabajar en esta línea. La clave para resistir, sobre todo en algunos territorios muy hostiles es no estar en soledad.

El currículo oficial de la educación formal es incoherente en este momento con lo que los y las docentes estudian en las facultades y escuelas de postgrado que dan acceso a la función docente. Abrir espacio a estas temáticas depende de la sensibilidad de profesoras y profesoras universitarias que también están trabajando para generar esos espacios. La complicidad con estas docentes es también una cuestión a trabajar.

El movimiento ecologista no puede bajar la guardia en lo referente al currículo y es muy consciente de que el trabajo importante está más bien fuera, en otros ámbitos de la sociedad. Pero hay que reconocer que este cambio en la ley abre nuevas oportunidades para realizar un trabajo de fondo.

> La LOMLOE ofrece la oportunidad de construir espacios de formación y materiales para ayudar a los docentes a realizar sus programaciones anuales de acuerdo a la nueva ley y sus decretos. FUHEM, Ecologistas en Acción y Teachers for Future se han lanzado a esta tarea y ese trabajo, posiblemente constituya una nueva forma de influir y transformar. Por otro lado, las editoriales van a tener que hacer nuevos libros de texto y haber avanzado en la elaboración de materiales hace que puedan utilizarlos. Cuando los docentes que tienen que escribir libros y materiales se empiecen a encontrar en el decreto palabras como ecosocial, ecofeminismo, límites biofísicos, extractivismo o economía ecológica, y tengan que buscar materiales de apoyo, se encontrarán con los nuestros.

Siempre se corre el riesgo de que la institución y los partidos, sobre todo en momentos de campaña, quieran tutelar o manejar los logros en clave de márquetin electoral. A mí no me preocupa tanto la tutela, sino la reducción de la explicación a cuestiones puntuales y "comunicables". Como ejemplo, señalo que, en la campaña electoral de las elecciones generales de 2023, un partido de la izquierda redujo la cuestión del cambio climático en la educación al calor que hace en los centros educativos. Se hicieron dos o tres actos y fue motivo de presencia permanente en las redes sociales. A veces la espectacularización que se hace en los momentos de campaña de las propuestas más amables y menos controvertidas consigue quitarle radicalidad y hacerlas aparecer como desconectadas de los problemas más estructurales.

Me preocupa la "obligación" que sienten algunos partidos políticos de presentar las propuestas ecologistas como "ilusionantes" y desconectadas de cualquier negatividad. Muchas de las propuestas ligadas al decrecimiento son deseables cuando se comprende la grave situación que atravesamos.

Me inquieta más esa pérdida de sentido y profundidad que el hecho de que el ecologismo social vaya a admitir tutelas. Otras organizaciones ecologistas nacieron con la voluntad casi exclusiva de hacer lobby político y no son movimentistas.

Soy partidaria de trabajar con instituciones y partidos en lo que se coincida y mantener la independencia en aquello en lo que se discrepa.

9.2.2.2 La influencia en otros ámbitos sociales

Como se ha señalado, la transformación importante es la de fondo y, por ello, hemos tratado de estar en cualquier espacio en el que nos lo han propuesto.

Una conclusión, basada en el análisis de la historia de la educación ecosocial en Ecologistas en Acción, es que el núcleo de nuestro trabajo tiene sentido en cualquier ámbito de la sociedad. Quizás debería decir en casi cualquier ámbito de la sociedad, pero sostengo que la fuga cultural de la Tierra y de los cuerpos, la coerción del patriarcado y la religión civil que supone la sacralidad del dinero y del crecimiento, constituyen un hecho social total, en el sentido en que lo formuló Durkheim (1895) en *Las reglas del método sociológico*[143]. Me refiero a que estas cuestiones sirven para explicar y comprender el sistema social en su conjunto, pero al mismo tiempo se expresan de forma diferente en cada ámbito, generando nuevas tensiones sociales específicas pero interrelacionadas.

En este sentido, y en un tiempo atravesado por la crisis y el malestar, la crítica de esta triple fractura, otorga posibilidad de análisis y sentido que enriquece e incluso ilumina análisis y alternativas en múltiples ámbitos.

El trabajo en todos esos ámbitos es el que yo creo que supone una verdadera incidencia política. Es un trabajo artesanal, en el que nos movemos casi a golpe de oportunidades, que se reorienta, a veces como los bancos de peces en su movimiento a partir de la contingencia. Por ejemplo, la riqueza del intercambio con las instituciones religiosas fue provocada por la publicación de la Encíclica Laudato Sí de Francisco. Unas semanas antes era imposible imaginar la cantidad de parroquias, conventos o colegios religiosos que íbamos a pisar.

[143] Émile Durkheim define hecho social como las maneras de obrar, sentir y vivir exteriores al individuo, que ejercen un poder coercitivo sobre su conducta orientándola en todo su desarrollo. Emile Durkheim manifiesta cómo los caracteres culturales moldean a los sujetos y les predisponen a comportarse y pensar de una determinada manera, en concreto en función de los elementos culturales que el sujeto haya ido interiorizando a lo largo de su proceso de socialización, un proceso que dura toda su vida biológica y social. Se obtiene de esta clara relación el significado del hecho social por su claro condicionamiento de rasgos y actitudes culturales que influyen en el individuo tanto de forma consciente como de forma inconscientes y que le predisponen a actuar y pensar de una determinada manera.

Intuyo que los espacios de profesoras y profesores son muy importantes porque, en mi experiencia, el profesorado comprometido con su profesión, lo está también en otros ámbitos. Te los encuentras en sindicatos o asociaciones vecinales y, terminan siendo una especie de micelio que conecta muchas cosas. Muchas veces nos lamentamos de que siempre estamos los mismos en todas partes, pero he comprobado que esa pertenencia de algunas personas a redes distintas funciona como conectores y elementos de integración.

Una última consideración en este apartado tiene que ver con mi intuición de que es la mirada ecofeminista la que otorga al análisis la integralidad que le permite entrar en cualquier espacio. La revisión de las actas de trabajo y de los espacios en los que se han dado charlas, talleres o cursos, permite ver que son las personas que tiene el análisis ecofeminista más integrado las que van o participan en lugares más diferentes. Habría que profundizar en este análisis, pero la correlación es evidente.

9.3 Aprendizajes organizativos

Quiero terminar estas conclusiones con una reflexión sobre la propia metodología de funcionamiento de la Comisión de Educación. Me parece importante hacerlo porque creo que puede ser útil indagar en cómo un grupo de entre diez y quince personas, sin dinero de por medio (solamente en dos ocasiones la Confederación de Ecologistas en Acción de Madrid ha financiado unos meses de trabajo liberado de una persona para finalizar algún texto), ha sido capaz de sacar tanto trabajo, realizar una incidencia significativa y con una escasa o nula conflictividad interna. Quiero desgranar las que considero que han sido las claves del trabajo, pues me parece que pueden tener utilidad para otros grupos de trabajo.

- Construcción colectiva del pensamiento

  La presencia de Fernando Cembranos, psicólogo social y especialista en trabajo en grupos fue determinante para la Comisión de Educación. Casi todas llegamos a la vez y comenzamos a trabajar con las claves que Cembranos nos ofreció.

  Señalo algunas de ellas, aunque se pueden consultar en el libro que escribió junto José Ángel Medina, *Grupos Inteligentes. Teoría y práctica del trabajo en*

equipo (Cembranos y Medina 2006), y en la *Guía para realizar asambleas* (Cembranos, Pascual y Comisión de Educación Ecológica 2013).

- Distinguir los tipos de interacciones en un grupo, sobre todo la *oposición sistemática*, que reduce la riqueza de las posibles aportaciones a una y su contraria, la *falsa oposición*, que polariza las discusiones entre custiones que no son incompatibles, la adición, que permite sumar todo lo que el grupo lleva y la multiplicación, joya del trabajo en equipo, que exige dejarse provocar por lo que otros proponen y abre espacio para lo que nadie traía en la cabeza y solo pudo surgir gracias a la interacción.
- Controlar el pensamiento crítico, sobre todo en los momentos de creatividad, ya que la potencia y facilidad de la crítica, aplasta la posibilidad de nacimiento de ideas inmaduras, que solo se transformaran en propuestas sólidas se les da tiempo para crecer.
- Dejarse interpelar por aquello que no compartimos. Se trata de hacer hueco a lo diferente.
- Sistematizar y anotar todas las producciones, ya que pueden servir para ser retomadas en otros momentos.

- Formación, estudio y rigor

  La formación ha sido un eje central de la propia dinámica interna. Un ejercicio de autoformación mantenido a lo largo de estos veinte años ha sido la lectura y comentario colectivo de los textos. En mi experiencia, es una forma de aprender tremendamente potente, que se ha llevado, por ejemplo, a los cursos de ecología social, cuyas sesiones comienzan siempre con el comentario de lecturas que parecen sustanciales.

  Igualmente, nos hemos autoformado, compartiendo experiencia, en la forma de dar charlas, intervenir en grupos, afrontar las preguntas y críticas recurrentes. Nos hemos acompañado en las primeras experiencias porque ir de dos en dos, con alguien más experimentado, es una buena forma de que las personas nuevas se atrevan.

Hay que señalar que la pertenencia a Ecologistas en Acción nos permite contar con una asesoría y fuente de conocimiento enorme. La Confederación es un espacio de apoyo en el que basta una llamada de teléfono para encontrar a alguien que te da una clase excelente y te resuelve dudas de una forma sencilla.

- Construcción de horizontalidad

  Los movimientos sociales son muy conscientes de que la horizontalidad no sale sola y hay que construirla. La edad, la experiencia, el conocimiento u otras habilidades son aspectos que pueden enriquecer un grupo, pero también construir desigualdad dentro de él.

  La asignación de tareas que rotan (moderación, acta, asistencia a las reuniones de coordinación), el acompañamiento y la acogida de las personas nuevas son cuestiones que facilitan la horizontalidad.

  La conflictividad ha sido muy escasa en el grupo, pero los únicos momentos de malestar fueron los de la llegada de un par de personas que querían satisfacer su necesidad de significación social a costa de un mayor uso del tiempo o una excesiva asertividad. La inteligencia grupal fue clave para no dejar que nadie se apodere de la dinámica e imponga sus consideraciones. Las dos personas abandonaron al poco tiempo porque, dijeron, las dinámicas no les resultaban satisfactorias.

- Creación de referentes

  La Comisión de Educación ha apoyado a las personas que las constituíamos y ha considerado que la creación de referentes era importante. En este sentido todas las personas hemos trabajado para eliminar flecos, redondear charlas, aportar crítica y propuestas a las formas de intervenir, pulir textos de otras compañeras. El resultado es que todas las personas que llevan un tiempo en el grupo tienen reconocimiento exterior, a la vez que la pertenencia al colectivo redunda en la propia proyección personal. El propio hecho de presentarse como parte del grupo puede abrir puertas.

  Las autorías de las producciones han sido colectivas en su mayoría y en algunos casos se ha reconocido una mayor dedicación. Creo que los equilibrios entre lo personal y lo colectivo han sido bien resueltos y no han generado malestares.

- Apoyo a las inquietudes y proyectos personales

  En la misma línea del punto anterior, el grupo ha sabido apoyar proyectos personales.

  Se ha sabido incorporar y apoyar las iniciativas o necesidades de los miembros de la Comisión. Algunos de los temas sobre los que se ha trabajado y aprendido surgieron de propuestas o trabajos de los miembros del grupo al margen de lo que se estaba haciendo en la Comisión. Algunos ejemplos fueron la integración de Antonio Hernández en el proyecto municipalista de Ahora Madrid o el apoyo a la realización del libro *Cambio Climático* que escribimos María González y yo (2019). El grupo se nutre de la actividad personal y profesional de sus integrantes y esta actividad es mucho más sólida por la aportación del grupo.

- Apoyo mutuo y comunidad

  En ocasiones surgen debates sobre la necesidad de autocuidado de tiempos personales ajenos a la militancia para las activistas. La palabra cansancio es una de las que más se escuchan en los ámbitos militantes. Probablemente, el hecho de que ya sean muchos los años de trabajo y la escasa conflictividad, hace que constituyamos una comunidad en la que además del trabajo se comparten dificultades personales y también la fiesta y la alegría.

  A lo largo de los años, las activistas hemos terminado teniendo muchos otros proyectos vitales en común. Viviendas cooperativas, grupos de consumo, cooperativas de trabajo asociado, redes de crianza, coros, grupos ciclistas, vacaciones… No todas las personas están en todo, pero se ha creado un entramado de proyectos y relaciones, en las que están muchas otras personas de Ecologistas en Acción y de otros movimientos sociales, que permiten que seamos una comunidad sólida de activismo, en la que también entra la fiesta, la pena y el dolor, pero en la que todas nos sentimos a salvo.

  Esa solidez relacional, es un aprendizaje político que para mí ha sido fundamental.

  Termino con algunas frases de los y las activistas de la Comisión de Educación:

> “El rigor, la solvencia del trabajo y de las construcciones ha sido una preocupación constante. Por eso hemos ido lentas, porque hemos querido que esa solvencia fuese una seña de identidad” (ENTV-MG-19-6-2023).

> “Participar en la comisión ha cambiado mi forma de estar en el mundo y la práctica docente (ENTV-MG-19-6-2023).

> “Ha sido un espacio de aprendizaje constante y me ha ayudado a revisar mi trabajo como profesora” (ENTV-MP-23-5-2023).

> “El hecho de estar en Ecologistas y en la Comisión me abría puertas como referencia en el ámbito municipalista y ecologista. Que me reconocieran como un miembro de la misma acarreaba reconocimiento” (ENTV-AH-28-7-2023).

> “Hay que destacar la inclusividad de la gente nueva. Llegas a un lugar en el que hay gente que admiras y puede no ser fácil incluirse y empezar a hablar y compartir. Aquí se ha puesto fácil. Hay mucha receptividad. Ayuda la metodología, la lectura de los textos, la construcción colectiva” (GD-22-5-2023).

9.4 Propuestas

En este apartado voy a incluir algunas reflexiones en clave de propuesta que, a mi juicio, permiten enriquecer o al menos abrir el debate para ampliar la noción de educación ecosocial.

Uno. Profundización de las perspectivas ecofeministas

Como ya he repetido varias veces, la perspectiva ecofeminista de la educación ecosocial es incompleta. Creo que un trabajo de reflexión al respecto puede permitir ofrecer nociones mucho más precisas y complejas de la idea de sostenibilidad, producción, desarrollo, metabolismo social o colapso, entre otras.

Además, permitiría adquirir visiones más complejas sobre el poder, la violencia y problematizar las relaciones familiares o comunitarias que tantas veces aparecen, a mi juicio, mistificadas.

Creo igualmente que permitiría restablecer un análisis desde la perspectiva de clase más sólido y sencillo.

Dos. Ampliar y desarrollar las temáticas emergentes en el último período y otras no tratadas

Resulta muy acertado, en mi opinión, el trabajo alrededor de la ecoansiedad y futurofobia y la imaginación de propuestas ecotópicas que permita reorientar el deseo. Así mismo, me parece necesario el trabajo iniciado para acercarse a la precariedad y empobrecimiento más cercano.

Creo que sería necesario introducir reflexiones de fondo sobre la emergencia de la ultraderecha y los neofascismos, la violencia, la guerra y la cultura de paz.

La quiebra de la razón humanitaria y las perspectivas y trabajos en torno a los Derechos Humanos, ahora en cuestión, las expulsiones y migraciones y el racismo institucional son asuntos fundamentales en los que hay que profundizar.

Tres. Consolidar e intensificar el trabajo en red con colectivos y ámbitos educativos

La emergencia de Fridays for Future, el surgimiento y consolidación de colectivos ligados a una Educación Ambiental de corte ecosocial, la relación con FUHEM, los MRPs y los colectivos de defensa de la educación pública permite construir una red más sólida en la que Ecologistas en Acción ya no tiene por qué ser el que realice el trabajo de dinamización. Me parece que es una línea importante para generar masa crítica que resista la ofensiva ultraderechista y se constituya como un espacio de acompañamiento y formación.

Cuatro. Formación del profesorado y espacios de autodefensa

Para que la educación ecosocial sea una realidad, es necesario poner énfasis en la necesidad de una formación adecuada en todas las titulaciones que dan acceso a la función docente y en las formaciones permanentes del profesorado.

En las segundas cabe la posibilidad del desarrollo de formaciones autoorganizadas, pero para las primeras es preciso desarrollar estrategias de incidencia política, por ejemplo, en el Ministerio de Universidades.

Cinco. Desarrollo de la dimensión personal e integral de la educación

Aunque fue enunciada por los MRPs, la educación de la persona como un sujeto integral no está tan desarrollada en la educación ecosocial. La ecoansiedad y la futurofobia, por ejemplo, hacen que el miedo, el dolor y la forma de abordarlos puedan tener un papel importante en la conformación de la subjetividad.

Natalia Millán, profesora de Ciencias Políticas de la Universidad Complutense de Madrid, en un interesante trabajo señala que existe una profunda e íntima relación entre la construcción de los mecanismos de opresión que dominan a los individuos desde fuera, y la forma en la que la negación de la multidimensionalidad e integralidad de los seres humanos somete las subjetividades desde dentro (Millán 2023).

La tensión entre lo colectivo y lo personal debe estar bien resuelta para que los malestares y el dolor no se proyecten solo en el exterior y eduquemos a sujetos capaces de autorregularse y a la vez, tener capacidades de organizarse con otros y otras.

El sentido de ecodependencia e interdependencia tiene un fuerte componente también personal. La formación integral de las personas requiere abordar también esta dimensión personal.

Seis. Trabajo con los colectivos precarios y empobrecidos y profundización de la dimensión de clase

La educación ecosocial precisa de una reflexión aterrizada sobre las necesidades no resueltas, la pobreza, la precariedad y la desigualdad, sobre todo en los entornos más cercanos.

Ser consciente de ella, obliga a modificar algunos enfoques centrados en la felicidad y reorientarlos hacia los derechos.

El trabajo cercano con los movimientos sociales que se organizan contra la exclusión y la expulsión puede ayudar a que los enfoques ecosociales tengan perspectiva de clase.

Siete. Hacerse responsables de las consecuencias del trabajo realizado

En los últimos meses estamos conociendo un importante aumento de la represión. Las acciones de movimientos como Futuro Vegetal o Rebelion Científica, de los que ya hemos hablado, han generado reacciones y acciones represivas.

Incluso dentro del propio movimiento ecologista, algunas de las acciones, como por ejemplo la de pegarse a los marcos de los cuadros en Museos o pintar sus paredes han sido controvertidas.

A mi juicio, es importante reconocer que estos y estas jóvenes son fruto de nuestro deseo y nuestro trabajo. No digo, obviamente, que nosotros directamente seamos quienes hemos influido en ellos y ellas, pero en nuestras obras hemos dicho que queríamos educar para la desobediencia y la rebeldía, para la acción directa no violenta, para comprometerse con la crisis ecosocial y sus efectos.

No se les puede dejar solos. El apoyo y el acompañamiento a estas personas, creo que es un ejercicio de responsabilidad y de asumir las consecuencias que tienen nuestros actos.

A modo de epílogo: una reflexión personal

No puedo establecer una distancia intelectual y afectiva con este trabajo que, en cierto modo, me ha obligado a hacer el balance de una parte importante de mi vida durante los últimos veinte años.

Me parece importante no esconder este vínculo, aunque haya tratado de revisar y reflexionar de modo honesto y autocrítico. Fui parte de la Comisión de Educación entre 2003 y 2016, aunque entre 2013 y 2016 participé de una forma intermitente. Después he seguido manteniendo un contacto estrecho, tanto en el plano del activismo y del trabajo como en el personal. En este grupo de trabajo y, en general, en Ecologistas en Acción es donde mejor y más a gusto he aprendido.

Quiero dar las gracias a las personas de la Comisión de Educación de Ecologistas en Acción por el trabajo de estos años y por el apoyo en la realización de esta tesis. Es un proceso co-realizado con todas ellas y espero que sirva para seguir mejorando. Es un agradecimiento que se extiende a toda la Confederación.

Esta tesis es también un homenaje y agradecimiento a personas como Ramón Fernández Durán, Chato Galante o Ladislao Martínez, de los que tanto aprendí y a los que echo de menos. También a Nines Nieto, a Paca Blanco, a Isabel Bermejo, que desde hace tanto tiempo y hasta hoy, son para mí maestras.

Y también a mi compañero Toño Hernández, por las lecturas, los comentarios llenos de inteligencia, por haberse dejado entrevistar, por la ayuda con la maquetación y corrección de los textos y la realización de la gráfica temporal…Y también por todas las comidas preparadas, los lavados de ropa, los paseos no dados y, en general, la creación de las condiciones materiales para que yo haya sacado el tiempo de hacer este trabajo.

Quiero agradecer, por último, a Mari Luz Esteban Galarza y a Iñaki Bárcena Hinojal su acompañamiento, las sugerencias, el apoyo y las orientaciones. Es una suerte que me hayan querido acompañar.

Bruno Latour e Isabelle Stengers dicen que el mundo se ha convertido en un lugar extraño y que hoy el gran reto hoy es aprender a habitar la Tierra. Yo estoy de acuerdo y,

me parece, que desarrollar una identidad terrestre y corpórea, definida por el reconocimiento, cuidado y preservación de aquello de lo que dependemos es una urgencia.

Hemos creado una cultura que aprendió a mirar la Tierra desde la exterioridad, la superioridad y la instrumentalidad. Facilitar un aterrizaje forzoso en la Tierra y los cuerpos es el propósito de la propuesta de la educación ecosocial y ecofeminista y es a lo que he dedicado una buena parte de mi vida. No ha sido un sacrificio. Ha sido un esfuerzo lleno de sentido y de alegría, sobre todo, por aquellas con las que he hecho el camino.

Hemos creado una comunidad de aprendizaje, de activismo y de apoyo mutuo. No sé si aterrizaremos bien o mal, pero desde luego, lo estamos intentando lo mejor que sabemos.

Bibliografía

Acaso, María y Nuere, Silvia (2005), "El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen", *Arte, Individuo y Sociedad* 2005, vol. 17 205-218, Universidad Complutense de Madrid/Ces Felipe II de Aranjuez, Madrid.

Agencia Internacional de la Energía (2021), *World Energy Outlook 2021*, descargable en https://news.asociacion3e.org/media/images/ckfinder/files/WorldEnergyOutlook2021.pdf.

Agenjo, Astrid (2021), *Economía política feminista. Sostenibilidad de la vida y economía mundial*, Los libros de la Catarata y FUHEM Ecosocial, Madrid.

Agra, María Xosé (comp) (1997), *Ecología y Feminismo*, Ecorama, Granada.

Aguilera, Federico (2006), "Discurso y práctica de los grupos empresariales y políticos: megaproyectos y megamentiras", Aguilera, Federico y Naredo, José Manuel (2009), *Economía, poder y megaproyectos,* Fundación César Manrique, Lanzarote.

Ahmez, Nafeed (2019), "Escaping extinction through paradigm shift", *Insurge Intelligence,* 10 de mayo de 2019, descargable en https://medium.com/insurge-intelligence/escaping-extinction-through-paradigm-shift-83e33d4cb548.

Alba Rico, Santiago (2017), *Ser (o no ser) un cuerpo*, Seix Barral, Barcelona.

Albrecht, Glenn (2020), *Las emociones de la Tierra. Nuevas palabras para un nuevo mundo*, Editorial Mira, Zaragoza.

Almazán, Adrián (2022) "El "anticolapsismo" y el debate como estrategia (populista)", en *ctxt.es*, 28 de diciembre de 2022, disponible en https://ctxt.es/es/20221201/Firmas/41667/colapsismo-debate-green-new-deal—decrecimiento-mas-pais.htm.

Alvárez, Santiago (2017), "Prólogo a la edición en castellano", Buxton, Nick y Hayes, Ben (eds) (2017), *Cambio Climático S.A*., FUHEM Ecosocial, Madrid.

Álvarez Cantalapiedra, Santiago y Herrero, Yayo (2015), "Extractivismo y expulsiones: dinámicas organizadoras de una nueva realidad", Fundación FOESSA (2015), *Análisis y Perspectivas 2015: empleo precario y protección social*, pp. 37-47, Fundación FOESSA, Madrid.

Amnistía Internacional (2019), "¿Por qué tenemos que salir en defensa de los defensores y defensoras de la Tierra?", *Amnesty.org* 13 de junio de 2019, descargable en https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/blog/historia/articulo/por-que-tenemos-que-salir-en-defensa-de-los-defensores-y-defensoras-de-la-tierra/

Amorós, Celia (1985), *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, Anthropos, Barcelona.

Apple, Michael W. (1979), *Ideology and curriculum*, Routledge & Keagan Paul, London.

Área de Educación Ambiental de Verdegaia (2012), "Bajo la alfombra de la corrección política y educativa", *Revista Ecologista*, n.º 73, descargable en https://www.ecologistasenaccion.org/14507/bajo-la-alfombra-de-la-correccion-politica-y-educativa/

Área de Educación Ecológica de Ecologistas en Acción (2013), "La ley Wert es insostenible. Educar de espaldas a la Tierra", *Revista Ecologista,* n.º 76, descargable en https://issuu.com/ecologistasenaccion/docs/ee76

Assadourian, Erik (2017), "Educación ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica", The Worldwatch Institute (2017), *Educación Ecosocial*, Icaria y FUHEM Educación+Ecosocial, Barcelona.

Ballenilla, Fernando (2007), "La Tasa de Retorno Energético", *Revista Ecologista*, n.º 55, Ecologistas en Acción, Madrid.

Banco Mundial (2020), *Minerals for Climate Action: The Mineral Intensity of the Clean Energy Transition*, decargable en https://pubdocs.worldbank.org/en/961711588875536384/Minerals-for-Climate-Action-The-Mineral-Intensity-of-the-Clean-Energy-Transition.pdf.

Barbault, René (2008), *El elefante en la cacharrería. El hombre en la biodiversidad*, Editorial Laetoli, Pamplona.

Bárcena, Iñaki (2020), "Ecosocialismo", Anton, Joan y Torrens, Xavier (eds) (2020), *Ideologias y movimientos políticos contemporáneos*, Tecnos, Madrid.

Bárcena, Iñaki, Lago, Rosa y Villalba, Unai (2009) *Energía y deuda ecológica. Transnacionales, cambio climático y alternativas*, Icaria, Barcelona.

Bárcena, Iñaki, Ibarra, Pedro y Zubiaga, Mario (eds.) (2000), *Desarrollo Sostenible: un concepto polémico*, Universidad del País Vasco, Bilbao.

Barnett, Ronald (2001), *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación supoerior y la sociedad*, Gedisa, Barcelona.

Barredo-Pantí, Priscila (2016), "Teologías y ecofeminismos desde América Latina. Del soplo de vida a la plenitud de vida", *Temas de Nuestra América,* vol. 32, 59, pp. 115-128, Costa Rica.

Barricarte, Gemma (2019), "Metamorfosis en tiempos de emergencia", *Ctxt.es*, 18 de septiembre de 2019, descargable en https://www.ctxt.es/es/20190918/Firmas/28359/Gemma-Barricarte-tribuna-cambio-climatico-huelga-manifestaciones-ecologismo.htm

Bayona, Eduardo (2022), "Los hogares cierran el depósito del coche, pero no se desenchufan de la luz: así varía el consumo en plena tormenta energética", *Público*, 8 de octubre de 2022, descargable en

https://www.publico.es/economia/hogares-cierran-deposito-coche-no-desenchufan-luz-varia-consumo-plena-tormenta-energetica.html.

Benayas, Javier, Marcén, Carmelo, Alba, David, Gutiérrez Bastida, José Manuel (2017), *Educación para la Sostenibilidad en España. Reflexiones y propuestas*, OPEX, Documento de Trabajo n.º 86/2017, descargable en https://www.unirioja.es/servicios/os/pdf/Informe_Educacion_Sostenibilidad_Espana.pdf.

Benería, Lourdes (2006), "Trabajo productivo/reproductivo, pobreza y globalización de la reproducción. Consideraciones teóricas y prácticas", *Mientras Tanto*, Otoño 2006, nº 100, pag 89-107, descargable en https://www.jstor.org/stable/27821200

Benyus, Janine M. (1997), *Biomimicry: innovation inspired by nature*, Morrow, Nueva York.

Bolívar, Antonio (1998), *(Educar en valores) una educación de la ciudadanía*, Junta de Andalucía, Sevilla.

Bosch, Anna (2010), *Mujeres que alimentan la vida*. *Selección de textos (1996-2008)*, Icaria, Barcelona.

Bosch, Anna, Carrasco Cristina y Grau, Elena (2005), "Verde que te quiero violeta. Encuentros y desencuentros entre feminismo y ecologismo", Tello Enric (2005), *La historia cuenta*, Ediciones El Viejo Topo, Madrid.

Bregman, Rutger (2021), *Dignos de ser humanos*, Anagrama, Barcelona.

Brundtland Gro (1988), *Nuestro Futuro Común*, Alianza, Madrid.

Butler, Judith (2021), *La fuerza de la no violencia. La ética en lo político*, Editorial Paidós, Barcelona.

Butler, Judith (2010), *Marcos de guerra, las vidas no lloradas*, Espasa Libros, Madrid.

Camara, Elvira (2021), "Greenham Common: las mujeres que se abrazaron a la base, *Blog Ecofeminista Saltamontes*, 21 de mayo de 2021, descargable en https://osalto.gal/saltamontes/greenham-common-las-mujeres-que-se-abrazaron-a-la-base.

Cámara, Elvira, Garrido, María, Ramírez, Nerea, Monasterio, Marta (2018), "Ecologismo libre de patriarcado", *Revista Ecologista* nº95, Madrid.

Capire (2023), "Ecofeminismo materialista: una entrevista a Ariel Salleh", Capire, 14 de abril de 2023, https://capiremov.org/es/entrevista-es/ecofeminismo-materialista-una-entrevista-a-ariel-salleh/.

Caride, José Antonio y Meira, Pablo (2018), "Del ecologismo como movimiento social a la educación ambiental como construcción histórica", *Historia de la Educación*. *Revista Universitaria* nº37, pag. 165-197, Santiago de Compostela.

Carpintero, Oscar (2005), *El metabolismo de la economía española. Recursos naturales y huella ecológica 1955-2000*, Colección Economía vs Naturaleza, Fundación César Manrique, Lanzarote.

Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1986), B*ecoming critical: Knowing through action research*, Deakin University, Geelong.

Carrasco, Cristina (2009), "Mujeres, sostenibilidad y deuda social", *Revista de Educación*, número extraordinario 2009, Madrid.

Carrasco, Cristina y Tello, Enric (2011), "Apuntes para una vida sostenible", Freixanet, Maria (coord.) (2012), *Sostenibilitats Politiques Públiques des del feminisme i l'ecologisme*, Instituto de Ciencias Políticas y Sociales de Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

Carson, Rachel (1962), *Silent Spring*, Houghton Mifflin, Boston.

Casal Lodeiro, Manuel (2014), "Nosotros, los detritívoros", *Revista Ecología Política,* descargable en https://ecopolitica.org/nosotros-los-detritivoros/

Cembranos, Fernando (2022), "La urgente necesidad de un currículo ecosocial", *Revista Contexto*, 9 de agosto de 2022, descargable en https://www.ctxt.es/es/20220801/Firmas/40362/crisis-ecosocial-curriculo-educacion-formal-secundaria-bachillerato-fernando-cembranos.htm

Cembranos, Fernando (2015), "Reacciones psicológicas ante el colapso", Conferencia, *El Topo*, descargable en https://eltopo.org/reacciones-psicologicas-ante-el-colapso-ecologico-energetico-economico-y-social/

Cembranos, Fernando (2014), "Reacciones psicológicas ante el colapso", *Revista Ecologista* n.º 83, descargable en https://www.ecologistasenaccion.org/29060/reacciones-psicologicas-ante-el-colapso/

Cembranos, Fernando (2008), "¿Aprendiendo a vivir en paz con el planeta? Necesitamos un giro ecológico en el curriculum educativo", *Revista Ecologista* n.º 57, descargable en https://www.ecologistasenaccion.org/17855/aprendiendo-a-vivir-en-paz-con-el-planeta/

Cembranos y Comisión de Educación Ecológica (2017), "Constituciones para un mundo social y sostenible", *Revista Ecologista*, nº 93, Ecologistas en Acción, Madrid

Cembranos, Fernando, Marta Pascual y Comisión de Educación Ecológica y Participación, Ecologistas en Acción (2013), *Guía para realizar asambleas*, Libros en Acción, Madrid.

Cembranos, Fernando, Herrero, Yayo y Pascual, Marta (coord) (2007), *Educación y ecología. El currículo oculto antiecológico de los libros de texto*, Editorial Popular, Madrid.

Cembranos, Fernando y Medina, José Ángel (2006), *Grupos inteligentes. Teoría y práctica del trabajo en equipo*, Editorial Popular, Madrid

Chancel, Lucas (2022a), *Desigualdades insostenibles*, Los libros de la Catarata y FUHEM Educación + Ecosocial, Madrid.

Chancel, Lucas (2022b), “Global Carbon inequiality over 1990-2019”, *Nature Sustainability*, descargable en https://doi.org/10.1038/s41893-022-00955-z.

Colectivo de Boston (1984), *Nuestros cuerpos, nuestras vidas*, Icaria, Barcelona.

Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo (2018), “(Re)patriarcalización de los territorios. La lucha de las mujeres y los megaproyectos extractivos”, *Revista Ecología Política*, n.º 54, descargable en https://www.ecologiapolitica.info/?p=10169.

Collard, Andreé (1978), *Rape of the wild*, The Women’s Press, Londres.

Comisión de Educación Ecológica y Participación de Ecologistas en Acción de Madrid (2020a), “La escuela tras el Corona Virus” en *El Diario de la Educación*, 28 de abril de 2020, descargable en https://eldiariodelaeducacion.com/2020/04/28/la-escuela-tras-el-coronavirus/

Comisión de Educación Ecológica y Participación de Ecologistas en Acción de Madrid (2020b), “Propuestas para una educación ecosocial tras la pandemia de la COVID-19”, ecologistasenacción.org, 1 de julio de 2020, descargable en https://www.ecologistasenaccion.org/147690/propuestas-para-una-educacion-ecosocial-tras-la-pandemia-de-la-covid-19/

Comisión de Educación Ecológica y Participación de Ecologistas en Acción de Madrid (2019), “Una nueva cultura de la Tierra”, *Revista Ecologista*, n.º 101, descargable en https://www.ecologistasenaccion.org/128498/una-nueva-cultura-de-la-tierra/

Comisión de Educación Ecológica y Participación de Ecologistas en Acción de Madrid (2012), “Caminos hacia una educación para la sostenibilidad”, *Revista Ecologista*, n.º 73, descargable en https://www.ecologistasenaccion.org/15450/caminos-hacia-una-educacion-para-la-sostenibilidad/

Comisión de Educación Ecológica y Participación de Ecologistas en Acción de Madrid (2007), “El currículum oculto antiecológico de los libros de texto”, *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 373, noviembre 2007, pag. 84-87, Barcelona.

Comisión de Educación Ecológica y Participación de Ecologistas en Acción de Madrid (2007), “El currículum oculto antiecológico de los libros de texto”, *Aula de Innovación Educativa*, nº 165, pag. 33-36, octubre 2007, Graó, Barcelona.

Comisión de Educación Ecológica y Participación de Ecologistas en Acción de Madrid (2005), “Libros de texto para rematar el planeta”, *Revista Ecologista*, n.º 43 pag 29-31

Cooper, Melinda (2022), *Los valores de la familia. Entre el neoliberalismo y el nuevo social-conservadurismo*, Traficantes de Sueños, Madrid.

Cúneo, Martín y Gascó, Emma (2013) *Crónicas del estallido. Viajes a los movimientos sociales de América Latina*, Icaria, Barcelona.

Dalla Costa, Mariarosa (2009), *Dinero, perlas y flores en la reproducción feminista*, Akal, Madrid.

Daly, Mary (1978), *Gyn/Ecology. The metaethics of the Radical Feminism*, Beacon Press, Boston.

Daly, Hermann y Cobb, John B.(1993), *Para el bien común*, Fondo de Cultura Económica, México.

D´Eaubounne, Françoise (1997), "La época del ecofeminismo", Agra, María Xosé (comp) (1997), *Ecología y Feminismo*, Ecorama, Granada.

De Castro, Carlos (2020), *El origen de Gaia*, Libros en Acción, Madrid.

De Gabriel, Narciso (2018), "Movimientos Sociales y Educación", *Historia de la Educación*, 2018, 37, Ediciones universidad de Salamanca, Salamanca.

Del Río, Sira y Pérez Orozco, Amaia (2002), "La economía desde el feminismo: trabajo y cuidados", *Revista Rescoldo*, Asociación Candela, Madrid, descargable en https://sindominio.net/karakola/antigua_casa/textos/trabajocuidado.htm

Del Viso, Nuria (2020), "Perspectivas del desplazamiento forzado en el contexto de la emergencia climática" en *Blog Última Llamada*, eldiario.es, 21 de mayo de 2020, descargable en https://www.eldiario.es/ultima-llamada/perspectivas-desplazamiento-contexto-emergencia-climatica_132_5964092.html.

Díaz, Elena (2018), "20 años de Ecologistas en Acción. Una mirada a nuestros orígenes", *Ecologistas en Acción, Blog* n.º 97, 1 de septiembre de 2018, descargable en https://www.ecologistasenaccion.org/109621/20-anos-de-ecologistas-en-accion-una-mirada-a-nuestros-origenes/.

Dobson, Andrew (1997), *Pensamiento político verde*, Paidós, Barcelona,

Ecologistas en Acción (2023), *¿Quiénes somos?*, descargable en https://www.ecologistasenaccion.org/quienes-somos/.

Durkheim, Émile (1975) (1895), *Las Reglas del Método sociológico*, La Pleyade. Buenos Aires.

Ecologistas en Acción (2020), *Por un futuro que ponga la vida en el centro. Propuestas ecologistas para un mundo posCovid*, descargable en https://www.ecologistasenaccion.org/wp-content/uploads/2020/07/propuestas-poscovid-castellano.pdf.

Ecologistas en Acción (2009), *La insostenible Ley de Economía Sostenible*, descargable en https://www.ecologistasenaccion.org/16006/la-insostenible-ley-de-economia-sostenible/.

Ecologistas en Acción (1998) (2005) (2018), *Principios ideológicos*, descargable en https://www.ecologistasenaccion.org/principios-ideologicos/.

Ecologistas en Acción (1998) (2005) (2018), *Programa ambiental*, descargable en https://www.ecologistasenaccion.org/quienes-somos/programa-ambiental-de-ecologistas-en-accion/.

Ecologistas en Acción y Movimientos de Renovación Pedagógica (2015), *99 preguntas y 99 experiencias*, descargable en https://www.ecologistasenaccion.org/20300/99-preguntas-99-experiencias-aprender-vivir-mundo-justo-sostenible/.

Ecologistas en Acción (2008), *Tejer la vida en verde y violeta*, Libros en Acción, Madrid.

Escrivá, Andreu (2023), *Contra la sostenibilidad*, Arpa, Barcelona.

Elorduy, Pablo (2011), "Cuando Ramón Fernández Durán dice futuro" en *El Salto*, 10 de mayo de 2011, descargable en https://www.elsaltodiario.com/hemeroteca-diagonal/cuando-ramon-fernandez-duran-dice-futuro.

El País (2013), "Manifestaciones contra la Ley Wert. Convocadas un centenar de protestas contra la política educativa del Gobierno" en *El País*, 6 de febrero de 2013, descargable en https://elpais.com/sociedad/2013/02/06/album/1360171649_143841.html.

Erlich, Paul y Erlic, Anne (1968), *The population bomb,* Ballantine Books, Nueva York.

Esteban, Mari Luz (2021), "Ahora más que nunca debemos prestar atención al cuerpo" en *COVID 19. Reflexiones feministas sobre la pandemia*, descargable en https://steilas.eus/wp-content/uploads/2021/03/Mari-Luz-Esteban-Galarza-cast.pdf.

Esteban, Mari Luz (2019), *El feminismo y las transformaciones en la política*, Ediciones Bellaterra, Barcelona.

Esteban, Mari Luz (2011), *Crítica del pensamiento amoroso*, Ediciones Bellaterra, Barcelona.

Estevan, Antonio (1994), "Contra transporte cercanía" en *Revista Archipiélago* nº18-19, Barcelona.

Estevan, Antonio y Sanz, Alfonso (1996), *Hacia la reconversión ecológica del transporte en España*, Los libros de La Catarata, Madrid.

Ezquerra, Sandra, Di Maso, Marina, Rivera, Marta (2022), *Comunes reproductivos. Cercamientos y descercamientos contemporáneos en los cuidados y la agroecología*, Los libros de la Catarata, Madrid.

FAO (2019), "The State of the World's Biodiversity for Food and Agriculture", J. Bélanger & D. Pilling (eds.) (2019), *FAO Commission on Genetic Resources for Food and Agriculture Assessments* descargable http://www.fao.org/3/CA3129EN/CA3129EN.pdf.

Federici, Silvia (2020), *Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes*, Traficantes de Sueños, Madrid,

Federici, Silvia (2019), “Prólogo” en Mies, María (2019), *Patriarcado y acumulación a escala mundial* Traficantes de Sueños, Madrid.

Fernandez Buey, Francisco (2009), “Crisis de civilización” en *Revista Papeles* (2009), n.º 105, p. 41-51, FUHEM Educación + Ecosocial, Madrid.

Fernández Casadevante, José Luis, Fernández, Javier y Ramírez, Nerea (2022), *Solidaridades de proximidad. Ayuda mutua y cuidados ante la COVID 19*, descargable en https://tangente.coop/investigacion-solidaridades-de-proximidad/.

Fernández Durán, Ramón (2011), *La Quiebra del Capitalismo Global: 2000-2030. Preparándonos para el comienzo del colapso de la Civilización Industrial*, Libros en Acción, Madrid.

Fernández Durán, Ramón (2011b), “Carta de despedida”, *Blog La explosión del desorden*, descargable en https://laexplosiondeldesorden.wordpress.com/2011/03/08/carta-de-despedida-de-ramon-fernandez-duran/.

Fernández Durán, Ramón (2008), *La historia trágica del petróleo*, Virus, Barcelona y Libros en Acción, Madrid.

Fernández Durán, Ramón (2006), *El Tsunami urbanizador español y mundial*, Virus, Barcelona, descargable en https://www.nodo50.org/ramonfd/tsunami_urbanizador.pdf.

Fernández Durán, Ramón y González Reyes, Luis (2014), *En la espiral de la energía*, Libros en Acción, Madrid.

Fernández Liria, Carlos (2009), “Bolonia y la pedagogía“ en *Público*, 11 de febrero de 2009, descargable en https://blogs.publico.es/dominiopublico/1077/bolonia-y-la-pedagogia/.

Fernández Liria, Carlos, García Fernández, Olga y Galindo Ferrández, Enrique (2017), "Escuela o Barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda", *Anales del Seminario de Historia de la Filosofia*, Ediciones Akal, Madrid.

Fernández-Savater, Amador (2020), “Estar raros, contra la vieja y la nueva normalidad”, *Hoyesarte.com,* 29 de junio de 2020, descargable en https://www.hoyesarte.com/opinion/estar-raros-contra-la-vieja-y-la-nueva-normalidad_280578/.

Finzer, Erin (2015), “Trees, seas, and ecofeminist imaginary in the vanguard poetry of Magda Portal (Perú, 1900-1989)”, *Hispanófila*, vol. 173, pp. 319-332, descargable en https://www.jstor.org/stable/43808853.

Fontana, Josep (2013), *El futuro es un país extraño*, Pasado&Presente, Barcelona.

Foro Global de la Cumbre de la Tierra (1992), *Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global*, descargable en http://rio20.net/documentos/tratado-sobre-educacion-ambiental-para-sociedades-sustentables-y-responsabilidad-global/

Francisco (2015), *Laudato Si. Sobre el cuidado de la casa común*. Carta Enciclica de S.S. Francisco, Editorial San Pablo, Madrid.

Freinet, Celestin (1982), *Las invariantes pedagógicas*, Laja, Barcelona

Freire, Paulo (1994), *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid

FUHEM (2015), *Proyecto Integral de FUHEM*, descargable en https://www.FUHEM.es/media/FUHEM/File/Proyecto_Global_FUHEM_reformulacion_junio_2015.pdf.

Garcés, Marina (2020a), *Escuela de aprendices*, Galaxia Gutemberg, Barcelona.

Garcés, Marina (2020b), "El contratiempo de la emancipación", Garcés, Marina, Graham, Janna, flores, val, Ferńandez Martorell, Concha y Solé Blanch, Jordi (2020), *Emancipación y Pedagogía*, Arcadia y MACBA, Barcelona.

García, Ernest (2005), *El Cambio más allá de los límites al crecimiento: un nuevo referente para el realismo en la sociología ecológica*, Universidad de Valencia, Valencia.

García-Torres, Miriam (2018), *El IBEX 35 en guerra contra la vida. Transnacionales españolas y conflictos socioecológicos en América Latina. Un analisis ecofeminista*, Ecologistas en Acción, Madrid, descargable en https://www.ecologistasenaccion.org/35721/ibex-35-guerra-la-vida/.

Gebara, Ivone (2000), *Intuiciones ecofeministas. Ensayo para repensar el conocimiento y la religión*, Trotta, Madrid.

Georgescu-Roegen, Nicholas (1996) (1971), *La ley de la entropía y el proceso económico*, Fundación Argentaria, Madrid.

Geogescu-Roedgen, Nicholas (1975), *Energía y mitos económicos*, ICE, Madrid.

Giroux, Henry A. (1988), *Teachers as intellectuals*, Bergin and Garvey, Nueva York.

Gisbert, Pepa (2012), "Trabajando en el aula los problemas de la energía" *Revista Ecologista*, nº 73, descargable en https://www.ecologistasenaccion.org/14505/trabajando-en-el-aula-los-problemas-de-la-energia/.

González de Molina, Manuel y Toledo, Víctor (2011), *Metabolismos, naturaleza e historia. Hacia una teoría de las transformaciones socioecológicas*, Icaria, Barcelona.

González-Gaudiano, Edgar (2007), *Educación ambiental. Trayectorias, rasgos y escenarios*, Plaza y Valdés, México.

González-Gaudiano, Edgar (1998), *Centro y periferia de la Educación Ambiental. Un enfoque antiesencialista de la Educación Ambiental*, Mundi Prensa, México.

González-Gaudiano, Edgar y Arias Ortega, Miguel Ángel (2009), "La educación Ambiental institucionalizada: actos fallidos y horoizontes de posibilidad", *Perfiles Educativos*, vol XXXI, n.º 124, IISUE-UNAM, México, descargable en https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v31n124/v31n124a5.pdf.

González Reyes, Luis (2020a), "El final de la energía y los materiales abundantes", *Revista Libre Pensamiento* n.º 103, CGT, Madrid.

González Reyes, Luis (2020b), "La época de los triajes" en *El Salto*, 18 de abril de 2020, descargable en https://www.elsaltodiario.com/coronavirus/colapso-crisis-climatica-capitalismo-green-new-deal-decrecimiento-epoca-triajes.

González Reyes, Luis (coord) (2018), *Educar para la transformación ecosocial: orientaciones para la incorporación de la dimensión ecosocial al currículo*, FUHEM Educación+Ecosocial, Madrid.

González Reyes, Luis, Gómez, Carlos y Morán, Charo (2022), *Educar con enfoque ecosocial. Análisis y orientaciones en el marco de la LOMLOE*, FUHEM, Madrid.

Gore, Tim (2022), "Combatir la desigualdad de las emisiones de carbono", *Oxfam*, 21 de septiembre de 2020 descargable en https://www.oxfam.org/es/informes/combatir-la-desigualdad-de-las-emisiones-de-carbono.

Griffin, Susan (1978), *Woman and Nature: the roaring inside her*, Open Road Media, Nueva York.

Grupo de trabajo sobre Transición Ecológica Justa-Proyecto-país Sumar (2023) *Sumar para una transición ecológica justa en España. Documento Completo*, disponible en https://blogs.FUHEM.es/forotransiciones/wp-content/uploads/sites/51/2023/05/Sumar-Transici%C3%B3n-Ecologica-Justa-20230430.pdf

Grupo promotor escuela en transición CEO Zurbarán (2012), "Escuela en transición: Una respuesta a la crisis ambiental desde el colegio", *Revista Ecologista* n.º 73, descargable en https://www.ecologistasenaccion.org/14506/escuela-en-transicion-una-respuesta-a-la-crisis-ambiental-desde-el-colegio/.

Gudynas, Eduardo (2018), "Extractivismos: El concepto, sus expresiones y sus múltiples violencias", *Revista Papeles*, n.º 143, pp 61-70. FUHEM Ecosocial, Madrid.

Gutiérrez Bastida, José Manuel (2018), *Invitación a la educación ecosocial en el Antropoceno*, Bubok Publishing S.L.

Harvey, David (2004), *El nuevo imperialismo*, Akal, Madrid.

Hernández, Juan (2014), "El TTIP y la arquitectura de la impunidad", *La Marea*, 12 de diciembre de 2014, descargable en https://www.lamarea.com/2014/12/12/el-ttip-y-la-arquitectura-de-la-impunidad/.

Hernando, Almudena (2013), *La fantasía de la individualidad*, Katz Editores, Madrid.

Hernando, Almudena (2012), "Teoría arqueológica y crisis social", *Complutum*, vol. 23, núm. 2, Madrid.

Hernando, Ana (2021) "Charloteando de feminismo con Ramón", VVAA (2021) *Colapso y desorden global. Pensando con Ramón Fernández Durán,* Libros en Acción, Madrid.

Herrero, Yayo (2023), *Toma de Tierra*, Editorial Caniche, Madrid.

Herrero, Yayo (2023b), "Aprender a habitar la Tierra", Morán, Charo y Comisión de Educación de Ecologistas en Acción de Madrid (2023) *Nueva Cultura de la Tierra*, Libros en Acción Madrid

Herrero, Yayo (2023c), "Antropología feminista para afrontar la crisis ecosocial", Esteban, Mari Luz y Guilló Arakistain, Miren (2023), *La antropología feminista como desafío*, Bellaterra, Barcelona pp 173-183.

Herrero, Yayo (2022a), *Educar para la sostenibilidad de la vida*, Octaedro, Barcelona.

Herrero, Yayo (2022b), "La lucha por la justicia climática necesita propuestas feministas que enfrenten la cultura de la guerra", *Revista Contexto* 10 de diciembre de 2022, https://ctxt.es/es/20221201/Politica/41541/Yayo-Herrero-entrevista-feminismo-ecologismo-clima-activismo.htm.

Herrero, Yayo (2022c), "Lo que solo la sinceridad destroza", VVAA (2022) *Colapso y desorden global*. *Pensando con Ramón Fernández Durán*, Libros en Acción, Madrid.

Herrero, Yayo (2022d), *Competencia climática: una propuesta transversal sobre capacidades en Acción por el Empoderamiento Climático*, Serie Documentos Técnicos EUROCLIMA+ nº 15, Programa EUROCLIMA, Bruselas, descargable en https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/mini-portales-tematicos/competenciaclimatica_def_tcm30-540139.pdf.

Herrero, Yayo (2021a), *Ausencias y Extravíos*, Ediciones Contextatarias y Libros en Acción, Madrid.

Herrero, Yayo (2021b), *Los cinco elementos. Una cartilla de alfabetización ecológica*, Arcadia, Barcelona.

Herrero, Yayo (2020), "Los gobiernos en la sombra se apoderan de la ciudad y deciden quién cabe y quién sobra", *CTXT*, 6-2-2020, disponible en https://ctxt.es/es/20200203/Politica/30910/angeles-nieto-ecologistas-en-accion-madrid-corrupcion-yayo-herrero.htm.

Herrero, Yayo (2018), "Defender la vida y el territorio en el centro de Madrid" en *eldiario.es*, 21 de noviembre de 2018, descargable, https://www.eldiario.es/opinion/zona-critica/defender-vida-territorio-centro-madrid_129_1825000.html.

Herrero, Yayo (2016), “Economía feminista y economía ecológica, el diálogo necesario y urgente“, *Revista de Economía Crític*a, nº. 22, descargable en https://revistaeconomiacritica.org/index.php/rec/article/view/114.

Herrero, Yayo (2010), “Vivir bien con menos. Ajustarse ajustarse a los límites físicos con criterios de justicia”, *Viento Sur* n.º 108, disponible en https://vientosur.info/vivir-bien-con-menos-ajustarse-a-los-limites-fisicos-con-criterios-de-justicia/.

Herrero, Yayo (2010), “Menos para vivir mejor”, *Ecologista*, n.º 64, descargable en https://www.ecologistasenaccion.org/18131/menos-para-vivir-mejor/.

Herrero, Yayo y González, María (2019), *Cambio climático*, Litera, Valencia

Herrero, Yayo, Cembranos, Fernando, Pascual, Marta (coord.) (2011), *Cambiar las gafas para mirar el mundo. Hacia una cultura de la sostenibilidad,* Libros en Acción, Madrid.

Hickman, Caroline, Marks, Elizabeth, Pihkala, Panu, Clayton, Susan, Lewandowski, R Eric, Mayall, Elouise E, Wray, Britt, Mellor, Catriona,van Susteren, Lise (2021), “Climate anxiety in children and young people and theirbeliefs about government responses to climate change:a global survey”, *The Lancet*, descargable en https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S2542-5196%2821%2900278-3.

HispanTV (2018), “70 000 japonenses protestan contra base militar de EEUU”, vídeo, 12 de agosto de 2018, descargable en https://www.hispantv.com/noticias/videos/385186/protesta-base-militar-eeuu-okinawa-onaga.

Huckle, John (1983), “Environmental education”, John Huckle (ed.), *Geographical Education: Reflection and Action*, Oxford University Press, pp. 99 -111, Oxford.

Illich, Ivan (1977), *Educación sin escuelas*, Ediciones Península, Barcelona.

IPCC (2023), *AR6 Synthesis Report: Climate Change 2023*, descargable en https://www.ipcc.ch/report/sixth-assessment-report-cycle/.

Jackson, Phillip W (1998), *La vida en las aulas*, Morata, Madrid.

Jornaleras de Huelva en lucha (2023), “Sustrato”, descargable en https://jornalerasenlucha.org/sustrato/.

Jubeto, Yolanda (2017), "El análisis presupuestario con enfoque de género: un instrumento feminista clave para avanzar en la equidad socioeconómica", *Revista EKONOMIAZ*, nº91, descargable en https://www.euskadi.eus/web01-a2reveko/es/k86aEkonomiazWar/ekonomiaz/downloadPDF?R01HNoPortal=true&idpubl=87&registro=17.

Kelly, Petra (1997), *Por un futuro alternativo*, Paidós, Barcelona.

Kemmis , Stephen (1983), *Orientations to curriculum and transition: Towards the socially critical school*, Victorian Institute of Secondary Education, Melbourne.

Kimmerer, Robin Will (2021), *Una trenza de hierba sagrada. Sabiduría indígena, conocimiento científico y la enseñanza*, Capitán Swing, Madrid.

King, Ynestra (1997), "Curando las heridas: feminismo, ecología y el dualismo Cultura/Naturaleza", Agra, María Xosé (comp) (1997), *Ecología y Feminismo*, Ecorama, Granada.

Kingsnorth, Paul (2013), "Ecología oscura Buscando certezas en un mundo post-verde", *Blog Tratar De*, descargable en http://tratarde.org/wp-content/uploads/2013/07/ECOLOG%C3%8DA-OSCURA-de-Kingsnorth.pdf .

Kinolibrary (1982), "Greenham Common, Women Protest for Peace, CND, Police", descargable en https://www.youtube.com/watch?v=0TIXBJuwUcE.

Klein, Naomi (2015), *Esto lo cambia todo. El capitalismo contra el clima*, Paidós, Barcelona.

La educación que nos une (2012), *Manifiesto*, disponible en http://www.yoestudieenlapublica.org/descargas/ManifiestoEducacionQueNosUne.pdf.

Lakoff, George (2007), *No pienses en un elefante,* Editorial Complutense, Madrid.

Latour, Bruno (2023), *Habitar la Tierra*, Arcadia, Barcelona.

Latour, Bruno (2019), *Dónde aterrizar*, Taurus, Madrid.

LaDanta LasCanta (2018), "De la teología al antiextractivismo: ecofeminismos en Abya Yala", Revista *Ecología Política*, n.º 54, descargable en https://www.ecologiapolitica.info/?p=10152.

Leblanc, Nicolás (2021), "Proyecto Alto Maipo: Cronología de 13 años de destrucción ambiental", *blog Fundación de Glaciares Chilenos*, 20 de enero de 2021, descargable en https://www.glaciareschilenos.org/reportajes/proyecto-alto-maipo-cronologia-de-13-anos-de-destruccion-ambiental/.

Li, M. (2018). "World Oil 2018-2050: World Energy Annual Report", descargable en https://seekingalpha.com/article/4184697-world-energy-2018minus-2050-world-energy-annual-report-part-1.

Llobera, Pablo (2012), "Ambientalizar, socializar, territorializar", Revista Ecologista, nº 73, descargable en https://www.ecologistasenaccion.org/14504/ambientalizar-socializar-territorializar/.

López, Isidro y Rodríguez, Emmanuel (2010), *Fin de ciclo: financiarización, territorio y sociedad de propietarios en la onda larga del capitalismo hispano (1959-2010)*, Traficantes de Sueños, Madrid

López, Silvia (2020), *El ecofeminismo en Vandana Shiva*, Dosbigotes.

Lovelock, James E (1985)*, Gaia, una nueva visión de la vida sobre la Tierra*, Ediciones Orbis, Barcelona.

Lucas, Arthur (1979), *Environment and environmental education: Conceptual issues and curriculum implications*, Australian International Press and Publications, Melbourne.

Luxemburgo, Rosa (1985) (1923), *La acumulación del capital*, Orbis, Barcelona.

M'Claren, Peter L. (2002), *Life in schools: An introduction to critical Pedagogy in the foundations of education*, Allyn and Bacon, Boston.

Macy, Joanna y Johnstone, Chris (2018), *Esperanza activa*, Ediciones La llave, Barcelona

Maher, Mary (1986), "Environmental education: What are we fighting for?", *Geographical Education*, 5(2), pp. 21-25, descargable en https://eric.ed.gov/?id=EJ358572.

Mander, Jerry (1996), *En ausencia de lo sagrado*, José J. de Olañeta Editor, Palma de Mallorca.

Makazaga, Iñaki (2018), "Aportaciones del ecofeminismo para un nuevo modelo energético" en *El País*, 8 de febrero de 2018, descargable en https://elpais.com/elpais/2018/02/05/planeta_futuro/1517839812_464090.html.

Margulis, Lynn (2002), *Planeta simbiótico. Un nuevo punto de vista sobre la evolución*, Debate, Madrid.

Martín Barajas, Santiago (2019), *Río Arriba, 1979-2019, 40 años de militancia ecologista*, Libros en Acción, Madrid.

Martínez Alier Joan (2004), *El ecologismo de los pobres: conflictos ambientales y lenguajes de valoración*, Icaria, Barcelona.

Martínez, Pablo (2020), "Aprender a imaginarse" en VVAA (2020), *Emancipación y Pedagogía*, Arcadia y MACBA, Barcelona.

Martínez, Francisco (1996), *La nueva cultura del agua en España*, Editorial Bakeaz, Bilbao.

Martínez, Angel y Herrero, Yayo (2021), "Teoría, política y práctica de la enseñanza concertada en España", Papeles de relaciones ecosociales y cambio global, n.º 153, Madrid, descargable en https://www.fuhem.es/2021/05/06/teoria-politica-y-practica-de-la-ensenanza-concertada-en-espana/

Max Neef, Manfred A. (1994), *Desarrollo a escala humana*, Icaria, Barcelona

Mayer, Michela (2002), "Las palabras en la educación ambiental" en *IHITZA*, 222, 8-25, Bilbao.

Meadows, Dennis (2006), *Los límites del crecimiento 30 años después*, Galaxia Gutemberg, Barcelona.

Meadows, Donella (1972) (coord), *Los límites al crecimiento: informe al Club de Roma sobre el predicamento de la humanidad*, Fondo de Cultura Económica, México.

Meadows Donella, Meadows y Dennis, Randers, Jorgen (1992), *Más allá de los límites del conocimiento*, Ediciones El País/ Aguilar, Madrid.

Mellor, Mary (1997), *Feminismo y ecología*. Siglo XXI, México.

Merchant, Carolyn (2020 [1980]), *La muerte de la Naturaleza: Mujeres, Ecología, y la Revolución Científica*, Comares, Granada.

Mestres, Josep (2022), "No todos los hogares españoles gastan más en carburante en verano", *CaixaBank Research*, 12 de septiembre de 2022, descargable en: https://www.caixabankresearch.com/es/economia-y-mercados/inflacion/no-todos-hogares-espanoles-gastan-mas-carburante-verano.

Mies, Maria (2019), *Patriarcado y acumulación a escala mundial*, Traficantes de Sueños, Madrid.

Mies, Maria (2005), *Ponencia impartida en Colonia*. Trascripción de O. Ressler, descargable en http://tratarde.org/wp-content/uploads/2020/12/Mies-2015-LA-PERSPECTIVA-DE-SUBSISTENCIA.pdf.

Mies, María y Shiva, Vandana (1997), *Ecofeminismo*, Icaria, Barcelona.

Millán, Natalia (2023), *Política, emociones y espiritualidad. Emancipar la consciencia, tejer redes comunitarias y transformar nuestros mundos,* Los libros de La catarata, Madrid.

Ministerio de Medio Ambiente (1999), *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*, Ministerio de Medio Ambiente, Madrid.

Morán, Charo y Comisión de Educación de Ecologistas en Acción de Madrid (2023), *Nueva Cultura de la Tierra*, Libros en Acción Madrid

Morán, Charo y Comisión de Educación de Ecologistas en Acción de Madrid (2020), *¿Qué cambia cuando cambia el clima?*, descargable en https://www.ecologistasenaccion.org/99122/campana-99-preguntas-y-experiencias-para-aprender-a-vivir-en-un-mundo-justo-y-sostenible/.

Morán, Charo y Comisión de Educación de Ecologistas en Acción de Madrid (2018), *¿Nos salvará la tecnología?*, descargable en https://www.ecologistasenaccion.org/99122/campana-99-preguntas-y-experiencias-para-aprender-a-vivir-en-un-mundo-justo-y-sostenible/.

Morán, Charo y Comisión de Educación de Ecologistas en Acción de Madrid (2017), *¿Cuáles son las necesidades humanas?*, descargable en https://www.ecologistasenaccion.org/99122/campana-99-preguntas-y-experiencias-para-aprender-a-vivir-en-un-mundo-justo-y-sostenible/.

Morán, Charo y Comisión de Educación de Ecologistas en Acción de Madrid (2017), *¿Qué sabemos de lo que comemos?*, descargable en https://www.ecologistasenaccion.org/99122/campana-99-preguntas-y-experiencias-para-aprender-a-vivir-en-un-mundo-justo-y-sostenible/.

Morán, Charo y Comisión de Educación de Ecologistas en Acción de Madrid (2017), *¿Qué es la economía ecológica?*, descargable en https://www.ecologistasenaccion.org/99122/campana-99-preguntas-y-experiencias-para-aprender-a-vivir-en-un-mundo-justo-y-sostenible/.

Morán, Charo y Errea, Beatriz (2012), "Una educación para el mercado", *Revista Ecologista* nº 73, descargable en https://www.ecologistasenaccion.org/8743/una-educacion-para-el-mercado/.

Moreno, José Manuel (coord) (2005), *Principales conclusiones de la evaluación preliminar de los impactos en España por efecto del cambio climático*, Ministerio de Medio Ambiente, Madrid.

Morin, Edgar (2005), *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona.

Mosangini, Giorgio (2007), "Decrecimiento y cooperación internacional", *Rebelión*, 21-septiembre de 2007, descargable en https://rebelion.org/decrecimiento-y-cooperacion-internacional/.

Mundford, Lewis (1934), *Técnica y Civilización*, Madrid, Editorial Alianza.

Naciones Unidas (2022), *Emissions Gap Report 2022: The Closing Window — Climate crisis calls for rapid transformation of societies*, descargable en https://www.unep.org/emissions-gap-report-2022.

Naciones Unidas (2019), *Informe de Evaluación Global de IPBES 2019 sobre Biodiversidad y Servicios de los Ecosistemas*, descargable en https://knowledge.unccd.int/publications/ipbes-2019-global-assessment-report-biodiversity-and-ecosystem-services.

Naciones Unidas (2019a), "Mirada Global. Historias humanas", *Noticias ONU*, descargable en https://news.un.org/es/story/2019/09/1462482.

Naciones Unidas (2016), *Human Development Report*, descargable en http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf.

Naciones Unidas (2015), *Objetivos y metas de desarrollo sostenible,* descargable en https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/.

Naciones Unidas (2015), *Acuerdo de Par*ís, descargable en https://unfccc.int/sites/default/files/spanish_paris_agreement.pdf.

Naciones Unidas (1992), *Convención Marco de las Naciones Unidas sobre Cambio Climátic*o, descargable en https://unfccc.int/resource/docs/convkp/convsp.pdf.

Naciones Unidas (1972), *Informe y Declaración de la Conferencia sobre Medio Humano en Estocolmo*, descargable en https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N73/039/07/PDF/N7303907.pdf?OpenElement.

Naredo, José Manuel (2006), *Raíces económicas del deterioro ecológico y social, Más allá de los dogmas*, Siglo XXI, Madrid.

Naredo, José Manuel (1996), “Sobre el origen, el uso y el contenido del término sostenible”, *Comité Hábitat II*, descargable en http://habitat.aq.upm.es/cs/p2/a004.html.

Naredo, José Manuel (1993), “Sobre las relaciones entre ciencia, cultura y naturaleza”, Revista Archipiélago nº 15, Barcelona.

Naredo, José Manuel (1987), *La economía en evolución. Historia y perspectivas de las categorías básicas del pensamiento económico*, Siglo XXI, Madrid.

Naredo José Manuel y Valero, Antonio (1999), *Desarrollo económico y deterioro ecológico*. Visor, Madrid.

Navarro, Núria (2022), “Caroline Hickman, psicoterapeuta del clima: El impacto de la ecoansiedad es equivalente al del abuso sexual", *El Periódico*, 26 de septiembre de 2022, descargable en https://www.epe.es/es/sociedad/20220926/caroline-hickman-psicoterapeuta-clima-ecoansiedad-75901403.

Norberg-Hodge, Helena (1992), “Tecnología adecuada en Ladakh”, Vivir ligeramente sobre la tierra, Integral, Barcelona.

Novo, María. (2009), “La educación ambiental, una genuína educación para el desarrollo sostenible”, *Revista de Educación* (2009), número extraordinario, Ministerio de Educación, Madrid.

Novo, María (coord) (2007), *Mujer y medio ambiente: los caminos de la visibilidad*. Utopías, Educación y Nuevo Paradigma, Ediciones Los Libros de la Catarata, Madrid.

Novo, María. (2006), *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*, Pearson Prentice Hall, Madrid.

Novo, María (1995), *La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*, Editorial Universitas, Madrid.

Novo, María (1993), *Bases para una estrategia española de Educación Ambiental*, Icona, Madrid.

Olea, Nicolás (2019), *Libérate de tóxicos*, RBA Libros, Granada.

Ortner, Sherry (1979), “¿Es la mujer con respecto al hombre, lo que la Naturaleza respecto a la cultura?”, Harris 0livia. y Young, Kate (1979), *Antropología y Feminismo,* pp 109-131, Anagrama, Barcelona.

OXFAM Intermon(2019), *Injusticia climática, Oxfam Intermon media briefing*, 10 de diciembre de 2019, descargable en https://www.oxfamintermon.org/es/publicacion/Injusticia_climatica.

OXFAM (2016), *El riesgo de defender. La agudización de las agresiones hacia activistas de derechos humanos enAmérica Latina*”, descargable https://www.oxfam.org/es/informes/el-riesgo-de-defender.

Pantaleoni, Ana y Battista, Gianluca (2020), "Francesco Tonucci: "No perdamos este tiempo precioso dando deberes", *El País*, 11 de abril de 2020, descargable en https://elpais.com/sociedad/2020-04-11/francesco-tonucci-no-perdamos-este-tiempo-precioso-dando-deberes.html.

Pascual, Marta (2012), "Movimientos populares y educación en América Latina", *Revista Ecologista*, nº 73, descargable en https://www.ecologistasenaccion.org/10496/movimientos-populares-y-educacion-en-america-latina/.

Pascual, Marta y Herrero, Yayo (2010), "Ecofeminismo, una propuesta para repensar el presente y reconstruir el futuro", *Boletín ECOS* nº 10, enero-marzo 2010, descargable en https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2010_06pascualyherrero_tcm30-163649.pdf.

Passet, René (1996), *Principios de bioeconomía,* Fundación Argentaria, Madrid.

Perez Orozco, Amaia (2023), "Cuidados y sostenibilidad de la vida en tiempos de urgencia", *Ciudad, cuidados y educación*, Monográfico, Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, Barcelona.

Perez Orozco, Amaia (2013), "La sostenibilidad de la vida en el centro… y eso ¿qué significa?, ponencia, IV Congreso de Economía Feminista, Universidad Pablo Olavide, Sevilla http://docplayer.es/8455790-La-sostenibilidad-de-la-vida-en-el-centro-y-eso-que- lsignifica.html.

Pérez Orozco, Amaia (2006), *Perspectivas feministas en torno a la economía: el caso de los cuidados*, Consejo Económico y Social, Colección Estudios, 190, Madrid.

Picchio, Antonella (1992), *Social Reproduction: the political economy of Labour*, Market Cambridge University Press, Cambridge.

Plumwood, Val (2004), "Feminismo y ecología: ¿Artemisa versus Gaia?" en Cavana, María Luisa, Puleo, Alicia, y Segura, Cristina (2004), *Mujeres y ecología. Historia, pensamiento y sociedad*, Al-Mudayna, Madrid.

Plumwood, Val (2002), *Environmental Culture: the ecological crisis of reason*, Routledge, Londres.

Plumwood, Val (1993), *Feminism and the Mastery of Nature*, Routledge, Londres.

PNAS (2020), "Future of the human climate niche" en *Proceedings of the National Academy os Sciences*, vol 117, nº21, descargable en https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.1910114117.

Popkewitz, Thomas S. (1983), *Change and stability in schooling: The dual quality of educational reform*, Deakin University, Geelong.

Postman, Neil (1999), *El fin de la educación*, Octaedro, Barcelona.

Prats, Fernando, Herrero, Yayo y Torrego, Alicia (2017), *La gran encrucijada. Sobre la crisis ecosocial y el cambio de ciclo histórico*, Libros en Acción, Madrid.

Prigogine, Ilya e Stengers, Isabelle (2004), *La nueva alianza: metamorfosis de la ciencia*, Alianza Editorial, Madrid.

Puleo, Alicia (2019), *Claves ecofeministas. Para rebeldes que aman a la Tierra y a los animales*, Plaza y Valdés Editores, Madrid.

Puleo, Alicia (2011), *Ecofeminismo para otro mundo posible*, Ediciones Cátedra, Madrid.

Puleo, Alicia (2004), "Luces y sombras de la teoría y la praxis ecofeministas", Cavana, María Luisa, Puleo, Alicia, y Segura, Cristina (2004), *Mujeres y ecología. Historia, pensamiento y sociedad*, Al-Mudayna, Madrid.

Puleo, Alicia (2002), "Un repaso a las diversas corrientes del ecofeminismo: feminismo y ecología", *Revista Ecologista* nº 31, Madrid.

Radford, Rosemary (1993), *Gaia y Dios. Una teología ecofeminista para la recuperación de la Tierra*, Demac, México.

Ramírez Piris, Nerea (2012), "Universidad, Plan Bolonia y sostenibilidad", *Revista Ecologista*, nº 73, descargable en https://www.ecologistasenaccion.org/23621/universidad-plan-bolonia-y-sostenibilidad/.

Raworth, Kate (2013), "Definir un espacio seguro y justo para la humanidad", Worldwatch Institute (2013), *¿Es aún posible lograr la sostenibilidad?*, FUHEM Ecosocial e Icaria, Barcelona.

Reid, W. Dir. (2005), *Informe evaluación ecosistemas del milenio*, descargable en http://www.milleniumassessment.org.

Rendueles, César (2020), *Contra la igualdad de oportunidades*, Seix Barral, Barcelona.

Rich, Nathaniel (2019), *Perdiendo la Tierra. La década en la que podíamos haber detenido el cambio climático*, Capitán Swing, Madrid.

Riechmann, Jorge (2022), *Simbioética. Homo sapiens en el entramado de la vida*, Plaza y Valdés editores. Madrid.

Riechmann, Jorge (2012), *Interdependientes y ecodependientes. Ensayos desde la ética ecológica (y hacia ella)*, Proteus, Barcelona.

Riechmann, Jorge (2011), *Tiempos para la Vida. La crisis ecológica en su dimensión temporal*, Taller de Edición Rocca, Bogotá.

Riechmann, Jorge (2010), "El trabajo como dimensión antropológica (y como mediación entre sociedad y naturaleza)", *Revista Ecología Politica*, descargable en https://www.ecologiapolitica.info/el-trabajo-como-dimension-antropologica-y-como-mediacion-entre-naturaleza-y-sociedad/.

Riechmann, Jorge (2006), *Biomímesis. Ensayos sobre imitación de la naturaleza, ecosocialismo y autocontención*, Libros de La Catarata, Madrid.

Riechmann, Jorge y González Reyes, María (2014), "Tiempo de duelo y de lucha", *Revista de Pensamiento Libertario*, nº 4, Madrid.

Riechmann, Jorge y Recio, Albert (1997), *Quien parte y reparte*, Icaria, Barcelona

Robbottom, Ian (1984), "Why not educate for environment?", *Australian Journal of Environmental Education*, 1(1), pp. 11-13, White Deakin University, Australia.

Rockström, Johan (2022), *Turning the Tide . A Call to Collective Action*, descargable en https://turningthetide.watercommission.org/.

Rodríguez, Olga (2021), "Amador Fernández-Savater: Los débiles se equivocan si usan la fuerza y los métodos de los fuertes", entrevista, *eldiario.es*, de noviembre de 2021, descargable en https://www.eldiario.es/cultura/amador-fernandez-savater-debiles-equivocan-si-fuerza-metodos-fuertes_128_8449433.html.

Rogero, Julio, Martínez Bonafé, Jaume, Carbonell, Jaume y Gimeno Sacristán, José (2020), "Manifiesto por otra educación en tiempos de crisis: 25 propuestas", *El Diario de la Educación*, 14 de abril de 2020, descargable en https://eldiariodelaeducacion.com/2020/04/14/manifiesto-por-otra-educacion-en-tiempos-de-crisis-25-propuestas/.

Romano, Dolores (2022), "No es el momento de retrasar la lucha contra la contaminación química", *La Vanguardia*, 18 de octubre de 2022, descargable en https://www.lavanguardia.com/natural/20221018/8572323/momento-retrasar-lucha-contaminacion.html.

Ruiz, Mar (2013), "El PP se queda solo en la aprobación de la reforma educativa de Wert", *Cadenaser.com,* 10 de octubre de 2013, descargable en https://cadenaser.com/ser/2013/10/10/sociedad/1381371204_850215.html.

Salleh, Ariel (2019), "Prólogo", Mies, María y Shiva, Vandana (1997), *Ecofeminismo*, Icaria, Barcelona.

Salleh, Ariel (2017) "Ecofeminism", Spash, Clive (ed.), *Handbook of Ecological Economic*s, Routledge, Londres.

Salleh, Ariel (2010), "From Eco-Sufficiency to Global Justice", *Think Tank Feministyczny* descargable en http://www.ekologiasztuka.pl/think.tank.feministyczny/readarticle.php?article_id=386.

Salleh, Ariel (2005), "Moving to an Embodied Materialism", *Capitalism Nature Socialism*, 16(2), 9-14, Sidney.

Salleh, Ariel (2004), "Global Alternatives and the Meta-Industrial Class", Robert Albritton (eds.), *New Socialisms: Futures Beyond Globalization*, Routledge. Nueva York.

Salleh, Ariel (1997), *Ecofeminism as Politics: Nature, Marx and the Postmodern*, Zed Books and New York: St Martins Press, London.

Salleh, Ariel (1990), *The Politics of Representation*, Arena, 91: 163-169 descargable en https://arena.org.au/arena-author/ariel-salleh/.

Sánchez, Juan Luis (2021), "Revivir el 15M: diez momentos para recordar el origen de una década en movimiento", *El Diario*, 14 de mayo de 2021 descargable en https://www.eldiario.es/politica/revivir-15m-diez-momentos-recordar-origen-decada-movimiento_129_7933760.html.

Sánchez Mato, Carlos y Herrero, Yayo (2020), "Por un abordaje humano de la crisis del coronavirus", *Revista Contexto*, descargable en https://ctxt.es/es/20200302/Firmas/31386/crisis-coronavirus-pobreza-emergencia-climatica-ultraderecha-Yayo-Herrero-Carlos-Sanchez-Mato.htm.

Santiago Muiño, Emilio (2018), "Será una vez Móstoles 2030: una prefiguración utópica de la transición ecosocial", en Albelda, José Luis, Parreño, José María y Marrero José Manuel (dirs) (2018), *Humanidades ambientales: pensamiento, arte y relatos para el siglo de la gran prueba*, pags 201-217, Los Libros de la Catarata, Madrid.

Santos, Miguel Ángel (2006), "Currículum oculto y aprendizaje en valores", *Universidad de Málaga*, 27 de mayo de 2006, descargable en https://es.scribd.com/doc/145739386/SANTOS-GUERRA-Curriculum-oculto-y-aprendizaje-en-valores.

Santos, Miguel Ángel (1994), *Entre batidores. El lado oculto de la organización escolar,* Editorial Aljibe, Archidona.

Sassen, Saskia (2015), *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*, Katz, Buenos Aires.

Sauvé, L.; Berryman, T. y Brunelle, R (2008), "Tres décadas de normatividad internacional para la Educación Ambiental: una crítica hermenéutica del discurso de Naciones Unidas", González-Gaudiano, E. (coord.), *Educación, medio ambiente y sustentabilidad*, pp. 25-52, Siglo XXI Editores, Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Scoch, Russel (2015), "Carolyn Merchant, Ciencia y visiones del mundo", *California Monthly* v.112, n.6, 2 de Junio de 2015, descargable en https://blognooficial.wordpress.com/2015/09/28/carolyn-merchant-ciencia-y-visiones-del-mundo/.

Segato, Rita (2016), *La guerra contra las mujeres*, Traficantes de Sueños, Madrid.

Segura, Francisco (2012), *Infraestructuras de transporte y crisis*, Libros en Acción, Madrid.

Sempere, Joaquim (2018), *Las cenizas de Prometeo*, Ediciones de Pasado y Presente, Barcelona.

Shiva, Vandana (2019), *El planeta es de todos*, Editorial Popular, Madrid.

Shiva, Vandana (2016), *¿Quién alimenta realmente al mundo?*, Capitán Swing, Madrid.

Shiva, Vandana (2012), “Semillas de resistencia ¡Guardar las semillas es un acto político!”, *Wayback Machine*, 9 de diciembre de 2012 en https://www.imow.org/wpp/stories/viewstory?language=es&storyid=1236.

Shiva, Vandana (2010), “Ecofeminismo, derechos de la naturaleza, suma kawsa*y”*, Ponencia, *Seminario de Feminismo Nuestroamericano*, descargable en http://seminariodefeminismonuestroamericano.blogspot.com/2013/04/vandana-shiva-ecofeminismo-derechos-de.html.

Shiva, Vandana (2006), *Manifiesto para una democracia de la Tierra*, Editorial Paidós, Barcelona.

Shiva, Vandana (2006b), “¿Cómo poner fina a la pobreza?, descargable en https://studylib.es/doc/5084815/c%C3%B3mo-poner-fin-a-la-pobreza-titulo-shiva—vandana.

Shiva, Vandana (2004), “Globalización, medio ambiente y pobreza”, VVAA (2004) *Los desafíos de la globalización* HOAC, Madrid.

Shiva, Vandana (2003), *Cosecha robada: el secuestro del suministro mundial de alimentos*, Ediciones Paidós, Barcelona.

Shiva, Vandana (2001), *Biopiratería: el saqueo de la naturaleza y del conocimiento*, Editorial Icaria, Barcelona.

Shiva, Vandana (1995), *Abrazar la vida. Mujer, ecología y desarrollo*, Horas y Horas, Madrid.

Soëtard, Michel (1994), “Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827)”, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIV, nos 1-2, 1994, págs. 299-313, París.

Solá, Oriol (2012), “Desplazados Ambientales. Una nueva realidad”, *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos*, n.º 66, Universidad de Deusto, Bilbao.

Solnit, Rebecca (2020), *Un paraíso en el infierno*, Capitán Swing, Madrid

Sosa, María (2020), “El relator de la ONU critica el sistema de protección social en España: Está roto”, *El País*, descargable en https://elpais.com/sociedad/2020/02/07/actualidad/1581076697_951659.html.

Stengers, Isabelle (2017), *En tiempos de catástrofes. Cómo resistir la barbarie que viene*, Ned Ediciones, Barcelona.

Survival (2009), *La verdad más incómoda de todas. El cambio climático y los pueblos indígenas. Informe de Survival International*, descargable en https://assets.survivalinternational.org/documents/134/Survival_Informe_Cambio_Climatico.pdf.

Tanuro, Daniel (2012), “Las fases de desarrollo de la crisis ecológica capitalista”, *Sin Permiso*, descargable en https://www.sinpermiso.info/sites/default/files/textos/tanuro.pdf.

The Guardian (2007), *Your Greenham: Glossary*, descargable en https://www.theguardian.com/news/gallery/2007/may/29/greenham.

The Knitting Nannas (2023), *The nannafesto,* descargable en https://knitting-nannas.com/about-us/the-nannafesto/.

Tonucci, Francesco (1978), *Por una Escuela Alternativa*, Gux, Barcelona.

Toledo, Víctor y Barrera-Bassols, Narciso (2008), *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*, Icaria, Barcelona.

Torres, Jurjo (1994), *El curriculum oculto*, Morata, Madrid.

Turiel, Antonio (2023) "De colapsistas y ecofascistas" en *The Oil Crash Blogspot*, 30 de julio de 2023 disponible en https://crashoil.blogspot.com/2023/07/de-colapsistas-y-ecofascistas.html

Turiel, Antonio (2020), «La tormenta negra», *Crashoil.blogspot.com*, descargable en https://crashoil.blogspot.com/2020/04/la-tormenta-negra.html.

Turiel, Antonio y Bordera, Juan (2022), *El otoño de la civilización*, Libros Contextatarios, Madrid.

UNESCO (2015), *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*, descargable en http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf.

UNESCO (1980), *La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi*, UNESCO, París.

UNESCO (1976), *Seminario Internacional de Educación Ambiental. Informe Final*, Doc. ED-76/WS/95, UNESCO, París.

Valero, Alicia (2008), *Estudio de la evolución exergética del capital mineral de la tierra*, Tesis Doctoral, Universidad de Zaragoza, https://dialnet.unirioja.es/info

Valero, Alicia, Valero, Antonio y Calvo, Guiomar (2021), *Thanatia. Límites materiales de la transición energética*, Prensas de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza.

Valls, Carme (2021), *Mujeres invisibles para la medicina*, Capitán Swing, Madrid.

Varela, Julia y Álvarez, Fernando (1991), *Arqueología de la escuela*, Las Ediciones de la Piqueta, Madrid

Varillas, Benigno y Da Cruz, Humberto (1981), *Para una historia del movimiento ecologista en España*, Miraguano, Madrid

Velayos, Carmen (2020), *La revolución entrañable*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.

Vilches Amparo y Gil, Daniel (2009), "Una situación de emergencia planetaria a la que debemos y podemos hacer frente", Ministerio de Educación (2009). *Educar para el Desarrollo Sostenible*. *Revista de Educación*, nº extraordinario 2009, Ministerio de Educación, Madrid.

Luis Villacañas de Castro, Luis (2016), “Transformemos la pedagogía: Contrarréplica a Fernández Liria” descargable en https://www.academia.edu/25050559/Transformemos_la_pedagog%C3%Ada_Contrarr%C3%A9plica_a_Fern%C3%A1ndez_Liria.

Wagensberg, Jorge (1985), *Ideas sobre la complejidad del mundo*, Tusquets, Barcelona.

WoMin (2023), *African Women Activist*, descargable en https://womin.africa/.

Anexos

Anexo 1. Ejemplo de actas semanales

A1.1 Acta reunión Comisión de Educación Ecológica y Participación. 14 de Marzo de 2011

ASISTENTES Yayo, Toño, María, Fernando, Nerea, Ana, Marta, Charo, José Carlos, Bea y Vicente

INFORMACIÓN COMISIÓN DE COORDINACIÓN

- Se realizan 2 convocatorias en solidaridad con el pueblo japonés y en contra de la energía nuclear el jueves día 16 (ver actividades de Madrid)
- Se necesitan voluntarios para ordenar el almacén de Palomeras para el Martes y el Jueves a las 18,30
- Se dispone del fondo recaudado de la M-501 para multas, abogados, etc.
- Se va a comunicar a Fiare la incoherencia que supone financiar la cooperativa de Torremocha
- Reunión el Miércoles 16 para organizar los recorridos del Bassibus
- Jueves 31 Mani para denunciar los desmanes de Gallardón
- Se realizará la jornada sobre cambio climático el día 21 de mayo

BREVES

- Ramón agradeció la dedicatoria del libro y con la concentración
- Yayo realizó una Charla en Mejorada del Campo sobre ecofeminismo y Decrecimiento en una escuela de educación de adultos, una charla en Toledo en la facultad de derecho sobre ecofeminismo, otra en Orihuela sobre ecofeminismo y otras dos sobre decrecimiento en Cáceres y Plasencia sobre ecofeminismo y decrecimiento
- El próximo día 23 hay una sesión sobre acción directa del grupo feminista de Granada + 1 a las 18,45 en Barquillo 44
- El próximo sábado realizará Fernando un taller de grupos inteligentes con el grupo de decrecimiento de Bilbao
- Se termina por este año la campaña del cambio climático con las ciudades de Barcelona y Tudela

COMENTARIOS AL ARTÍCULO

“Fin del cambio climático como vía para salvar juntos el planeta”, Ramón Fenández Durán

- Destapa los intereses ocultos que hay detrás del fuerte respaldo mediático
- Nos hace plantearnos si todos los problemas ecológicos tarde o temprano tendrán a algún sector de mercado que acabe transformándolo en negocio
- Se constata cómo a pesar o precisamente por el fuerte respaldo internacional no se han reducido las emisiones de CO2
- Se descarta una perspectiva totalmente conspiratoria, pero se invita a no perder de vista los intereses ocultos
- Sin olvidar también no deja de ser también una gigantesca chapuza
- A pesar de todo resulta difícil tersgiversar los mensajes principales del cambio climático tales como la reducción de movilidad

- Se apunta que en la segunda parte quedará aún más claro. (Los empollones se lo han leído entero)

TEMA EL CURRICULUM ALTERNATIVO

Se plantea la necesidad de elaborar un currículum alternativo que sirva para comunidades autónomas, centros educativos y profesores inquietos. (En Madrid hay un margen del 33% para desarrollo curricular en los centros)

Se plantea realizarlo:

- al menos con unos mínimos

- hacerlo desde lo más general a lo más concreto. De los criterios curriculares a su aplicación en el aula

- organizarlo en la medida de lo posible por etapas

- extenderlo al menos parcialmente a la universidad (carreras concretas como económicas, ambientales, etc.)

- destacando algunos temas estrella

- con una lista de acciones prácticas, alternativas

- realizar un test evaluativo de textos, o materias.

Los siguientes pasos:

1. Marta y Fernando reúnen documentos anteriores y los ordenan un poco

2. El grupo lee el documento resultante y lo completa, lo modifica, lo concreta

3. Se elabora colectivamente

4. Se lleva a grupos de trabajo como el que puede salir del encuentro sobre Ecología y educación

A1.2 Acta Reunión Comisión Educación Ecológica y Participación. 28 de abril de 2014

► Asisten: Marta, Nerea, Marian, Fede, Lucía, Natalia, Yayo, Vicente, Fernando y María

► Información Comisión Técnica:

- Fue un éxito la charla del declive de las abejas y la presentación de "En la ciudad, una esquina".
- Salió bien la charla del TTIP.
- Notas de prensa: puede que salga una sobre los Premios Atila, Calidad del Aire y objeción fiscal.
- La fiesta del sol está en el aire, depende de si Tabacalera nos deja usar el patio. Se van a mirar otras opciones, como Esto es una plaza, la escuela de circo en la casa de campo, o en algún colegio de la FUHEM. Alguien de cada comisión tiene que ir a las reuniones de preparación de la fiesta del sol. De nuestra comisión se ofrece Marian.
- Grupo de autofinanciación. Hay algunas personas que se reúnen, en principio, un poco antes de la técnica.
- Se va a apoyar un tríptico sobre el efecto del uso de herbicidas.
- Se va a informar en la asamblea sobre el Mayo global, un conjunto de acciones que

habrá del 1 al 25 de mayo.

- Tema central de la asamblea: situación sociopolítica y estrategias a seguir, que serán 2h y luego algunos puntos breves.
- 17 de mayo se reúne la gente de la querella argentina para plantear otras posibilidades después de lo que ha ocurrido de la no extradición.

► Breves:

- Marian estuvo el otro día en una mesa preparatoria de la FEAPA y coincidió con gente de los MRPs. Mandó un artículo sobre escuela y laicismo.
- Marta estuvo el domingo en una charla en Setem de ecofeminismo para personas que se van de vacaciones solidarias. Al final le comentaron "qué calidad tiene todo lo que hace Ecologistas en Acción". Además mañana va a la universidad de Alcalá de Henares a hablar de ecofeminismo.
- Sobre nuestra participación en el blog La educación que nos une, Pepa proponía a la gente del área y propone hacer una introducción sobre la educación popular y luego se pongan experiencias cercanas a la sostenibilidad y así se recojan cosas que esté haciendo la gente del área, y que así tenga una parte más participativa.
- Fede dio ayer una charla en Velilla de San Antonio a la asamblea del 15M sobre "ecologismo o crisis".
- Yayo comenta que va a participar en tres charlas: Conversación con Santiago Alba en la Casa encendida (7 mayo a las 19h). Debate que organiza Econonuestra sobre temas de la UE en relación al ecologismo. Escuela de verano de Stes (7 y 8 de junio sobre crisis global y planteamientos ecofeministas.
- Lucía comenta que el 7 de mayo es la ecoformación. Es una charla que nos afecta a la comisión, y estaría bien que fuese la mayor parte de la comisión posible. Se hablará de la campaña nueva cultura de la tierra, es como una sesión de trabajo para la comisión.
- El 6 de mayo habrá en el Teatro del Barrio un acto sobre la Troika, Cactus junto con internacional.
- Quieren organizar un cine forum el tercer jueves de cada mes, se va a consultar el calendario.
- Los de red de solidaridad Tetuán tienen una charla muy bonita sobre antirrepresión y podrían venir a dar esa charla. Se propone consultarlo y también ver si se podría hacer como taller en la fiesta del sol.
- Fernando dio la charla sobre sostenibilidad a un grupo de personas mayores en el Ateneo. La charla salió muy bien.
- Fernando también tuvo una charla sobre grupos inteligentes en Guindostán y estuvo muy bien.

► Comentarios y propuestas para los libros de Lengua Castellana y Literatura de 1º a 4º de ESO.

- Berta y Gema vienen a la comisión. Trabajan en un grupo de innovación pedagógica sobre temas de lectura. Les han encargado la editorial Oxford para hacer una de las dos líneas de Lengua y Literatura, una es más clásica y ellas harían más la que tiene que ver con trabajo por proyectos y otras ideas.
- En principio les van a dar carta blanca para meter todo lo que quieran sobre Norte sur o feminismo.
- Vienen a la comisión después de haber leído lo del curriculum oculto y vienen a ver

qué se puede hacer para la parte propositiva. El tema sería cómo plantear en una asignatura que no es de ciencias estos temas de una manera propositiva.

- Se plantea hacer una tormenta de ideas en principio, y luego si surgen ideas para una colaboración más formal lo hablarán con el grupo.
- Si está orientado a la comunicación un eje puede ser comprensión de textos, y ahí coger textos especialmente seleccionados, graduados, en orden de dificultad, pero que los textos sean "bombas", párrafos que hay que leer para comprender el mundo.
- Hacer exposiciones orales, micro (5 o 10 min) o más larga.
- Nosotros tenemos un listado de preguntas que hemos trabajado con los MRPs, 99 preguntas para entender la vida, ya tenemos unas 30 o 40 elaborada. Se les enviará el documento. Pueden servir para las microexposiciones orales o para trabajos de diverso tipo. Son preguntas para cambiar el paradigma.
- Tenemos un borrador de curriculum. Dice qué cosas consideramos importantes aprender, puede servir para ejercicios o para cosas relevantes que haya que meter. No está ponderado este curriculum pero puede servir.
- Que se planteen ejercicios que planteen construcciones colectivas.
- El poder de las metáforas y la lucha por las mismas. Frente a la idea de que es un recurso residual de expresión en realidad es el centro del pensamiento, tratar qué cosas se colocan en el centro de la cabeza. Libro "Metáforas de la vida cotidiana". Los medios de comunicación tienen una lucha para incorporar sus metáforas.
- Promover la comunicación oral, que la gente aprenda a explicarse y a argumentar (la LOMCE lo plantea).
- Hablar con gente con diferentes niveles de comunicación, que los chavales hablen con gente que ha trabajado en el campo, migrantes… aprende otra lengua que no sea solo la de la escuela.
- Carmen Flys de la universidad de Alcalá de Henares recoge literatura que recoge como trasfondo temas ambientales y puede dar ideas de textos. Escoger los textos es importante.
- Coger textos de literatura y desmentir posiciones, como la crítica al amor romántico o de los micromachismos. Desmontar la cultura que lleva detrás.
- Intentar incorporar la sabiduría popular. Ej. Cómo quitar las manchas de tinta?. Introducir los mundos ocultos de lo doméstico, la tierra, los cuidados.
- Buscar y ver las connotaciones de las palabras que se usan por ejemplo en la prensa. Desmontar mentiras y ver las implicaciones del lenguaje que se usa en los medios.
- Trabajar el valor del lenguaje a la hora de crear comunidad. El lenguaje en la cooperación, debate, búsqueda de consenso.
- Trabajar el tema de la importancia de la diversidad en el mantenimiento de la vida. Correlación entre la diversidad cultural y la ecológica, que se retroalimentan. Consultar antropólogos mejicanos.
- Análisis de las frases puede ser otra vía para meter contenidos interesantes.
- La poesía, Jorge Riechmann o María Novo que puede estar interesante.
- Lenguas como canalizadoras de la experiencia. "Metáforas que nos piensan" es un libro interesante. O Montserrat Galcerán y su trabajo de metáforas.

- Homogeneidad y globalización, trabajarlo a partir del lenguaje.
- Lenguaje como suma de aportaciones culturales.
- Si se pudiera meter como tema “Lenguaje e ideología” y “Lenguaje y poder”.
- Con el tema de los cuidados recuperar algún tipo de literatura como las letras de las nanas o relatos infantiles.
- Estudio de la manipulación del lenguaje por parte de los mass media. Sesgos que están metidos en el propio lenguaje, en la semántica e incluso en la puesta en escena.
- Análisis de los discursos a partir del análisis del lenguaje.
- El lenguaje es la mejor producción colectiva que ha hecho la humanidad, descentralizada. Homenajear a esta gran producción de la humanidad.
- Lenguaje icónico para entenderlo y reconstruirlo y dentro de esto la publicidad. Texto “semiótica de la publicidad” que da ideas de instrumentos para deconstruir el discurso.
- Selección de conferencias de youtube que puedan suponer una novedad.
- Tener un instrumento para entender las películas del cine.
- Cuanta menos sintaxis a la altura de ¿Qué dicen las cosas? mejor. Por eso aprender a decir qué dice una película.
- Poesías del cambio y de la esperanza.
- Tarea de investigación: ¿Cómo llegan las ideas a tu cabeza? ¿por qué piensas unas cosas y no otras? Para introducir redes sociales, la familia…
- Hacer una historia de los conceptos, por ejemplo distintos significados que ha ido adquiriendo la palabra trabajo o la palabra sujeto.
- Hacer ejercicios de construcción colectiva de conceptos.
- Lenguaje como cosmovisión del mundo. Lenguaje como interpretación de la realidad, lo que saca a la luz pero también todo lo que está ocultando.
- Incidir en la importancia del lenguaje inclusivo.
- Incidir en la producción artística de los propios alumnos. Técnicas de escritura creativa. Loesje es una organización que trabaja este tema, tiene muchas técnicas de escritura creativa sobre este tema.
- Tiempo para la vida. Criterio para la sostenibilidad que puede trabajarse muy bien desde la poesía. Tiene colgado en su blog un artículo a este respecto. También el cuento.
- Explicar cómo aprendemos los seres humanos a hablar. Cómo se construye el lenguaje, quién te enseña tus primeras palabras, las dificultades. El pensamiento primero es externo y luego ya interno. Cómo el lenguaje es una construcción de tu mundo, una elección cultural. Puede llevar al espacio doméstico y la lengua materna.
- Buscar autoras y autores que nos lleven a la tierra: El viejo y el mar o La lluvia amarilla.
- Las ciencias ficciones también pueden ayudar: cómo sería un mundo sin petróleo. Imaginar otros mundos.
- Sección de historias escondidas, por ejemplo mujeres republicanas en la sombra o carboneros que desapareciendo, o las abuelas que sostienen las familias. Historias

invisibles o escondidas.

- Ensayo político. Texto sobre la UE. Incorporarlos en la categoría de textos con valor, además de la literatura clásica universal.
- Introducir el concepto de análisis semántico.
- Vínculos o dependencias entre lenguas y paisajes. Trabajos de antropología lingüística. Ej distintas maneras de decir blanco de los esquimales.
- Mostrar la defensa de las lenguas como luchas análogas a la defensa del territorio. Por qué alguien se arriesga a la cárcel por hablar la lengua que aprendió.
- Lengua de signos como otra forma de comunicación. Hablar de diversidad. Crear códigos pictográficos.
- Meter algo de pintura, el lenguaje de la pintura, de los cómics.
- Analizar cómo las letras del flamenco tienen más relacionado con la sostenibilidad que el pop u otro tipo de música popular.
- Diferentes géneros cinematográficos que sirven para explicar cómo es el ser humano o la sociedad.
- Trabajos relacionados con la Contrapublicidad.
- Otros medios de comunicación: Diagonal o televisiones alternativas.
- Los humanos somos “drogadictos” de las historias, de la narrativa, en cualquiera de sus versiones. Enseñar a narrar. Libro “El guión”.
- Información que está recogida en las lenguas, que son las más relevantes en la información de la sostenibilidad.
- Diferencia entre datos e ideas, hay un salto cualitativo que la sociedad de la información no diferencia.
- Trabajar el tema de los nacionalismos
- Reflejar a los migrantes en textos o imágenes.
- Aplicar el programa de “Filosofía para niños” Aprender a pensar.
- Ver el curriculum oculto de muchos cuentos.
- Hablarles de retórica, figuras típicas de la retórica, por ejemplo de Chomsky.
- Pregunta de ¿Por qué no hablamos todos el mismo idioma y así nos entenderíamos mejor? Frente a esto ver por qué las lenguas llevan conocimiento y si la lengua se muere se mueren muchas otras cosas. Poner ejemplos de la lengua como portadora de cultura y del valor de la ideodiversidad.
- Sobre la narración oral hay un libro “La aventura de oír” tiene muchos juegos infantiles recogidos, nanas… que pueden servir como literatura tradicional y tiene una buena introducción.
- Analizar cómo un mismo idioma a raíz de la experiencia personal de grupos sociales se va conformando. Poner ejemplos de cómo los autores urbanos tratan el campo y cómo lo hace una persona del campo. Comparar textos de autores que viven en distintos lugares. Ver si existe una sintaxis urbana.
- Intentar meter temas relacionados con grupos inteligentes o construcción colectiva en temas relacionados con la oralidad.

- Analizar las tendencias de comunicación que hay. Lenguaje no verbal, correo electrónico o twitter, comunicaciones en las que el cuerpo no está presente.
- Ver cómo se ha pasado de formular los textos en el masculino genérico a los/las. Utilizando @ o una x.
- Analizar quién decide qué es literatura y qué no lo es, que es sólo lenguaje.
- El poder del lenguaje con respecto a las emociones y cómo nos hace sentir. Pasar por el cuerpo el poder del lenguaje. No sólo a los grupos que se han discriminado más históricamente.
- Listas de palabras que no se pueden traducir ej. Palabra japonesa para ver cómo entra la luz entre el cerezo en flor.
- Hablar de los cambios que la tecnología hace respecto a nuestra manera de pensar.
- Más allá del libro de texto, se comenta que de Oxford quizás lo más interesante de lo que tienen hasta ahora es el libro de materiales, no tanto el de texto. Quizás lo más interesante sería ver los principios pedagógicos y didácticos más interesantes y que se trate más bien de que el aula se convierta como un espacio de convivencia. Es importante ver cómo comunicar las ideas que se quieran plantear a los profesores que van a aplicar el libro. Para que no sea leer el libro y memorizarlo.
- Hablar del concepto de producción, dinero, la noción de amor, desarrollo, naturaleza, ciencia, información. Palabras que se pueden rastrear qué han ido significando a lo largo de la historia.
- Técnicas de Freinet. Diario de clase como herramienta, elaboración de materiales colectivamente, cartas con otros escolares para intercambiar y conocer realidades diferentes.
- Que los textos que se usen también sean de otras culturas: mapuches… que se oigan voces distintas.
- Se cuenta una experiencia de un colegio: Programa de radio, de manera rotativa tocaba explicar lo que se va a decir en la radio. Lo que se iba contando en la radio era material de trabajo para la clase. Tu discurso tiene valor de conocimiento para los demás.
- Uso de citas. Muchas veces construimos por una frase que nos llega a un lugar especial, en vez de refranes "clásicos" cada día es una cita, un pensamiento. Puede ser otra forma de uso del lenguaje que construye valores.

Berta y Gema plantean algunas cosas:

- Como dificultades, la editorial da una estructura de unidad, un formato, lo cual hace que no sea tan fácil meter todo.
- Además la editorial tiene que ser asumida por un departamento completo para que lo pongan, así que la editorial dice que tiene que tener también un uso convencional.
- Les han convocado por su trabajo como aprendizaje dialógico o grupos interactivos.
- Muchas de las personas que lo van a hacer no usan libro de texto. El trabajo por proyectos es muy difícil de plasmar en un libro de texto, porque es muy contextual.
- Muchas de las cosas están incluidas en la LOMCE como el trabajo por proyectos o el aprendizaje cooperativo.
- Las pruebas externas en la Comunidad de Madrid están muy centradas en el tema gramatical, y eso marca algunas cosas.

- El curriculum de la LOMCE es mejor que el anterior en muchos aspectos.
- También se plantea un debate sobre la importancia de la sintaxis.
- Se plantea que para los profesores que usan libro de texto, es infinitamente mejor que usen el que hagan que otro.
- Plantean que si se pudiera vertebrar una unidad con el tema ecológico ¿cuál sería? Podrían ser los criterios de la sostenibilidad. La biodiversidad y la ideodiversidad. Ecodependencia. Otro que podría vertebrar es el de la información. También el cuidado de la vida.

A1.3 Acta reunión Comisión de Educación Ecológica y Participación. 17 de febrero de 2020

Asisten: Íñigo, Carlos, Fernando, Noelia, Charo, José Carlos, Marian, Luis, Yayo, África, Pablo, María.

Breves

Charo:

- Charo ha impartido una formación en Asturias, prevista para los aproximadamente 800 maestros que han aprobado la oposición, sobre la crisis climática y las propuestas didácticas relacionadas con la NCT. Preparada por Luis también.

- Emma Gascó escribió a Charo para la difusión en redes de la NCT

- Un profesor de un centro de Fuenlabrada ha pedido una formación-taller para las 4 líneas de todos los cursos de la ESO. Es mucho, se propone dar el taller a los mayores y que estos lo impartan a los pequeños

- Red de profes: proceso de selección de propuestas. La idea es hacer un aprendizaje-servicio relacionado con el entorno. Es probable que Pablo tutorice más de un centro. El próximo sábado habrá reunión de la red de profesores, se hará una dinámica de consumo y ecofeminismo.

- Charo irá a la universidad de Ciudad Real a hablar de la Nueva Cultura de la Tierra.

Noelia: Estuvo el pasado fin de semana en una reunión de EEA para tratar el problema de los activistas represaliados. Se propuso crear un protocolo para protegerlos.

Marian: se ha reunido con Marea Verde representando a EEA. En su comisión han trabajado mucho la ley de educación en coordinación con Marea Verde, MRP, etc. El próximo jueves se reunirán para elaborar propuestas para la LOM-LOE tanto a nivel estatal como de la Comunidad de Madrid. Marian pregunta si deberían proponer a la Comunidad de Madrid lo que ya han trabajado para el nivel estatal o si añaden algo. También se pregunta si deben publicitar nuestras propuestas.

Fernando: Marta va a pasar nuestras propuestas a Marea Verde. Hay que ver en la comisión de educación qué proponemos a la Comunidad de Madrid.

Yayo: ha dado diversas charlas

7/2 en Cabezón de la Sal (Cantabria) sobre ecofeminismos

11/2 a técnicos del ayuntamiento de Baracaldo sobre migraciones ambientales. Luego se abrió a los ciudadanos.

12/2 en Pamplona sobre ecología y feminismo.

13/2 en Puente de la Reina sobre emergencia climática y otra en Estela sobre ecofeminismo. El viernes y el sábado por la tarde dará una formación en la escuela de empoderamiento de Basauri.

Yayo propone a la comisión la lectura de un texto sobre ecofascismos para debatirlo. La nieta de Jean-Marie Le Pen, Marion Maréchal, ha fundado en 2018 y dirige el Institut des sciences sociales, économiques et politiques (ISSEP), en Lyon. Dicho instituto promueve la combinación de los problemas ambientales con la cuestión de las fronteras (ecofascismo), problemas que desde EEA debemos separar bien y clarificar. Fernando: hay que conseguir un argumentario básico, 12 ideas diferenciales.

Charo: ha recibido una propuesta para formar un grupo de trabajo con profesorado para oponerse al ecofascismo. Está coordinado por Annie Pérez. La próxima reunión es el 1/3.

Fernando:

Hemos mandado las propuestas sobre la LOM-LOE y a Elena Martín le parecieron bien. Falta saber si han llegado a la ministra.

Recomienda el libro de Santiago Martín Barajas Río arriba, en cuya presentación estuvo. La idea principal es que la historia se hace porque alguien la mueve. Es ameno.

En esa presentación estaba Víctor, un miembro muy activo de Teachers for Future. Ellos han hecho propuestas. Se puede tener una reunión conjunta para explorar sinergias. Su página web funciona muy bien. También estaba un miembro de WWF que dijo a Fernando que no están hablando de educación porque suscriben lo que hacemos nosotros.

Hay que meterse en los grupos de trabajo que se ocupan del desarrollo de la ley (RD de enseñanzas mínimas). Luis está en uno de ellos.

Morena: estuvo en un congreso de educadores ambientales. Se habló del libro de Richard B. Gregg, The Value of Voluntary Simiplicity, aún no traducido, que podría interesar a Libros en Acción. (Se le considera el acuñador de la expresión “simplicidad voluntaria”).

María: EEA ha recibido una invitación para formar parte de un panel de expertos de la UNED que elabore una formación. Hablaríamos del currículo ecosocial de FUHEM y del trabajo de la comisión. Se lo ha dicho a Luis.

Alejandra: pondrá como lectura la unidad de Biología de los materiales ecosociales de FUHEM, para que demos ideas. Necesita información sobre los ecosistemas mediterráneos preindustriales.

Yayo: ha escrito a Teresa Ribera diciendo que ha hecho aportaciones a la ministra de educación y le pide que las tenga en cuenta. Espera respuesta.

TEMA: Educar para la transformación ecosocial, de FUHEM.

Este material está en https://tiempodeactuar.es/curriculo-ecosocial/ , y también está a la venta.

Fernando: este material vale de base para el desarrollo del currículo, junto con los 5 cuadernillos de las 99 preguntas. Menciona contenidos y métodos. Los objetivos están muy desarrollados y aluden a contenidos. Se ajustan al programa oficial pero dándole un enfoque ecosocial. Referencia materiales didácticos por etapas. Merece la pena leerlo, muy útil para profesores.

María: el desarrollo de los objetivos también está en un Excel para profesores, que facilita su aplicación. Antes de desarrollar una unidad, se pueden consultar los objetivos ecosociales y seleccionar los que se van a trabajar en esa unidad específica, dando así fácilmente un reenfoque a la unidad. Los que somos profesores y ecologistas podemos difundirlo porque a veces no resulta fácil la aplicación de estos objetivos.

Alejandra: cada objetivo está relacionado con los 13 contenidos del principio. Los objetivos están jerarquizados.

María: en infantil y primaria los niños son capaces de entender cosas complejas, más de lo que parece. Hay que ver a los niños como personas inteligentes.

José Carlos: comenta temas de la reunión de la comisión de coordinación del grupo de Madrid. Nos piden que demos una charla en un acto que se celebrará en Tetuán el 19 o 20 de marzo. Se podría crear

una charla tipo básica para que esté preparada y cualquiera pueda impartirla sin mucha preparación.

Breve de José Carlos: el curso de ecología social, subvencionado por la Escuela de Animación, empieza el 17/3. Será los martes, de 18:30 a 21:30, a lo que se añadirán un sábado y un fin de semana. Cuesta 50€. Andrés y José Carlos lo coordinan.

Tema: NCT

Fernando: los productos son un folleto, una exposición, un PWP, y un vídeo didáctico del PWP de unos 10 minutos, varios artículos y un libro.

Charo:

Exposición: Ya se ha hecho. Son 8 carteles, el presupuesto de la impresión ya está aprobado. Folleto: hay que pedir presupuesto a Secretaría. En el folleto están las ideas centrales, el manifiesto, algunas concreciones (canciones, enfoques, películas).

PWP: Charo ya tiene algo hecho para las charlas sobre la NCT, vale como punto de partida. Vídeo: hay que pensar cómo se hace.

Libro: hay un pdf previo pendiente de definir. Se puede dedicar un presupuesto adicional para desarrollarlo, pidiendo una prórroga del IRPF. Es prioridad. Este libro podría aportar fondos a EEA, igual que ocurrió con Cambiar las gafas para mirar el mundo.

Fernando propone a Marta como correctora de estilo.

Seria oportuno liberar fondos para que Emma colabore en el libro ya que tendrá una parte visual importante, incluyendo la maquetación artística, así se sigue la línea de diseño de los carteles y de toda la campaña. Está pendiente de definir cuántas infografías nuevas se necesitarían.

Estrategia de comunicación de la NCT

Charo: se ha hablado de difundir los carteles de Emma en una campaña en redes. Emma también lo difundiría en sus redes.

Fernando: es mejor difundir todo a la vez.

Yayo: en Twitter esto se resuelve con un hilo, los 7 carteles uno detrás de otro. Yayo tiene Twitter individual, puede preparar el hilo.

Morena propone que se difunda también a través del Museo Virtual de Ecología Humana Charo hablará con Cristina para que los cuadernillos de las 99 preguntas estén más accesibles.

Charo: Aportaciones pendientes de la NCT: se pasa revista y se reparten algunas tareas. Charo enviará el listado actualizado por el grupo de correo electrónico.

La lectura para el próximo día son los materiales de Alejandra. (Nota: posteriormente, Alejandra ha propuesto posponer la lectura de sus materiales, que necesita terminar, y ha enviado por Telegram otra lectura.)

Anexo 2. Guiones entrevistas

A2.1 Entrevista Fernando Cembranos (ENTV-FC-15-5-2022)

Descripción temporal del trabajo de la Comisión de Educación

Explicar el tránsito de educación ecológica a educación para la sostenibilidad

¿Cuáles eran las principales dificultades para comunicar las propuestas de la Comisión de Educación?

¿Qué relación había con otras comisiones del grupo de Madrid?

¿Qué importancia le das a las diferentes producciones de la Comisión)?

El papel de Ramón Fernández Durán.

¿Cómo valoras la irrupción de Fridays for Future)

A.2.2. Entrevista Luis González Reyes (ENTV-LG-24-7-2022)

Describe la evolución del trabajo de educación ecosocial en FUHEM

¿Cómo se define la educación ecosocial?

¿Qué influencia ha tenido la Comisión de Educación en FUHEM?

¿Cómo ha influido FUHEM en el trabajo de la Comisión de Educación?

¿Cómo valoras la incidencia en el currículo ecosocial?

A2.3 Entrevista Marta Pascual (ENTV-MP-23-5-2023)

Revisión de la entrada de las miradas ecofeministas en la Comisión de Educación

Revisión del nacimiento de la Ecisión de Ecofeminismos

Percepción de la incorporación de los ecofeminismos a los productos d4e la Comisión

Revisión del trabajo de cuidados y buenos tratos dentro de Ecologistas en Acción

La Nueva Cultura de la Tierra: sentido del trabajo.

A2.4 Entrevista María González Reyes (ENTV-MG-9-6-2023)

Sentido del trabajo alrededor de la Nueva Cultura de la Tierra

Valoración como profesora de secundaria y bachillerato de la aplicación de la educación ecosocial.

Relación entre la práctica de la escritura y la literatura, el activismo y la docencia

¿Cómo se vive la educación ecosocial en los centros por parte del alumnado? ¿Y con el resto del claustro?

¿Por qué se pasa de los encuentros ecosociales a Primaverse?

A2.5. Entrevista Antonio Hernández (ENTV-AH-28-7-2023)

La importancia de la economía ecológica en la Comisión de Educación

El decrecimiento y el declive de los minerales

La relación de la Comisión de Educación con los municipalismos

Valoración de la etapa del 15M y de las candidaturas municipalistas

La educación ecosocial en la Economía Social y Solidaria

El apoyo de la Comisión de Educación y el aprendizaje de la mediación y la negociación.

A2.6 Entrevista José Carlos Tobalina (ENTV-JCT-11-8-2023)

Valoración de la relación entre de Ecologistas en Acción y los MRP.

Cuáles han sido las aportaciones de los MRP a la educación ecosocial

Qué han aprendido los MRP de Ecologistas en Acción

El debate de los contenidos vs las metodologías

¿Qué líneas de trabajo ves a futuro?

A2.6 Entrevista Charo Morán (ENTV-CM-17-8-2023)

La red de profesores y profesoras: desarrollo y evolución

La incidencia de la pandemia en la comisión y en la educación

El sentido de la Nueva Cultura de la Tierra

Las ecotopías y el trabajo a futuro

Anexo 3. Listado de textos analizados en el estudio del currículum oculto

6º de Primaria

- Matemáticas 6º Primaria Santillana (2006)
- Matemáticas 6º de Primaria Anaya (2002)
- Matemáticas 6º de Primaria Everest (2002)
- Matemáticas 6º de Primaria SM (2002)
- Lengua de 6º de Primaria Santillana (2002)
- Lengua 6º de Primaria Edebé (2006)
- Lengua de 6º de Primaria SM (2001)
- Conocimiento del Medio 6º Primaria Edelvives (2006)
- Conocimiento del Medio 6º de Primaria Anaya (2002)
- Conocimiento del Medio 6º de Primaria Santillana (2002)
- Conocimiento del Medio 6º de Primaria Everest (2002)
- Conocimiento del Medio 6º de Primaria SM (2000)
- Conocimiento del Medio 6º de Primaria Edebé (2002)
- Plástica 6º de Primaria Anaya (2000)
- Música 6º de Primaria Alhambra (2001)
- Música 6º de Primaria Edebé (2002)
- Religión 6º de Primaria Edebé (2000)
- Religión Católica 6º Primaria Santillana (2006)
- Inglés 6º de Primaria Longman (1998)
- Inglés 6º de Primaria Richmond (1999)
- Inglés 6º de Primaria Oxford (2005)

1º de Bachillerato

- Lengua y Literatura 1º de Bachillerato Edebé (1998)
- Lengua y Literatura 1º de Bachillerato Vicens Vives
- Lengua y Literatura 1º de Bachillerato SM
- Filosofía 1º de Bachillerato Akal (2002)
- Educación Física 1º de Bachillerato Bruño
- Historia Contemporánea 1º de Bachillerato Akal (2000)
- Historia Contemporánea 1º de Bachillerato Santillana (2000)
- Historia Contemporánea 1º de Bachillerato Oxford (2002)
- Historia Contemporánea 1º de Bachillerato Anaya

- Historia Contemporánea 1º de Bachillerato Vicens Vives (1996)
- Historia Contemporánea 1º de Bachillerato Edelvives (2002)
- Griego 1º de Bachillerato Anaya (2002)
- Griego 1º de Bachillerato SM (1997)
- Griego 1º de Bachillerato Editex
- Griego 1º de Bachillerato Santillana
- Latín 1º de Bachillerato Akal (1998) Grupo Falerno
- Latín 1º de Bachillerato Anaya
- Religión 1º de Bachillerato S.M. (1999)
- Religión 1º de Bachillerato Anaya (2000)
- Inglés 1º de Bachillerato Oxford (2001)
- Inglés 1º de Bachillerato MacMillan (2002)
- Matemáticas 1º de Bachillerato Santillana (2002)
- Matemáticas 1º de Bachillerato SM (2002)
- Matemáticas 1º de Bachillerato Edebé (2002)
- Economía 1º de Bachillerato Edebé (1998)
- Economía 1º de Bachillerato Santillana (1999)
- Economía 1º de Bachillerato Algaida
- Francés 1º de Bachillerato Anaya (2000)
- Francés 1º de Bachillerato Edelsa
- Francés 1º de Bachillerato Santillana (2002)
- Ciencia Tecnología y Sociedad 1º de Bachillerato Algaida (2001)
- Física y Química 1º de Bachillerato SM (2002)
- Física y Química 1º de Bachillerato Santillana (2002)
- Salvador Martínez Sala, Joaquín Martínez
- Física y Química 1º de Bachillerato Akal
- Física y Química 1º de Bachillerato Ecir (2002)
- Física y Química 1º de Bachillerato Editex (2002)
- Biología y Geología 1º de Bachillerato SM (2002)
- Biología y Geología 1º de Bachillerato Anaya (2002)
- Biología y Geología 1º de Bachillerato Editex (2002)

Anexo 4. Carta a las editoriales 2008

Contenidos antiecológicos de los libros de texto. Propuestas para hacer cambios en los textos escolares que incorporen la sostenibilidad.

Las condiciones de vida del planeta se deterioran con una velocidad creciente. Estamos consumiendo hace ya años los "bienes raíz" de la naturaleza y poniendo en riesgo nuestro futuro y el presente de buena parte de la población mundial.

La educación puede eludir su responsabilidad en este proceso –ocultando, minimizando o simplificando la crisis ambiental- o bien ayudar a comprenderla y a hacerla frente, máxime cuando se dirige a las generaciones que vivirán sus efectos deforma más intensa.

La propuesta que sigue hace un recorrido somero por las condiciones ambientales del planeta, resume una investigación sobre la posición de los libros de texto que están en el mercado en relación a la sostenibilidad, y presenta una serie de propuestas a incorporar en la redacción de los libros y materiales aún por escribir.

Por qué es necesario un cambio de contenidos en los libros de texto: un horizonte insostenible

Si se mira el planeta desde un satélite se observa que las llamadas zonas "desarrolladas" del planeta son manchas grises y borrosas (de cemento y humo) que se expanden por la superficie terrestre al modo de una enfermedad. Se puede comprobar cómo las zonas boscosas han ido disminuyendo, dejando paso a una mayor superficie de zonas áridas y desérticas. La mayor parte de los ríos en los que no hace mucho tiempo se podía beber, han dejado de servir para ello. A los océanos se vierten anualmente de forma regular vertidos equivalentes a 10 catástrofes como la del Prestige.

Se percibe a simple vista que el aire está sucio o contaminado, especialmente en los entornos en los que la actividad humana "moderna" es intensa como son las áreas urbanas e industriales. Una parte de los materiales considerados como radiactivos están fuera de control, y no puede asegurarse que otra parte importante se mantenga bajo control en unos pocos años. Tanto para mantener las casas frescas o cálidas como para cultivar y alimentarse, se necesita una cantidad de energía (fósil) muy superior a la de hace escasamente unas décadas. Incluso para distraerse y sentirse satisfecho se requiere una cantidad de energía contaminante muy superior a la que necesitaban nuestros abuelos y nuestras abuelas.

Los gases emitidos a la atmósfera (junto con el deterioro del territorio) son responsables del cambio climático. Existe una pérdida neta de biodiversidad, o lo que es lo mismo, de información para mantener la vida. También hay una pérdida de información sobre cómo sobrevivir con bajo consumo de energía y baja emisión de residuos. Las culturas que almacenaban esa información están desapareciendo y son despreciadas por un mundo que se llama a sí mismo "desarrollado". Ha aumentado el riesgo de desorden genético al permitirse los cultivos transgénicos sin haberse evaluado los efectos a medio y largo plazo. También han aumentado los riesgos víricos y bacteriológicos al abrigo de la industria militar. Las diferentes maneras de resolver las necesidades de supervivencia y bienestar que las culturas han ido explorando en sus territorios durante cientos de años están siendo substituidas por un puñado de productos y fórmulas arbitradas por no más de 200 compañías transnacionales.

Así las cosas, puede decirse que el conglomerado de autovías, edificios de cristal, plástico, madera y acero, de monocultivos, ondas electromagnéticas, vertederos, pantallas de cristal líquido, mataderos, películas de Walt Disney, misiles nucleares, periódicos matinales y camiones que entran y salen de la ciudad, se halla en plena expansión a costa de la fotosíntesis, los valles frondosos, el agua cristalina, la diversidad de lenguas y leyendas, las encinas, el afecto y las relaciones relevantes, los animales que habitan las riveras y el poder local. La expansión mercantil, industrial y tecnológica se lleva a cabo a costa de la posibilidad de seguir viviendo como especie en el futuro. Las variables principales que explican la vida están en peores condiciones con el crecimiento económico: agua, aire, vegetación, composición del suelo, clima, información genética, biodiversidad e ideodiversidad. En general puede

decirse que desarrollo (entendido como crecimiento económico) y sostenibilidad son incompatibles y que el complejo tecno-industrial se alimenta de la naturaleza ignorando sus tiempos, sus reglas, sus ciclos, dejando un desierto calcinado a su paso.

A pesar del panorama que hemos dibujado, la mayor parte de la población no es consciente de la gravedad de la crisis ambiental y de la urgencia de actuar ante ella. Muy al contrario, tenemos una cultura que considera riqueza lo que es simple deterioro y destrucción. El fuerte arraigo de los conceptos de progreso y desarrollo (basados en la regla de cuanto más mejor) impide concebir la evolución del sistema económico en términos de lo que se destruye y por tanto de lo que se hace insostenible.

De no dar un frenazo profundo y un giro radical, el actual rumbo del desarrollo se dirige a terminar con todos aquellos aspectos en los que se fundamenta la vida: el agua, el bosque, el suelo, el aire, la biodiversidad, la articulación comunitaria y la diversidad cultural.

Por ello, se hace preciso revisar las categorías con las que se comprende la sociedad, la tecnología, la economía y el territorio y reorientarlas hacia la sostenibilidad. Está en juego la supervivencia de la especie humana y de numerosas especies vivientes.

Los libros de texto son sólo una parte de lo que se aprende en las escuelas pero dan muestra de en qué categorías y esquemas mentales se están socializando las diferentes generaciones, categorías y esquemas mentales a través de los cuales se ve el mundo, se forma la opinión y se actúa en él. Los textos escolares pueden tener un papel decisivo en esta revisión cultural.

Los contenidos antiecológicos encontrados en los libros de texto

Un estudio realizado sobre sesenta libros de texto de 6º curso de Enseñanza Primaria y de 1º de Bachillerato de la casi totalidad de las materias y de una buena parte de las editoriales más comunes muestra cómo, por el momento, estos forman parte de la cultura antiecológica en la que nos movemos (el estudio completo puede consultarse en el informe de investigación: ver www.ecologistasenaacion.org/curriculumoculto).

Las observaciones que siguen muestran las pautas más repetidas en los libros, aunque existen excepciones e intentos aislados o parciales de mostrar otra realidad.

Se ha podido comprobar cómo los libros de texto ignoran el concepto de sostenibilidad y, por lo tanto, las implicaciones que éste tiene para reorientar la evolución del sistema económico, social y cultural. En los libros de texto que hemos revisado no existe el concepto de sostenibilidad, ni su contrario el de insostenibilidad. La ocultación de la gravedad de la crisis ecológica (y social) contemporánea es generalizada. La mayor parte de los textos huyen de problematizar la realidad y especialmente aquellos asuntos que son claves en el sostenimiento del modelo de desarrollo actual (producción, crecimiento, multinacionales, transportes, propiedad privada, etc.)

A pesar de que plantearse el futuro es requisito para diseñar la sociedad en la que se quiere vivir, y más aún si se pretende que una sociedad sea viable para las siguientes generaciones, nacidas y no nacidas, los libros de texto evitan abordarlo, y cuando esto se hace, se presenta como un futuro tecnológico en el que las soluciones a los problemas son precisamente las fórmulas que los causan (más movilidad, más tecnología, más energía, más distancia), en términos ilusos, anecdóticos y en ocasiones irresponsables.

Cuando se mencionan los problemas ecológicos (casi nunca en la verdadera magnitud que alcanzan) se los separa de las causas que los producen y se proponen generalmente medidas casi irrelevantes y de carácter únicamente individual.

En general se oculta la participación de las grandes compañías, de los gobiernos y de las instituciones internacionales en la destrucción de los ecosistemas y de las culturas de bajo impacto ecológico. Cuando aparecen las multinacionales lo hacen rodeadas de neutralidad o con visos publicitarios.

El propio proceso de deterioro global de la vida es ocultado por las ideas (casi siempre presentadas como incuestionables) de progreso, de crecimiento y de desarrollo. La historia es concebida como un camino más o menos lineal de avance y mejora, en el que unas culturas y sociedades van por detrás de otras. En ningún momento se vislumbra el papel que las llamadas sociedades desarrolladas o avanzadas (con su metabolismo devastador) tienen en la involución y retroceso de las condiciones de la vida.

Se confunde producción con extracción y expolio de recursos preexistentes, creando una ficción de crecimiento que choca con los cálculos ecológicos más elementales. La equiparación entre el crecimiento monetario y el progreso es una constante en los textos.

En general, los textos realizan una exaltación incondicional de la tecnología, mientras ignoran la evolución del territorio deteriorado por los impactos (muchos irreversibles) del uso de una buena parte de las tecnologías. La fe tecnológica puede encontrarse en las portadas de los libros, los gráficos, las fotos, los ejercicios y los comentarios de prácticamente todas las materias. Se predican sistemáticamente los aspectos positivos de la misma y se obvian los negativos. Los textos, como una parte importante de la sociedad misma, apuestan por la tecnología como fórmula para resolver los problemas y la vida (incluso los generados por la propia tecnología), en detrimento, eso sí, de considerar la conservación en el territorio de las condiciones que permiten la vida.

La ciencia se separa de la ética y se utiliza como guía absoluta para tomar decisiones sin relacionarla con sus impactos finales sobre la faz de la tierra.

Se exalta el modelo de creciente movilidad horizontal con sus artefactos e infraestructuras, ignorando que es uno de los factores más graves de la insostenibilidad. El transporte de larga distancia es celebrado indiscutiblemente como signo de progreso, riqueza y bienestar. A veces se produce una auténtica "educación vial" para hacer desear el coche. Se oculta que una buena parte de la insostenibilidad actual se deriva de la construcción de la sociedad basada en la distancia y en el transporte.

Se da por hecho un incremento de la información y de la comunicación mientras se ignoran las pérdidas de información y comunicación relevantes para la sostenibilidad como son la biodiversidad, la configuración de los ecosistemas complejos, la información de la proximidad, la información que crea poder comunitario o la información de las culturas que pueden sobrevivir con bajo consumo de energía, reducida movilidad territorial y cerrando los ciclos de materiales.

Se ignoran o se desprecian las culturas, las prácticas y las economías ecológicamente sostenibles. Las culturas que no son fuertemente depredadoras de los recursos son consideradas como atrasadas.

Se mantiene una perspectiva marcadamente etnocéntrica en la que se habla, por ejemplo, de "nuevos" territorios o de "descubrimiento" de América.

La historia, la ciencia, la técnica, incluso los valores morales son contemplados desde una perspectiva evolutiva en la que de forma incuestionable se va de peor a mejor. La palabra modernidad legitima todo aquello con lo que es asociada. En el pasado se sitúa la barbarie, el esclavismo y la superstición y en el presente el progreso y el conocimiento. Apenas se menciona todo aquello que va a peor: el agua, el aire, el suelo, la biodiversidad, la diversidad cultural, la extensión del manto vegetal, el desorden radiactivo y el genético. En ningún caso se menciona como barbarie el desorden creado por el desarrollo basado en la simple extracción.

Desde la perspectiva de la sostenibilidad no es lícito usar recursos naturales por encima de su capacidad de regeneración, ni producir residuos más allá de la capacidad de la tierra de asumirlos. La ausencia de respeto a los límites de la biosfera en estas dos direcciones (recursos y residuos) compromete la vida de las generaciones futuras. Hace ya años que hemos superado la capacidad de carga de la tierra, es decir, usamos más "tierra" de la que es capaz de "recuperarse". Sin embargo los libros de texto ignoran este hecho, esencial para la sostenibilidad.

Permanecen en la sombra las actividades y los valores relacionados con el mantenimiento y la reproducción de la vida, así como las mujeres y su aportación a la sostenibilidad, no ya porque apenas aparecen sus nombres y sus rostros (aspecto que ya ha sido más veces denunciado), sino porque no son consideradas las actividades a las que más tiempo se han dedicado. En general permanecen invisibles aquellas tareas que construyen la sostenibilidad (crear la vida, desarrollarla, cuidarla y mantener la biodiversidad) mientras que están sobrerrepresentadas las actividades que provocan la insostenibilidad (producción, construcción de grandes infraestructuras, guerra, velocidad, etc.).

Por el contrario, la naturaleza, la tierra y la vida se muestran subordinadas a la economía y al mercado. La ecodependencia de las sociedades humanas permanece ignorada.

Se presenta la pobreza aislada de la riqueza y el despilfarro, como si éstas no estuvieran relacionadas y no se asocia la miseria con el deterioro ecológico de los territorios en los que se habita o de los que hay que partir para sobrevivir. Las relaciones entre los países empobrecidos y los "enriquecidos" son ignoradas en buena medida, pero cuando se hacen presentes lo hacen en términos de necesidad de ayuda y cooperación y no de denuncia de explotación, dominación o hurto. La injusticia y la desigualdad que provocan las relaciones comerciales impuestas por los países más ricos son ocultadas de forma casi generalizada.

No existe un debate sobre las necesidades humanas y la manera de resolverlas en función de la limitación de recursos. Por el contrario, las escasas veces que son mencionadas, son consideradas como ilimitadas e incuestionables y se presentan ajenas al discurso publicitario que las crea o a las estructuras que las convierten en inevitables (modelos de urbanización, etc.).

Si bien se menciona la necesidad de controlar el "consumismo" en algunas materias, en otras se da por hecho, se fomenta o se da por bueno y necesario (como es el caso de la economía). En realidad no se consideran los límites ni las necesidades de frenar o reducir.

La publicidad se menciona en muchas ocasiones de forma acrítica.

La Historia es una historia de los estados y del poder, por eso los textos están llenos de mapas de fronteras que cambian, de nombres de personas poderosas. Puede decirse que no existe un concepto de la historia ecológica o la perspectiva ecológica de la historia. Tampoco es una historia de cómo las culturas se han organizado para hacer que sus sociedades sobrevivan ni es una historia del territorio.

La globalización se menciona poco, y cuando ésta aparece se hace en términos de neutralidad o de signo de los tiempos. Lo que no se menciona es el intenso proceso de concentración y usurpación de poder en el que consiste y que tan desastrosas consecuencias ecológicas y sociales tiene para la mayor parte del planeta.

La mayor parte de las referencias "políticamente correctas" a los problemas ecológicos rodean los aspectos centrales y no permiten atisbar las verdaderas causas. Se plantean soluciones individuales e insignificantes, nunca en contra del sistema y de la lógica productivista. Con frecuencia aparecen soluciones como apagar la luz, no tirar papeles al suelo, cerrar el grifo o reciclar papel. No hemos encontrado nada parecido a calmar el tráfico, denunciar la construcción de grandes aeropuertos o abstenerse de merendar chocolatinas de multinacionales depredadoras.

A veces se utiliza la crisis ecológica para proponer soluciones que la agravan o para proponer soluciones que además de no ser estructurales sirven para lavar la cara a quien las plantea.

Si atendemos a la selección de imágenes, los ejemplos, el orden de los temas o los contenidos de los ejercicios, nos encontramos de nuevo con que los libros de texto tienen una marcada tendencia a mostrar un mundo mayoritariamente joven, sano, masculino, rico, urbano y feliz, en el que los problemas normalmente quedan lejos y están en vías de solución con ayuda de la tecnología y de la buena voluntad individual. Esta mirada sesgada no ayuda a hacerse consciente de la magnitud de las dificultades que quienes los aprenden tendrán que afrontar.

También es significativo aquello de lo que no hablan los libros de texto: no hablan de las multinacionales, del reparto del poder, de las culturas arrasadas, de las aportaciones de las mujeres, de los sindicatos, de los movimientos alternativos (aunque sí de las ONG de ayuda), de la autosuficiencia, de los proyectiles reforzados con uranio, de las aficiones de bajo impacto ecológico, de los bancos, de la pérdida de soberanía alimentaria, del modo en que se impone la comida basura, de las personas homosexuales, de la vida que desaparece debajo de las autopistas, de la otra cara de la Unión Europea, de las campesinas que viven del bosque y lo cuidan, de las patentes de las semillas, de los placeres del sexo, de los inmigrantes que vienen en autobús, de las soluciones colectivas, del lavado de imagen verde de las grandes empresas, de los dueños y de los daños de la Televisión, del final del combustible fósil, de las cargas de la policía, ni del poder de los libros de texto para construir la cultura.

De este análisis de la situación planetaria y de los sesgos de los libros de texto se derivan propuestas que pasan por visibilizar, relacionar, denunciar, reflexionar, introducir nuevos conceptos o hacer propuestas de intervención transformadoras. La transformación de contenidos es posible y necesaria en **todas las materias.**

Propuestas de cambios para los libros de texto: Cambiar las gafas para mirar el mundo

Visto el estado de las cosas, parece evidente la necesidad de **introducir el concepto de sostenibilidad y las implicaciones que éste tiene** en el currículum. En realidad no es una idea nueva ya que muchas culturas llevan haciéndolo siglos. Por ejemplo, algunos pueblos indios consideraban que para que una decisión fuera buena había que tener en cuenta a las siguientes siete generaciones. Es importante mostrar **indicadores de insostenibilidad ambiental** (desertificación, cambio climático, estado de las aguas, biodiversidad, sobreurbanización...) de modo que sean comprensibles sus **causas, su magnitud y su incidencia** en las poblaciones humanas.

Será necesario explicar el enorme **trabajo de mantenimiento de la vida que realiza la naturaleza y la interdependencia de todos los seres vivos**, incluidas las comunidades humanas. El concepto de **ecodependencia** habrá de estar en el centro de la comprensión del mundo. La **biomímesis** puede ofrecer criterios esclarecedores para reorientar nuestra relación con el planeta.

Es importante visualizar en toda su magnitud la crisis ecológica y sus verdaderas **responsabilidades**: las políticas de producción y transporte, el *agrobussines*, las reglas del mercado, las multinacionales, los medios de comunicación, el consumo irresponsable, la coerción y la parálisis social.

Por sorprendente que parezca hay que empezar a **relacionar el deterioro ecológico con el crecimiento económico**. Nombrar al desarrollo como destrucción y poner las bases de la riqueza de la vida en el territorio y su capacidad para mantener la vida, y no en los indicadores monetarios que tanta distorsión perceptiva producen.

En general conviene **desplazar la visión economicista de la vida y de la historia a otra visión centrada en la riqueza ecológica**. Desenmascarar las relaciones entre la economía convencional y la destrucción de los factores que permiten la supervivencia, e introducir un enfoque desde la perspectiva de una economía centrada en la vida.

Será necesario incorporar la mirada de la **economía ecológica: la producción de la naturaleza, el metabolismo de la sociedad industrial, los ciclos de materiales y de energía, la relación entre economía y ecología**. Hablar de la incapacidad de la economía monetaria (productiva y financiera) para guiar la administración sostenible de los recursos limitados de la tierra. Para valorarlos habrá que hacer análisis del ciclo de vida completo de los productos en el que se incorporen en las cuentas las implicaciones **"de la cuna a la tumba"** (el caso de los automóvil es esclarecedor si consideramos el recorrido desde la extracción de minerales, la fabricación, la construcción y mantenimiento de redes de circulación, la accidentalidad, el negocio de los seguros, las emisiones y sus consecuencias, el urbanismo asociado a su existencia, el desguace... la muy discutible vuelta al ciclo de los materiales etc.)

Han de **distinguirse los procesos de producción de los de extracción, monetarización y mercantilización de recursos preexistentes**. Y en este sentido introducir la resta y las pérdidas en los cálculos de lo que el sistema económico "produce" en el medio natural. De la misma manera es preciso **introducir el concepto de límite y asumir sus consecuencias**, por doloroso que resulte a una percepción de la realidad que se fundamenta en procesos de crecimiento ilimitado. Vivimos en un "mundo lleno" en el que hemos superado la capacidad de carga de la biosfera. La comprensión del planeta como un sistema cerrado en materiales y actualmente traslimtado es base para entender las limitaciones de nuestra actividad en él.

Es necesario presentar la tecnología con una visión global que la relacione con los sistemas sociales, económicos y los ecosistemas, que desvele también sus implicaciones negativas. Es imprescindible **distinguir entre las tecnologías que favorecen la sostenibilidad y las que la impiden**, las que concentran poder y las que lo distribuyen, las que crean dependencia y las que favorecen la autonomía, las que permiten la participación y las que la eliminan, las que crean equidad y las que la destruyen. Incorporar el concepto de **"principio de precaución"** ante tecnologías de efectos aún desconocidos.

Hay que reorientar el concepto **información hacia la vida** y evaluar si desde esta perspectiva aumenta o disminuye. Relacionar información con decisiones y poder, sin exaltarla por sí misma. **Introducir la relación entre información y territorio**. Denunciar la información que distorsiona la evolución de la vida como hace una buena parte de la información económica convencional.

Es clave **replantear el modelo de movilidad horizontal** basado en el consumo de combustibles fósiles y en la pretensión de crecimiento continuo de esta movilidad. Y recuperar el **valor de la proximidad**, poniendo en cuestión la alabanza de la velocidad y la lejanía que tan costosa le está resultando al planeta. **Relacionar el crecimiento exagerado de la construcción y las infraestructuras de transporte con el modelo de obtención y consumo de energía**, causante de contaminación, cambio climático, guerras...

Para conocer cómo funciona el mundo es necesario visualizar el **papel de las compañías multinacionales en la transformación del territorio**, de las sociedades, de las políticas, de las leyes, de la cultura misma y su contribución a la insostenibilidad.

Habrá que hacer frente al problema de las **necesidades humanas** y discutir las consecuencias para la sostenibilidad de diferentes estrategias escogidas para resolverlas. **Distinguir necesidades de deseos** y detectar las necesidades creadas con el fin de engrosar empresas mientras se adelgaza la capa vegetal. Reflexionar sobre cómo sería un **bienestar equitativo y sostenible** ambientalmente.

Es preciso replantear el problema de la **pobreza y la desigualdad y entenderla como pobreza ecológica y deterioro de las condiciones de vida** y del control de las mismas, más que como un problema de renta monetaria. La riqueza, en el contexto de gravedad ecológica, pasaría a concebirse como despilfarro irresponsable. En relación con este tema cabe plantear la **autocontención** en el nivel de vida de la población del norte o entender qué significa la **soberanía alimentaria** y las amenazas que ya recaen sobre ella.

Los estudios de **huella ecológica** (territorio necesario para mantener determinados modos de vida) son clave para comprender con sencillez los consumos comparativos de diferentes países y la traslimitación a la que se está sometiendo a la biosfera.

Hay que dar la vuelta a las categorías **"adelantado" y "atrasado",** pues desde el punto de vista de la sostenibilidad una buena parte de lo que se considera adelantado no es otra cosa que saqueo e ineficiencia energética (por ejemplo todo el sistema de movilidad basado en el uso del combustible fósil).

También procede una **relectura de la agricultura en la que se introduzcan todos los input y todos los output**, sin reducirlos a los meramente monetarizables. El cada vez peor balance energético, el incremento de la dependencia de materiales exteriores al territorio donde se cultiva y el desorden biológico que provoca obliga a replantear la consideración de adelanto que se tiene de ella. Hacer presentes en los libros de texto las **culturas rurales que permanecen vivas** y aún suponen un importante porcentaje de población.

Habrá que estudiar una **historia del territorio** local y global en la que aparezcan sus transformaciones físicas y biológicas, sus causas y sus consecuencias. Son muy clarificadores los mapas y fotografías que muestran la transformación del territorio y que tanto escasean en los libros de texto (a pesar de la abundancia de mapas de fronteras y de movimientos bélicos).

Se hace necesario replantear el **concepto de trabajo e introducir matices como trabajo monetarizado y no monetarizado**, trabajo dentro de casa y trabajo fuera de casa, trabajo útil y trabajo inútil, trabajo para la sostenibilidad y trabajo contra la sostenibilidad.

Hay que **visibilizar el papel de las mujeres y su contribución a la cultura, a la historia y al mantenimiento de la vida**. Una relectura de la sostenibilidad con enfoque de género podría resultar muy reveladora y ayudar a la revisión de valores dominantes insostenibles.

Es preciso ampliar el **concepto de salud individual con el de salud colectiva** y de los ecosistemas, pues todos están relacionados y no tiene ningún sentido aislar el primero de los demás. Importa también hacerse consciente del **proceso completo de la vida**, tanto la humana como la del resto de los seres vivientes y comprender nuestra participación en los ciclos que la hacen posible.

Las **relaciones centro periferia** –hoy entendidas como las relaciones entre las sociedades ricas y adelantadas y las sociedades pobres y atrasadas– han de entenderse como procesos interrelacionados en los que existe una transferencia de la periferia al centro de materiales ricos –desde el punto de vista orgánico– y de trabajo. En la dirección del centro a la periferia puede observarse por el contrario una transferencia de residuos y entropía que se refleja en la degradación de los territorios. Habrá que enseñar el concepto de **"deuda ecológica" en contraposición al de deuda externa**.

También puede entenderse que unas sociedades son más insostenibles que otras. **El estudio de culturas sostenibles, la presentación de alternativas, de luchas en el norte y en el sur y de denuncias,** es necesaria para mostrar las posibilidades de un futuro sostenible.

Nuestro estudio no ha entrado en el problema de la fragmentación del conocimiento en las materias, así como en el peso otorgado a cada una de ellas y las consecuencias que de ello se derivan para las sostenibilidad. La separación entre historia y naturaleza, tecnología y naturaleza, y economía y naturaleza hace que esta última se considere una realidad aparte en la que se puede estudiar, por ejemplo, el ciclo del agua sin hablar de las industrias colocadas en la parte alta del río, de la despoblación que supuso la desecación de una cuenca o de la reproducción de las especies al margen del proceso de cementación de sus hábitats. La **interdependencia** exige establecer estas relaciones, sea cual sea la materia de la que se trate.

La lista de asuntos a revisar, visibilizar o incorporar podría seguir. En cualquier caso, más que de la incorporación de una frase en un tema, se trata de un cambio de paradigma que reflexione sobre las causas y efectos de la intervención humana en el planeta –de una pequeña parte de la población humana- y coloque el equilibrio y mantenimiento de la vida en todas sus formas como criterio central a la hora de comprender y actuar.

Una educación para la sostenibilidad

Es evidente que no basta con cambiar las categorías mentales para mirar la realidad. Se hace necesaria una educación y una cultura de la sostenibilidad que impregne todos los aspectos de la realidad, pues la posibilidad de las próximas generaciones de seguir viviendo está siendo gravemente amenazada. En buena parte del planeta ya lo está también la generación presente.

La propuesta y ensayo de modos de vida sencillos que permitan vivir en paz con el planeta, el estudio de la biomímesis o imitación de la naturaleza, la autocontención, o la denuncia del despilfarro y el deterioro, son herramientas que la educación puede trabajar para hacer posible la sostenibilidad.

La educación para la sostenibilidad tiene como objetivo central aprender a vivir equitativamente y en paz con el planeta. Lo que implica no sólo desvelar las claves de la vida sino también actuar en la realidad para que éstas sean posibles. Nos va mucho en ello.

Anexo 5: Borrador del currículo alternativo 2017

(iniciado en 2012 y ampliado en 2014)

Currículum para la sostenibilidad ecológica y social[144]

Las condiciones de vida del planeta se deterioran con una velocidad creciente. Estamos consumiendo hace ya años los "bienes raíz" de la naturaleza y poniendo en riesgo nuestro futuro y el presente de buena parte de la población mundial.

La educación para la sostenibilidad tiene como objetivo central aprender a vivir equitativamente y en paz con el planeta. Lo que implica no sólo desvelar las claves de la vida sino también actuar en la realidad para que éstas sean posibles.

Areas temáticas

1. Un planeta medio vivo
2. Comunicación, relaciones y colectividad
3. Pensamiento, emociones y acción

1. Un planeta "medio" vivo

- La sostenibilidad

. El concepto de sostenibilidad y las implicaciones que éste tiene

. Panorama de la insostenibilidad (desertificación, cambio climático, estado de las aguas, biodiversidad, declive energético, sobreurbanización...)

. Causas, magnitud de la insostenibilidad y su incidencia en las poblaciones humanas y en los ecosistemas.

. Las verdaderas responsabilidades: las políticas de producción y transporte, el agrobussines, las reglas del mercado, las multinacionales, el sistema financiero, los medios de comunicación, el consumo irresponsable, la coerción y la parálisis social.

. El trabajo de mantenimiento de la vida que realiza la naturaleza

. La interdependencia de todos los seres vivos, incluidas las comunidades humanas.

. El concepto de ecodependencia.

. Comprensión de las redes de la vida. Democracia de lo viviente, convivencia con otras formas de vida.

. El funcionamiento de la naturaleza y el cuidado de la vida. La fotosíntesis

. La biomímesis: criterios esclarecedores para reorientar nuestra relación con el planeta.

- Economía ecológica

. La producción de la naturaleza, el metabolismo de la sociedad industrial, los ciclos de materiales y de energía.

. La relación entre economía y ecología.

. La incapacidad de la economía monetaria (productiva y financiera) para guiar la administración sostenible de los recursos limitados de la tierra.

[144] Este documento es un borrador. No pretende estar equilibrado en sus apartados, pero sí busca ir completándose. No tiene como pretensión su aplicación universal inmediata, sino servir de base para centros educativos y entidades de formación que sí quieran aplicarlo.

. De la visión economicista de la vida y de la historia a otra visión centrada en la riqueza ecológica.

. El deterioro ecológico y el crecimiento económico. Desenmascarar las relaciones entre la economía convencional y la destrucción de los factores que permiten la supervivencia, e introducir un enfoque desde la perspectiva de una economía centrada en la vida.

. El ciclo de vida completo de los productos: “de la cuna a la tumba”. Las cuentas completas. (El caso de los automóvil es esclarecedor si consideramos el recorrido desde la extracción de minerales, la fabricación, la construcción y mantenimiento de redes de circulación, la accidentalidad, el negocio de los seguros, las emisiones y sus consecuencias, las guerras por el petróleo, el urbanismo asociado a su existencia, el desguace... la muy discutible vuelta al ciclo de los materiales etc.)

. Distinción de los procesos de producción de los de extracción, monetarización y mercantilización de recursos preexistentes.

. La resta y las pérdidas en los cálculos de lo que el sistema económico “produce” en el medio natural.

. El concepto de límite y sus consecuencias

. Las grandes cuentas de los materiales en pequeños números

. La huella ecológica

. El papel de las compañías multinacionales y las entidades financieras en la transformación del territorio, de las sociedades, de las políticas, de las leyes, de la cultura misma y su contribución a la insostenibilidad.

- Economía

. El concepto del dinero.

. Funciones diferentes del dinero

. La creación del dinero

. El problema de los intereses

. Enfoques económicos

. Trampas teóricas de la economía convencional (la racionalidad del consumidor, la información completa, el egoísmo como motor)

. Los indicadores económicos

. Pérdidas que hacen crecer el PIB

. La economía como subsistema de un sistema más amplio

. El problema del crecimiento

. La crítica al concepto de desarrollo

. Sistema financiero, economía productiva, y la riqueza ecológica

. Inconvenientes y ventajas de la globalización

. La provocación de la demanda

. Dinámicas de cooperación y competencia

. La concentración de poder

. La deuda externa

. Las macrocompañías

. La economía social

- Energía

. Historia del uso la energía

. Energía y sociedad

. Termodinámica y sus implicaciones económicas, sociales y ambientales

. Los picos de la energía (petróleo, gas, carbón, etc.)

. Las diferentes energías, fósil, nuclear, renovables

. La tasa de retorno energético

. Energía y cambio climático

- Materiales

. La necesidad de cerrar los ciclos de materiales

. Los materiales peligrosos

. El metabolismo de los diferentes materiales.

. La degradación de los materiales

. Los picos de los materiales

. Química y sostenibilidad

- Tecnología

. Visión global de la tecnología. Su relación con los sistemas sociales, económicos y los ecosistemas. Implicaciones negativas y positivas.

. Las tecnologías que favorecen la sostenibilidad y las que la impiden, las que concentran poder y las que lo distribuyen, las que crean dependencia y las que favorecen la autonomía, las que permiten la participación y las que la eliminan, las que crean equidad y las que la destruyen.

. El "principio de precaución" ante tecnologías de efectos aún desconocidos.

. Riesgo y Peligro. Incertidumbre y probabilidad

. La evolución de la tecnología en relación al mercado

. Los monopolios radicales

. Procesos tecnoindustriales contrarios a la salud del planeta

. Dependencia energética y de los materiales de las tecnologías

. Ecoeficiencia y efecto rebote

. Patentes

. Tecnología y exclusión social

- Información y conocimiento

. El concepto información de la vida. Pérdidas e incrementos de información.

. Información y poder

. Relación entre información y territorio.

. La información que distorsiona la evolución de la vida como hace una buena parte de la información económica convencional.

. El control de la información. Quién posee los medios de difusión

. El discurso publicitario. Las técnicas de manipulación

. Información y conocimiento

. Otras formas de conocimiento

. El método científico

. Críticas a la ciencia

. Ciencia y mercado

. El papel de los ejércitos en la evolución de la ciencia

- La movilidad

. El modelo de movilidad horizontal basado en el consumo de combustibles fósiles

. La pretensión de crecimiento continuo de la movilidad motorizada

. El valor de la proximidad.

. Los problemas de la velocidad

. Movilidad motorizada y urbanismo

. Movilidad sostenible

. El peatón vale más que el coche.

. Los tiempos de la vida. Tiempo para la vida

- Alimentación

. El metabolismo de la agricultura industrial

. Algunos problemas de la agricultura industrial (El balance energético, el incremento de la dependencia de materiales exteriores al territorio donde se cultiva y el desorden biológico que provoca)

. Cultura y sociedad en el espacio rural

. Elaboración, conservación de alimentos

. Agroecología

. Soberanía alimentaria

- Salud

. Salud individual, colectiva y de los ecosistemas.

. Efectos del deterioro ambiental sobre la salud.

. Alimentación y salud

. Modos de vida y salud

. Crecimiento económico y salud

- El cuerpo

. Cómo funciona

. Cómo se cuida

. Quien cuida el cuerpo

. Disfrutes del cuerpo, de los sentidos, del movimiento

. El sexo

. La construcción de la sexualidad. Opciones sexuales

- Sociedad y equidad

. Las cuentas de la desigualdad. Las medidas de distribución

. El problema de la riqueza

. Propiedad y equidad

. Formas de propiedad colectiva. El debate sobre los comunes

. Recursos limitados y necesidades humanas prioritarias

. Las necesidades humanas y fórmulas para satisfaccerlas (satisfactores)

. Tipos de satisfactores

. Consecuencias para la sostenibilidad de diferentes estrategias escogidas para resolver las necesidades.

. Distinguir necesidades de deseos y detectar las necesidades creadas con el fin de engrosar empresas mientras se adelgaza la capa vegetal.

. Bienestar equitativo y sostenible ambientalmente.

. El bienestar, la vida buena y la vida digna

. Replanteamiento del problema de la pobreza y la desigualdad desde la perspectiva de la pobreza ecológica, el deterioro de las condiciones de vida y el control de las mismas.

. La insuficiencia del concepto de renta monetaria para entender la pobreza.

. La riqueza, en el contexto de gravedad ecológica, concebida como despilfarro irresponsable.

. Medidas de equidad.

. La autocontención

. La deuda ecológica

. La lucha de clases

. Los movimientos sociales

- ecologismo

- feminismo

- derechos civiles

- pacifismo

- otros

. Culturas de subsistencia.

. Replanteamiento de las categorías “adelantado” y “atrasado” (desde el punto de vista de la sostenibilidad una buena parte de lo que se considera adelantado no es otra cosa que saqueo e ineficiencia energética).

. Culturas distintas y formas de pensar distintas

. Espacios de convivencia intergeneracionales

. Espacios de convivencia intercultural

. Demografía y justicia social

- Trabajos y cuidados

. Replanteamiento del concepto de trabajo.

. Las diferentes formas del trabajo humano: Trabajo monetarizado y no monetarizado, trabajo dentro de casa y trabajo fuera de casa, trabajo útil y trabajo inútil, trabajo para la sostenibilidad y trabajo contra la sostenibilidad.

. Participación en el cuidado de la vida humana. Las tareas domésticas y su reparto.

. El sindicalismo

. Estrategias para el cuidado

. Economía de los cuidados

. Reparaciones domésticas

. Las profesiones inhabilitantes

. El concepto de cuidadanía

- Feminismo

. El papel de las mujeres y su contribución a la cultura, a la historia y al mantenimiento de la vida.

. Una relectura de la sostenibilidad con enfoque de género.

. La huella y la deuda de los cuidados

. El Patriarcado: Construcción y Superación

. Explotación de género

. La violencia contra las mujeres

. Ecofeminismos

- Historia

. Historia del territorio local y global Transformaciones físicas y biológicas, sus causas y sus consecuencias. Mapas y fotografías que muestran la transformación del territorio.

. Historia verde del mundo.

. La historia de los pueblos

. Escribir la historia, hacer la historia

. Las dinámicas de la historia

. Luchas de los pueblos

. La historia desde la perspectiva feminista

. Historia de las sociedades pequeñas, sostenibles y que han permanecido a lo largo del tiempo

- Mundo

. Las relaciones centro periferia

. La transferencia de la periferia al centro de materiales ricos –desde el punto de vista orgánico– y de trabajo.

. La transferencia de residuos y entropía del centro a la periferia, que se refleja en la degradación de los territorios.

. Sociedades que son más insostenibles que otras.

. El estudio de culturas más sostenibles

. Las luchas ecológicas en el sur y en el norte.

. Las grandes cuentas del mundo en números accesibles

. Los conflictos, la cultura de la paz.

. El poder. Dinámicas

- Etica y moral ecológica

. La democracia de lo viviente

. La superación del antropocentrismo

. Moral individual y colectiva

. Capitalismo y moral

La comunicación, las relaciones, la colectividad

- Aprendizaje de la comunicación

. La palabra, la conversación, la información tú a tú

. Hablar, escuchar, argumentar, debatir, motivar, seducir, hacer construcción colectiva, hablar en público

. Historias, narrativa y cine para entender la realidad

. Metáforas que utilizamos para entender el mundo

- Aprendizaje de la organización y la participación

. Organizar reuniones

. Diversidad de tareas. Diversidad de responsabilidades

. Aprendizaje en grupo. Corresponsabilidad

. Las dinámicas de cooperación. Grupos cooperativos

. Experiencias de autogestión.

. Soluciones colectivas

. El manejo de los conflictos

. Cómo protestar

- Comunidad

. Distintos modos de familia y convivencia.

. Formas de vida en común

. Relaciones con el vecindario, las tiendas. Proximidad

. La democracia

. Lo público

- Algunos placeres de bajo impacto ecológico

. La expresión no verbal, la danza

. Las músicas

. Las artes

3. Pensamiento, emociones y acción

- Pensar

. Pensamientos lógicos

. Pensamiento creativo

. Pensamiento sistémico

. El método científico

. La lógica del saber popular

. El humor

- Leer

. Comprender textos

. Aprender a estudiar

- Contar y calcular

. La proporción. Medidas de lo razonable

. La probabilidad. Probabilidad e incertidumbre

. Estadística de la distribución y la equidad

- Informarse

. Preguntar

. Buscar información

. Contrastar informaciones

. La lógica de la información en internet.

. Fuentes interesantes y alternativas de información

- La autoconfianza

. Autoconcepto y autoestima.

. Estima colectiva.

- Las emociones

. El papel de las emociones en nuestras vidas

. Tipos de emoción

. El manejo de las emociones

- Las limitaciones y miserias personales

. Celos, envidias, miedos, egoísmos, obsesiones, ansiedades, amarguras

- Tener iniciativa

. Planificar

. Las lógicas de la acción

. El manejo de la incertidumbre

. Afrontar y resolver

. Desarrollo de proyectos

Concreciones, acciones, actividades

(algunas prácticas posibles en la educación)

. Rehabilitación de espacios vivos.

. Relacionarnos con animales y plantas, además de personas. Aprender a cuidarlas (huerto, amigos, seguir a las hormigas...)

. Nombrar, conocer las plantas y animales que nos rodean, si quedan, o los que expulsamos

. Comprender los ciclos de la naturaleza que nos quedan más próximos

. Proteger y apropiarnos respetuosamente del territorio (Volunta-ríos un trozo de tierra es tu responsabilidad y no tu propiedad)

. Abrir las puertas de la escuela. Hacerla permeable. Ruptura de los límites físicos de la escuela. Cercanía al territorio más allá de las vallas. Aprender sin techo, estar al aire libre, pisar tierra, que el viento nos sople en la cara.

. Caminar el territorio, conocerlo, ser dueños de él

. Experiencias de ayuda mutua

. Entrar en espacios de trabajo, colaborar con ellos.

Materiales del aula en régimen de cooperativa.

Presupuestos participativos

Comunicar y recibir información local

El desayuno colectivo. Los libros colectivos

Hacemos el mantenimiento de nuestra escuela

Mezcla de edades y experiencias (abuelos con gente pequeña, adolescentes con bebés...)

Realizar debates y construcciones colectivas

Criterios

1. Centralidad de la vida.
2. Educarse en el territorio.
3. Alentar la diversidad. Tiempos flexibles para los aprendizajes
4. Aprendizaje colectivo. Crear comunidad y soluciones colectivas
5. Construcción, recuperación y aplicación de saberes sostenibles
6. Denuncia y lucha
7. Construcción y ensayo de alternativas sostenibles

Anexo 6. Alegaciones al Decreto de Enseñanzas Mínimas 2022

APORTACIONES AL BORRADOR DEL CURRÍCULO

DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA, SECUNDARIA Y BACHILLERATO

Abiertos a la participación pública, los proyectos de Reales Decretos por los que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, en el marco de la nueva ley de educación LOMLOE, las organizaciones Ecologistas en Acción y Teachers for Future Spain han realizado un trabajo de revisión del contenido de dichos proyectos de decreto, así como de elaboración de aportaciones, propuestas que se presentan en este documento.

Este documento tiene los siguientes objetivos

...• Dar a conocer las aportaciones al borrador del decreto de enseñanzas mínimas de la LOMLOE realizadas desde una perspectiva ecosocial.

• Servir de base para futuros desarrollos curriculares de las comunidades autónomas.

• Servir de base para ecosocializar el currículo en aquellos centros y comunidades educativas que lo deseen.

El actual borrador del proyecto ya incluye contenidos ecosociales. No obstante, consideramos importante concretar e incorporar algunos contenidos. Este documento es por lo tanto un COMPLEMENTO al borrador. No se han incluído contenidos que ya están en el borrador.

Ecologistas en Acción, como organización de ámbito estatal, y a través de sus grupos de trabajo en el ámbito educativo, participa en el esfuerzo de definir líneas concretas de actuación, a través de propuestas, publicaciones, materiales didácticos y actividades escolares de diversa índole, en los que colaboran profesionales de la educación comprometidos con la protección del planeta y la justicia social.

Teachers for Future Spain, por su parte, integra una comunidad de más de 2.000 docentes de todo el Estado, tanto de escuelas públicas como privadas y desarrolla, colaborativamente, programas de profundización en la sostenibilidad real en los Centros y los programas educativos, en colaboración con diversas instituciones y en sinergia con otros movimientos medioambientales. En abril de 2021 presentó al Ministerio su propuesta de currículum ecosocial para Infantil, Primaria y Secundaria.

APORTACIONES AL BORRADOR DE CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Artículo 6.2 “Práctica Educativa”.

Consideramos muy importante que la ley promueva el aprendizaje en el entorno natural o naturalizado, como práctica estructural en los Centros educativos. Proponemos la siguiente redacción:

Dicha práctica se basará en experiencias de aprendizaje significativas y emocionalmente positivas y en la experimentación, (y) el juego, “y el trabajo al aire libre en un ambiente natural (en contacto con la naturaleza dentro del entorno escolar).”

Artículo 7: Objetivos.

Entre los objetivos generales definidos para la Educación Infantil, echamos en falta, por ser de capital importancia en las actuales circunstancias del planeta, uno que incide en la relación con el uso de los bienes materiales. Sugerimos la inclusión de otro objetivo:

“i) Adquirir hábitos relacionados con la reducción de la huella ambiental, con el cuidado de las cosas, de los recursos naturales (agua, energía y alimentos) y los seres vivos del entorno.”

Competencias claves.

En la redacción de lo que se espera con las competencias clave, creemos que es muy importante introducir dos conceptos, como son: “el cuidado del medio natural” y “el consumo crítico” en el párrafo, segundo después de la enumeración de las competencias.

Al estar en un momento fundamental del aprendizaje, vemos necesario incluir la palabra “cuidar y proteger el medio ambiente” para que los alumnos se sientan parte de él. Y “actuar como consumidores responsables y críticos” ya que consumir es algo más que comprar, y estamos consumiendo cuándo dejamos la luz encendida, el grifo abierto, o tenemos excesivo calor en una habitación.

CRECIMIENTO EN ARMONÍA Crecimiento en armonía. Segundo Ciclo

Competencia específica 3.

Para dicha competencia, se formula:

3.1.- ”Realizar actividades relacionadas con el autocuidado y el cuidado del entorno con actitud de respeto, mostrando autoconfianza e iniciativa”.

En nuestra opinión, y dado el peso que el decreto concede a la educación ecosocial, la definición de la competencia es demasiado general, siendo deseable que se concrete más para potenciar su materialización.

Sugerimos la siguiente redacción del punto 3.1:

3.1 - Realizar actividades relacionadas con el autocuidado y el cuidado del entorno con actitud de respeto, mostrando autoconfianza e iniciativa, “e incorporando hábitos para el cuidado de las cosas (reducción, reparación, reutilización y separación de residuos), de los recursos naturales (consumo de agua, energía y alimentos) y de los seres vivos del entorno.”

Saberes básicos

Para dicho saber básico, se apuntan los “Hábitos y prácticas sostenibles y ecosocialmente responsables relacionadas con la alimentación, la higiene, el descanso, el autocuidado y el cuidado del entorno”.

Echamos en falta la referencia a aspectos ecosocialmente responsables, relacionados con la adquisición de hábitos sobre el uso de las cosas y los recursos, educables en este etapa.

Sugerimos la redacción del Saber básico C, cuarto guión, tal y como sigue:

- Hábitos sostenibles y ecosocialmente responsables relacionados con alimentación, higiene y aseo personal, descanso, limpieza de espacio, "cuidado de las cosas (reducción, reparación, reutilización y separación de residuos) y de los recursos naturales (agua, energía y alimentos)".

DESCUBRIMIENTO Y EXPLORACIÓN DEL ENTORNO Segundo Ciclo

Criterios de evaluación.

Competencia específica 3.

El criterio propone "mostrar una actitud de respeto y cuidado hacia el medio natural, identificando el impacto positivo o negativo de algunas acciones humanas sobre el mismo".

En nuestra opinión, es oportuno valorar la materialización práctica de esa actitud (más concretamente que "las acciones humanas"), en aspectos como el cuidado del material, la reutilización o la separación de residuos.

Proponemos la siguiente inclusión en el texto del punto 3.1:

3.1 - Mostrar una actitud de respeto y cuidado hacia el medio natural, identificando el impacto positivo o negativo de algunas acciones humanas sobre el mismo, "y reflejando hábitos sostenibles, tales como el cuidado del material, la reutilización o la separación de residuos."

Apartado C: Indagación en el medio físico y natural. Cuidado, valoración y respeto

El segundo guión establece el saber: "influencia de las acciones de las personas en el medio físico y natural y en el cambio climático".

Creemos que se deben incluir, como saberes básicos concretos aquellos que puede adquirir el alumno/a en su interacción cercana y concreta, en el hogar o en casa, relacionados con la sostenibilidad.

Proponemos la siguiente redacción de este guión del apartado C:

Influencia de las acciones de las personas en el medio físico y natural y en el cambio climático, "así como los efectos positivos de nuestras acciones en la escuela y el hogar: el cuidado de los objetos, de los recursos naturales (agua, energía y alimentos) y la reducción, la reutilización y la separación de residuos."

APORTACIONES AL BORRADOR DE CURRÍCULO DE PRIMARIA

Artículo 8 – Objetivos de la Educación Primaria.

Entre los 14 ámbitos que se plasman en este artículo, no hay ninguno que se refiere al desarrollo de un ciudadano/a consciente, informado, coherente y proactivo en el ámbito del reto de la sostenibilidad

Sugerencia de redacción:

Ser consciente de la dependencia de la sociedad con respecto al planeta y los límites del mismo, reconociendo los impactos del consumo y las formas de vida, así como los hábitos y actitudes necesarios para garantizar la sostenibilidad, tanto a nivel global como en los entornos cercanos.

Competencia Ciudadana

– Descriptor operativo CC4, último cuadro.

En el texto se expresa: “[...]se inicia en la adopción de hábitos de vida sostenibles, para contribuir a la conservación de la biodiversidad”.

Consideramos que no solo se debe enfocar el cambio de hábitos sobre la conservación de la biodiversidad, sino también en otros en los que la niña/o tiene protagonismo y capacidad de intervención positiva. Añadir, además de la contribución a la conservación de la biodiversidad, la mitigación y adaptación al cambio climático, la conservación de los recursos y la reducción de la huella ambiental personal en los ámbitos cercanos (familia, escuela y entorno social).

Anexo II – Áreas de Educación Primaria.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL Primer Ciclo

Criterios de Evaluación – Competencia específica 6.

El texto formula:

“Mostrar hábitos de vida sostenible [...] identificando la relación de la vida de las personas con sus acciones sobre los elementos y recursos del medio”.

A nuestro parecer, el texto debiera aludir a los actos cotidianos en los que los niños y niñas tienen un poder de cambio o intervención, más que “identificar la relación de la vida de las personas con sus acciones”, que es un enfoque demasiado genérico.

Sugerimos la siguiente modificación del párrafo:

“Mostrar hábitos de vida sostenible [...] identificando la relación de los actos cotidianos, en el entorno escolar, familiar y social, con sus acciones sobre los elementos y recursos del medio, así como con el fenómeno de la degradación ambiental”.

Saberes básicos.

Punto C, Sociedades y territorios.

Apartado 4 – Conciencia ecosocial.

El último guión define: “Hábitos de vida sostenible. El uso del agua, la movilidad sostenible y la gestión de los residuos”.

En nuestra opinión, están ausentes aspectos muy importantes de la educación para la sostenibilidad, como el uso de la energía y otros relacionados con el consumo, todos ellos necesarios y abordables en el Primer Ciclo.

Sugerimos completar el texto propuesto, de esta manera:

“Hábitos de vida sostenible. El uso del agua y la energía, la movilidad sostenible, el cuidado y aprovechamiento de los bienes materiales, la reutilización y la reducción y gestión de los residuos”.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL Segundo Ciclo

Saberes básicos.

Punto A, Cultura científica.

Apartado 3 – Materia, fuerzas y energía.

En el epígrafe “Materia, fuerzas y energía” no se hace alusión a los siguientes aspectos, que nos parecen básicos y que tampoco aparecen en el restos de contenidos para 2º ciclo:

- La naturaleza de la energía que consumimos. Energías fósiles y energías renovables.

- La conservación y el uso responsable de la energía.

- La huella ambiental del uso de la energía.

Sugerimos añadir un guión más al apartado 3:

- La naturaleza de la energía que consumimos y su conservación. La huella ambiental del uso de la energía. Energías fósiles y energías renovables.

Punto C, Sociedades y territorios.

Apartado 4 – Conciencia ecosocial.

En el último guión se formula el saber básico: "Hábitos de vida sostenible. El consumo responsable, el uso del agua y la energía, la movilidad sostenible y la gestión de los residuos".

En nuestra opinión, están ausentes aspectos muy importantes de la educación para la sostenibilidad, como los relacionados con el consumo, todos ellos necesarios y abordables en el segundo ciclo.

Sugerimos completar el texto, de esta manera:

"Hábitos de vida sostenible. El consumo responsable, el uso del agua y la energía, la movilidad sostenible, el cuidado y aprovechamiento de los bienes materiales, la reparación, la reutilización y la reducción y gestión de los residuos".

Punto 1. Retos del mundo actual

Apartado 4 –

En el borrador del currículum echamos en falta la alusión a la agricultura, la pesca y la ganadería, en correspondencia con su papel capital en la supervivencia de la humanidad. Y, en el marco de la actual situación planetaria, la sostenibilidad de las prácticas agrícolas y la huella ambiental del consumo agroalimentario, aspectos sobre los que los niños/as tienen un papel activo como consumidores.

Por otra parte, en el currículum no se concede la importancia que merecen el conocimiento de los ciclos agrícolas, las modalidades y las técnicas agrícolas básicas, o la conservación de los alimentos, aprendizajes que aportan resiliencia desde el ámbito escolar.

Sugerimos la introducción del siguiente saber básico:

- Agricultura, pesca y ganadería sostenibles. Su papel en la alimentación de la humanidad, la sostenibilidad de las prácticas agrícolas, ganaderas y de pesca. La huella ambiental del consumo agroalimentario. El conocimiento de los ciclos, las modalidades y las técnicas agrícolas básicas, así como la conservación de los alimentos.

EDUCACIÓN EN VALORES CÍVICOS Y ÉTICOS Tercer Ciclo

Competencia específica 3.

Para esta competencia se define lo siguiente:

"Comprometerse activamente con valores, prácticas y actitudes afectivas consecuentes con el respeto, cuidado y protección de las personas, los animales y el planeta, a través de la participación en actividades que promuevan un consumo responsable y un uso sostenible del agua, la energía, la movilidad y la gestión de residuos".

En nuestra opinión, se debe concretar el concepto amplio e interpretable de "consumo responsable", a través de la referencia de las "3 R": reducir, reparar y reutilizar.

Sugerimos la introducción de la siguiente concreción del término "consumo responsable":

“Comprometerse activamente con valores, prácticas y actitudes afectivas consecuentes con el respeto, cuidado y protección de las personas, los animales y el planeta, a través de la participación en actividades que promuevan un consumo responsable basado en la reducción, la reparación y la reutilización, y un uso sostenible del agua, la energía, la movilidad y la gestión de residuos”.

En este apartado de educación en valores cívicos y éticos, y por no aparecer explícitamente en ninguno otro de los propuestos en el borrador del currículum, nos parece muy necesario que se contemple la puesta en valor de las personas, entidades y colectivos que se dedican a la protección de la Tierra y que son un ejemplo de compromiso con el planeta y la sociedad.

Sugerimos añadir un nuevo subapartado (sería “3.3.”) a esta competencia específica:

3.3. Conocer y poner en valor el papel de personas anónimas o significadas, entidades y colectivos comprometidos en la protección de la Tierra, por las motivaciones de su esfuerzo y el ejemplo que para los demás representan

APORTACIONES A LOS PROYECTOS DE CURRÍCULO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Anexo I. Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica.

En el apartado de Competencias Clave creemos importante añadir la competencia Climática y Ecosocial.

Anexo II. Materias de Educación Secundaria Obligatoria.

BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA.

El bloque de contenidos de Ecosistemas y sostenibilidad debería aparecer como un bloque en cuarto de la ESO. Al menos tal y como aparecía en el anterior decreto.

Introducción

Primer párrafo. Es necesario introducir el concepto de conciencia ecosocial como mirada amplia e interrelacionada entre el bienestar ambiental y el bienestar humano.

Además, en las materias de Biología y Geología de la ESO, inculcar la importancia del desarrollo sostenible y de la conciencia ecosocial.

Segundo párrafo. Entender el papel de la ciudadanía dentro del modelo de producción no sólo como sujetos pasivos o consumidores. Añadir “Asimismo, inculcan la urgencia de un compromiso ciudadano para el bien común a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, adoptando actitudes como el consumo y la producción responsable, el cuidado medioambiental y el respeto hacia otros seres vivos”.

Quinto párrafo Introducir el concepto de ecodependencia para incidir en la necesidad de tener en cuenta nuestra intervención sobre los ecosistemas y nuestra vulnerabilidad frente a su deterioro. Añadir “El concepto de ecosistema, la relación de sus elementos integrantes, los seres humanos como seres ecodependientes (…)”

BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA. Cursos de primero a tercero.

Competencia específica 5. Punto 5.2.

Enumerar actividades propias y ajenas específicas de manera similar al apartado. Añadir "Proponer y adoptar hábitos sostenibles analizando de una manera crítica las actividades propias y ajenas (modelos de

consumo y de producción, huella y deuda ecológica, economía social y solidaria, justicia ambiental y regeneración de los ecosistemas)".

Apartado E

Añadir en este apartado sobre "Ecología y sostenibilidad" el concepto de "huella ecológica" al que se hacer referencia en los saberes básicos de otras asignaturas, pero no tiene un contenido específico que desarrolle el concepto desde el fundamento científico. Añadir el guión: "Huella ecológica. Concepto de hectárea global. Concepto de biocapacidad. Ejemplos de cálculo. Análisis comparativo de estilos de vida y huella ecológica. Extralimitación de la huella ecológica de la humanidad en el planeta"

Incidir en la responsabilidad pasada y futura del ser humano en la crisis climática. Añadir "Análisis de las causas antropogénicas del cambio climático".

Enumerar y ampliar los hábitos sostenibles. "Valoración de la importancia de los hábitos sostenibles (consumo y producción, gestión de residuos y sumideros, tasa de retorno, límite de recursos naturales, deterioro ambiental y consumo, respeto y dependencia frente al medio ambiente)"

Hábitos saludables.

Relacionar nuestros hábitos alimenticios con las cadenas de producción y sus consecuencias medioambientales y sociales.

"Identificación de los elementos propios de una dieta saludable, sostenible y justa".

Analizar la relación entre nuestra salud y el estado y el estado de conservación del medio ambiente.

DIGITALIZACIÓN.

Saberes básicos. Apartado D Añadir guión: "La huella ecológica de las tecnologías digitales".

ECONOMÍA Y EMPRENDIMIENTO

Saberes Básicos.

Apartado B. Tercer guión.

La economía ecológica es la que permite cambiar la manera de mirar la economía. Mira la gestión de los bienes y servicios de la tierra sin dejarse llevar las distorsiones y errores que provocan los indicadores macroeconómicos monetarios. Por ejemplo: El PIB puede crecer cuando se deterioran los bienes reales tales como el agua, la riqueza del suelo o la biodiversidad. Esta sugerencia es extremadamente importante para la sostenibilidad de la mayor parte de la especie humana en la corteza terrestre.

Detrás de la economía circular añadir: "La economía ecológica".

El análisis de la forma de resolver las necesidades humanas es imprescindible para tener una visión de la economía más realista, sostenible y ajustada a los límites del planeta. Añadir un cuarto guión: "Las necesidades humanas y la manera de resolverlas desde el punto de vista de la sostenibilidad"

Los indicadores económicos son especialmente engañosos desde el punto de vista de los bienes reales de la tierra. El PIB puede crecer cuando se deterioran los bienes reales tales como el agua, la riqueza del suelo o la biodiversidad. Añadir antes de El sistema financiero "Críticas a los indicadores económicos convencionales desde el punto de vista de la sostenibilidad"

EDUCACIÓN FÍSICA. CURSO PRIMERO Y SEGUNDO.

Saberes básicos.

Apartado A. salud física

El carácter saludable de los alimentos tiene un componente nutricional y otro de calidad ecológica, que supone producción limpia y libre de tóxicos. Añadir en el apartado Alimentación saludable. "Valor nutricional y ecológico de los alimentos"

Apartado A. salud social

La salud comprende varios niveles y el ambiental es uno de ellos. En esta materia se puede tratar de la calidad del aire y la no toxicidad del entorno de la actividad física. Añadir salud social "y ambiental".

Al tratar de la movilidad tiene especial sentido conocer formas de movilidad sostenibles y físicamente saludables como son la bici o caminar. Añadir en Normas de uso: "Movilidad sostenible y caminos seguros al centro educativo"

Apartado F.

Nuevos espacios y prácticas deportivas La bicicleta es un medio de transporte e instrumento deportivo ecológico, saludable y económicamente accesible. Añadir Nuevos espacios y prácticas deportivas ("bicicleta", parkour)

EDUCACIÓN FÍSICA. CURSO TERCERO Y CUARTO.

Saberes básicos.

Apartado A.-

Salud social

La salud comprende varios niveles y el ambiental es uno de ellos. En esta materia se puede tratar de la calidad del aire y la calidad ambiental del entorno de la actividad física. Añadir Salud social "y ambiental".

Apartado F.

Normas de uso

Al tratar de la movilidad tiene especial sentido conocer formas de movilidad sostenibles y físicamente saludables como son la bici o caminar. Añadir: Normas de uso: respeto a normas viales "y práctica de la movilidad sostenible"

Apartado F

Nuevos espacios

Las diferentes vías para circulación ciclista permiten los desplazamientos y el ejercicio en condiciones de sostenibilidad. Añadir: Nuevos espacios y prácticas deportivas urbanas ("vías ciclables", crosfit…)

EDUCACIÓN EN VALORES CÍVICOS Y ÉTICOS

Saberes básicos

c. Sostenibilidad y ética ambiental

Incluir otro guión "Pobreza ecológica. Justicia ambiental".

Incluir otro guión "Resiliencia, mitigación y adaptación frente a la translimitación".

Incluir otro guión "Movimientos sociales en defensa de la Tierra".

FÍSICA Y QUÍMICA

En los saberes Básicos de los 4 cursos (apartado B - La materia) no se hace mención a la abundancia y los límites de los diferentes elementos químicos en nuestro planeta. Añadir un apartado (guión) que podría ser así: "- Conocer la abundancia relativa de los elementos químicos y la limitación que esta supone, en algunos casos, para el desarrollo tecnológico."

En la introducción se habla de los Objetivos de Desarrollo sostenible y no vuelven a aparecer en el desarrollo curricular.

En el bloque de la materia, el alumnado debería trabajar en los conocimientos básicos que se proponen partiendo de la asunción de la ecodependencia del ser humano, entendiendo que la vida depende del conjunto del planeta Tierra asumiendo que tiene límites físicos. Además deberán aprender cómo reducir el consumo de materiales y buscar alternativas sostenibles y justas sin desatender necesidades básicas

Añadir "En el bloque de la materia los alumnos y alumnas trabajarán los conocimientos básicos sobre la constitución interna de las sustancias, describiendo cómo es la estructura de los elementos y de los compuestos químicos y las propiedades macroscópicas y microscópicas de la materia, preparándose para profundizar en estos contenidos en cursos posteriores. Asumirán la ecodependencia del ser humano entendiendo además los límites físicos de la Tierra y, por tanto, de los materiales que en ella encontramos. Aprenderán cómo reducir el consumo de materiales y buscar alternativas sostenibles y justas sin desatender necesidades básicas".

En el bloque de energía debería quedar plasmado los efectos sociales y ecológicos que tiene el sostener el consumo energético de los estados más enriquecidos y que no es posible en un planeta con límites físicos. Deberían trabajar además sobre las diferentes posibilidades para reducir el consumo de materiales y energía y buscar alternativas sostenibles y justas sin desatender necesidades básicas.

"Sustituir y añadir: Con el bloque de energía el alumnado profundiza en los conocimientos que adquirió en la Educación Primaria, como las fuentes de energía y sus usos prácticos, o los conceptos

básicos acerca de las formas de energía. Adquiere, además, en esta etapa las destrezas y las actitude que están relacionadas con el desarrollo social y

económico del mundo real y sus implicaciones medioambientales y socioecológicas. Adquirirán también herramientas para poder reducir el consumo de materiales y energía o buscar alternativas sostenibles y justas sin desatender necesidades básicas".

En el bloque de los cambios es importante que el alumnado conozca el impacto de los residuos sólidos, líquidos y gaseosos en el medio ambiente y cómo esto desplaza a las personas.

Cambiar: "Por último, el bloque de los cambios aborda las principales transformaciones físicas y químicas de los sistemas materiales y naturales, así como los ejemplos más frecuentes del entorno y sus aplicaciones y contribuciones a la creación de un mundo mejor" por: "Por último, el bloque de los

cambios aborda las principales transformaciones físicas y químicas de los sistemas materiales y naturales conociendo el impacto de los residuos sólidos, líquidos y gaseosos en el medio ambiente y cómo esta degradación desplaza también a las personas".

En el último párrafo del texto introductorio debería aparecer la idea de que el alumnado sea capaz de entender que tanto la tecnología como la ciencia tienen límites. Añadir "De esta manera se pretende potenciar la creación de vocaciones científicas en los alumnos y alumnas para conseguir que haya un número mayor de estudiantes que opten por continuar su formación en itinerarios científicos en las etapas educativas posteriores y proporcionar a su vez una completa base científica para aquellos estudiantes que deseen cursar itinerarios no científicos." Valorarán que los resultados de las investigaciones están influidas por los seres humanos y que tanto la ciencia como la tecnología tienen límites.

FÍSICA Y QUÍMICA CURSOS DE PRIMERO A TERCERO

Saberes básicos.

A. Las destrezas científicas básicas

Es fundamental que el alumnado comprenda los límites de la ciencia así como sus posibles aplicaciones para los grandes retos actuales. Añadir "Concebir de manera crítica la ciencia valorando cuál puede ser su papel en la solución de los grandes problemas socioambientales actuales como el Cambio Climático y el reparto igualitario de recursos naturales."

B. La materia.

Tener presente que vivimos en un planeta con límites físicos por lo que nuestras sociedades deben ajustarse a los mismos.

Añadir:

- Asumir la ecodependencia del ser humano.

- Entender que la vida depende del conjunto del planeta Tierra.

- Poder reducir el consumo de materiales y energía o buscar alternativas sostenibles y justas sin

desatender necesidades básicas.

- Saber dónde reparar y reciclar distintos objetos.

C. La energía Página

Entender desde la Física y la Química el contexto de crisis climática en el que se encuentra la sociedad actual.

Añadir:

- Conocer qué es el Efecto Invernadero y las causas Físico-Químicas del Cambio Climático.

- Conocer cuáles son los principales gases de efecto invernadero que están aumentando y vincularlo al papel del sistema energético en el Cambio Climático.

- Entender el papel de los combustibles fósiles en el cambio climático.

- Conocer las consecuencias del cambio climático.

- Conocer el impacto diferencial en el planeta del cambio climático.

- Entender que no es irrelevante el grado de profundización que alcance el calentamiento global.

- Conocer la crisis energética.

- Conocer los picos de los combustibles fósiles.

D. El cambio.

Comprender cómo las tecnologías pueden cambiar las formas de vivir en el planeta y el impacto que esto genera en el mismo. Añadir

- Conocer de qué forma las tecnologías cambian las sociedades y/o alteran los ecosistemas.

- Comprender la irreversibilidad de la mayoría de los cambios en el medio físico.

- Conocer el impacto de los residuos sólidos, líquidos y gaseosos.

FÍSICA Y QUÍMICA CUARTO CURSO.

Saberes básicos.

B. La materia.

Relacionar la materia de Física y Química con los ODS.

Añadir: "Valoración de la utilidad de los compuestos químicos a partir de sus propiedades en relación a cómo se combinan los átomos, como forma de reconocer la importancia de la química en otros campos la ingeniería o el deporte "y en relación al medio ambiente y la sociedad".

C. La energía.

No se especifica la problemática generada por la producción y consumo de energía actuales así como los límites de la transición energética a formas renovables de producción.

Conocer la producción y distribución desigual de la energía y sus consecuencias ecosociales.

D. La interacción.

Añadir: "Integrar el fondo del segundo Principio de la Termodinámica en los análisis de todo lo que

concierne a la energía y los materiales".

FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL Y PERSONAL

Saberes básicos.

Punto A.

En la idea de ser humano como ser social hace falta la referencia a la interdependencia y ecodependencia.

En el cuarto guión añadir "Sociología. El ser humano como ser social interdependiente y ecodependiente".

Punto B.4.

En los saberes básicos falta la mención al cooperativismo como alternativa económica

Añadir en el segundo guión "[...] Teorías críticas. Colaboración y voluntariado. Cooperativismo y economía social"

GEOGRAFÍA E HISTORIA Curso Primero y Segundo.

Saberes Básicos.

Punto A.

Es necesario añadir una perspectiva histórica al uso de los combustibles fósiles y su rápida situación de escasez. Cambiando de manera muy rápida en términos históricos las sociedadesnhumanas y las condiciones ambientales. Añadir en el segundo guión "[...] Impactos de las actividades humanas. Uso histórico de los combustibles fósiles."

En el tercer guión, hablando de biodiversidad, es necesario añadir una referencia a la sexta extinción de especies. Añadir en el tercer guión: "Biodiversidad. Sexta extinción de especies. Dinámicas y amenazas [...]"

En el cuarto guión, hablando de tecnología, es necesario hablar de la huella ambiental y social de la tecnología. Añadir en el cuarto guión: "Tecnologías de la información. Pros y contras de la tecnologían digital. Huella ambiental y social de la tecnología. Manejo y utilización [...]

Es necesario contar la historia climática del planeta para poner la emergencia climática en contexto y saber diferenciar hechos climáticos de bulos y falacias del negacionismo climático. Añadir: "Cambios climáticos en la historia geológica. Eras glaciares y ciclos de Milankovitch. Evolución geológica de Temperatura y CO2. Niveles de CO2 actuales".

En el segundo guión, hablando de Emergencia Climática. Añadir en el segundo guión: "Clima y escenarios de cambio climático. -Proyecciones climáticas y escenarios climáticos. Puntos de inflexión"

En el octavo guión, hablando de competencia y conflicto por los recursos, extractivismo, neocolonialismo, deuda ecológica. Añadir en el octavo guión: "Competencia y conflicto por los recursos y el territorio. Extractivismo, neocolonialismo y deuda ecológica. Mercados regionales [...]"

Punto B.

Necesario incluir el concepto de "límites del crecimiento de la economía humana en un planeta finito".

Añadir: "Límites del crecimiento. Capacidad de carga de un sistema. Imposibilidad del crecimiento ilimitado". Necesaria incluir casos de estudio históricos de extralimitación y colapso de civilizaciones y las causas que llevaron a ello analizando que podría ser el caso de la sociedad globalizada actual. Añadir "Límites del crecimiento en la historia humana. Casos de extralimitación y colapso y casos de éxito"

Punto C.

En el quinto guión, hablando de las redes sociales, se considera importante mencionar la huella material y social de internet. Añadir en el quinto guión: "[...] de la información y de la comunicación. Huella material y social de internet."

GEOGRAFÍA E HISTORIA. Tercero y Cuarto.

Saberes Básicos.

Punto A.

En el séptimo guión, hablando de desigualdad e injusticia, se considera importante mencionar el extractivismo, neocolonialismo, deuda ecológica. Añadir en el séptimo guión: "Desigualdad e injusticia en el contexto local y global. Extractivismo, neocolonialismo y deuda ecológica."

Punto C.

En el quinto guión, hablando de ciudadanía ética digital, se considera importante hablar de los daños y efectos sociales y ambientales de la fabricación y uso de estas tecnologías digitales. Añadir en el quinto guión: " [...] sociedad de la información. Daños y efectos sociales y ambientales de la fabricación y uso de estas tecnologías digitales."

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA. Tercero y Cuarto.

Saberes básicos. 3. Procesos. Alfabetización informacional

Es importante conocer la práctica legal de libre uso y distribución del conocimiento, desde una filosofía del conocimiento compartido. Añadir: Respetuosa con la propiedad intelectual. “El Copyleft”

MATEMÁTICAS

Competencia específica 7.

En la numeración de situaciones donde las matemáticas se pueden interrelacionar, no aparece mencionado el medio ambiente y la necesidad de las matemáticas para las "cuentas de la Tierra" (flujo de materiales, residuos, cantidad de biodiversidad, etc.) Añadir "ambiental" en la frase: "Es importante que el alumnado

tenga la oportunidad de experimentar matemáticas en diferentes contextos (personal, escolar, social, científico, ambiental y humanístico)". Añadir también en "valorando, tanto histórica como actualmente, la contribución de las matemáticas a la resolución de los grandes objetivos globales de desarrollo, y la necesidad de su contribución en la resolución de los grandes retos ambientales y climáticos presentes "y futuros".

MATEMÁTICAS Cursos de Primero a Tercero.

Criterios de Evaluación. Competencia específica 7.3.

Se habla de la aportación a los retos actuales, pero son igual de importantes los retos futuros, aquellos a los que el propio estudiantado se tendrá que enfrentar en su vida adulta. Añadir "futura" en la frase: "(…) contribuyendo a superar los retos que demanda la sociedad actual y futura".

Saberes básicos

Hablando de educación financiera se considera importante incluir el estudio de los costes ocultos en el consumo. Añadir en el segundo guión: "Métodos para la toma de decisiones de consumo responsable atendiendo a las relaciones calidad-precio, y al valor-precio y al coste oculto en contextos cotidianos".

Es importante dar relevancia al estudio de la función exponencial y por qué la economía actual necesita del crecimiento exponencial para su funcionamiento, lo que conlleva a un choque con los límites físicos del planeta. Añadir guión: "La función exponencial. Crecimiento exponencial -vs- crecimiento lineal. Tasa de crecimiento anual y periodo de duplicación. Implicaciones económicas y ecológicas de una economía impulsada por el crecimiento exponencial."

MATEMÁTICAS A

Criterios de Evaluación. Competencia específica 7.3.

Se habla de la aportación a los retos actuales, pero son igual de importantes los retos futuros, aquellos a los que el propio estudiantado se tendrá que enfrentar en su vida adulta. Añadir "futura" en la frase: "(…) contribuyendo a superar los retos que demanda la sociedad actual y futura".

Saberes básicos

Hablando de educación financiera se considera importante incluir el estudio de los costes ocultos en el consumo. Añadir en el guión: "Desarrollo, análisis y explicación de métodos para la resolución de problemas relacionados con aumentos y disminuciones porcentuales, "costes ocultos", intereses y tasas en contextos financieros"

MATEMÁTICAS B.

Criterios de Evaluación. Competencia específica 7.3

Se habla de la aportación a los retos actuales, pero son igual de importantes los retos futuros, aquellos a los que el propio estudiantado se tendrá que enfrentar en su vida adulta. Añadir "futura" en la frase: "(…) contribuyendo a superar los retos que demanda la sociedad actual y futura".

MÚSICA. Cursos de primero a tercero.

Saberes básicos

A. Escucha y percepción musical.

No habla en ningún momento de las sociedades actuales y la contaminación acústica.

Añadir: La Contaminación acústica: causas, efectos sobre la salud de los seres humanos y en el medio ambiente. Soluciones.

B. Interpretación, improvisación y creación escénica.

Es preciso abordar de forma consciente la expresión musical a través de instrumentos reciclados.

- Construcción de instrumentos con materiales reciclados o/y sostenibles.

- Orquestas del mundo con materiales reciclados. Hacia la inclusión social.

C. Contextos y culturas musicales.

Es importante abordar el papel de la música como transformación social.

Añadir: Respuesta musical al cambio climático y la crisis eco-social: agrupaciones, cantantes, organizaciones, etc.

MÚSICA. Cuarto curso.

Saberes básicos

A. Escucha y percepción musical.

Añadir: Macro-conciertos y crisis energética: alternativas sostenibles.

B. Interpretación, improvisación y creación escénica.

Añadir a “Elementos y recursos para la creación de productos musicales y audiovisuales”.

- Reducir la huella ecológica de la industria Audiovisual.

C. Contextos y culturas musicales.

Añadir: “La música en el cine. Contextualización histórica y social. Producir cine de manera más sostenible. Cambiar los modelos de producir cine”.

TECNOLOGÍA

Saberes básicos.

Falta guión. No hay ninguna parte en el currículo donde se estudie el ciclo tecnológico del agua, siendo este un recurso clave y limitante en un país con amplias zonas bajo estrés hídrico que se agravarán en el futuro.

Añadir "Ciclo urbano del agua: captación, potabilización, desalinización, distribución, saneamiento y depuración. Usos del agua y valoración cuantitativa. Gestión eficiente del agua. Huella hídrica. Adaptación al cambio climático en cuanto al recurso agua".

Punto D Tecnología sostenible. Falta una perspectiva crítica de la aplicación de la tecnología que si aparece en las competencias

Añadir guión: "Consecuencias ecológicas y sociales de la aplicación de las tecnologías"

Puede no ser útil dejarse llevar por la idealización de la tecnología en la resolución de los problemas ecológicos crecientes.

Añadir guión: "Mitos y limitaciones de las tecnologías en la resolución de los problemas importantes de la humanidad y de los ecosistemas"

TECNOLOGÍA Y DIGITALIZACIÓN

Saberes básicos.

Falta guión. Se ha excluído todo contenido relacionado con la tecnología energética, siendo la energía un elemento clave y recurso limitante y estratégico en la geopolítica del S XXI y la transición ecológica a una economía de cero emisiones.

Añadir: "Energía y cambio climático. Fuentes de energía. Huella de carbono de la generación eléctrica. Sistema energético y sistema eléctrico. Eficiencia energética, descarbonización y energías renovables. Auditoría energética en el hogar y el centro educativo. Análisis y comprensión de la factura eléctrica".

Falta guión. No hay nada sobre un concepto clave como es la Huella de Carbono

Añadir: "Huella de carbono, concepto, alcances y repercusión ecosocial. Cálculo de la huella de carbono. Ejemplos de cálculo."

Falta guión. Se omite la adaptación al cambio climático. Este contenido también se podría incluir en Geografía e Historia.

Añadir: "Adaptación a los escenarios de cambio climático (sequías, inundaciones, olas de calor, incendios, desertificación…). Soluciones tecnológicas sostenibles y soluciones basadas en la naturaleza."

Falta guión. Aunque el concepto de economía circular aparece en los contenidos de economía, el análisis del ciclo de vida es una poderosa herramienta para conocer de dónde vienen los bienes de consumo y dónde terminan. Esencial para comprender y tener una opinión formada sobre la economía de los materiales desde el punto de vista técnico y físico-químico y no puramente económico.

Añadir: "Ciclo de vida de un producto. Economía circular Economía lineal. Ciclo de vida de un producto de la cuna a la tumba. y de la cuna a la cuna (economía circular).

Reducción, reutilización y reciclaje".

Punto E Tecnología sostenible.

Es necesario conocer las tecnologías que no se pueden mantener o favorecer.

Añadir guión: Tecnologías insostenibles y transición ecológica.

Añadir guión: Análisis del ciclo de vida de un producto y su huella ecológica. Alternativas de reducción de la huella ecológica.

APORTACIONES AL PROYECTO DE CURRÍCULO DE BACHILLERATO

Anexo I. Competencias clave en el Bachillerato

Está ausente la "Competencia Climática". Añadir la "Competencia Climática y Ecosocial".

Anexo II. Materias de Bachillerato

BIOLOGÍA

Saberes básicos.

F Biotecnología.

Es importante conocer los riesgos de la biotecnología. Añadir el apartado "Repercusiones de la biotecnología"

BIOLOGÍA, GEOLOGÍA Y CIENCIAS AMBIENTALES

Saberes básicos.

A. Proyecto científico

Es importante tener una perspectiva de que nuestras capacidades humanas tienen límites así como construir una concepción crítica de la ciencia asumiendo sus limitaciones. Añadir "Desarrollar habilidades para trabajar desde lo que nos une con otras personas. Comprender los límites de las capacidades humanas. Concebir de manera crítica la ciencia y sus implicaciones. Valorar la relación entre la ciencia y el mercado."

B Ecología y sostenibilidad.

Asumir que el ser humano es ecodependiente. Valorar la biodiversidad, entendiendo que son posibles estados de los ecosistemas sin la presencia del ser humano mientras que la vida del ser humano es solo posible gracias a la existencia de ecosistemas. Añadir: Comprender la biodiversidad. Entender que son posibles estados de los ecosistemas sin la presencia del ser humano, mientras que la existencia del ser humano es posible sólo por la existencia de ecosistemas en algún estado. Entender el concepto de límite y lo que esto significa. Valorar la importancia de la conservación de los ecosistemas y del resto de seres vivos y conocer las líneas claves de conservación. La economía es un subsistema de la sociedad, y ésta de la biosfera. La biosfera tiene límites físicos, por lo tanto, nuestras sociedades y economía, deben asumir los límites físicos del planeta.

El problema de los microplásticos como uno de los grandes retos del siglo XXI. Añadir el apartado "Microplásticos. Definición, riesgos y medidas".

C. Historia de la Tierra y la vida.

Es importante que se relacionen los cambios del pasado con los que se están viviendo en el presente y las consecuencias que esto tendrá sobre la vida del planeta en el futuro.

Añadir: Deben conocer las consecuencias del Cambio Climático y de la actual pérdida de biodiversidad. Proyectar distintos escenarios de cómo será la Tierra dentro de varias décadas teniendo una visión de los profundos cambios contemporáneos. Conocer la hipótesis Gaia que concibe a la vida como un superorganismo.

D. La dinámica y composición terrestre.

Deben adquirir la idea de que en un futuro cercano vamos a disponer de menos materiales y energía, de que viviremos globalmente con menos energía y menos materiales, marcado por el propio agotamiento de los recursos. Además, es imprescindible incluir la actual pérdida de biodiversidad. Añadir: Comprender la irreversibilidad de los cambios del medio físico, así como tener en cuenta la indeterminación e imprevisibilidad de los sistemas. Entender la necesidad de reducir el consumo de materiales y energía y buscar alternativas sostenibles y justas para satisfacer las necesidades básicas. Conocer la actual pérdida de biodiversidad masiva.

E. Fisiología e Histología animal.

Introducir el concepto de resiliencia y conocer el impacto del cambio climático sobre las especies animales. Añadir: Conocer el concepto de resiliencia de los sistemas y el establecimiento de formas de gestión adaptativa. Conocer las consecuencias del cambio climático en diferentes especies de animales.

F. Inmunología.

Fundamental entender que vivimos en cuerpos vulnerables que necesitan cuidados, somos seres interdependientes. Gozar de buena salud también está relacionado con el estado de los ecosistemas, el acceso a recursos, etc. El medio en el que se desarrolla cada vida humana influye directamente en su

grado de salud. Añadir: Valorar la interdependencia y ecodependencia de las personas. Valorar los trabajos de cuidado de la vida como imprescindibles. Comprender que todos los seres humanos son, en mayor o menor medida, dependientes. Comprender que vivimos en cuerpos vulnerables. Comprometerse con un reparto justo y equitativo de los trabajos que sostienen la vida. Valorar las tareas de cuidados. Relacionar pobreza, enfermedades y escasez, y calidad de alimentos y agua con el grado de salud de las personas. Prevenir la mala salud manejando múltiples factores.

G. Fisiología vegetal.

Valorar el papel de la fotosíntesis para el desarrollo de la vida en la Tierra así como la importancia de los procesos lentos. Añadir: Ver la vida como dependiente de los flujos de energía que parten del Sol. Valorar la simplicidad y la lentitud.

CIENCIAS GENERALES

Saberes básicos. D Biología para el siglo XXI.

Es necesario conocer los riesgos de la biotecnología.

En el punto: "Aplicaciones de la biotecnología: agricultura, ganadería, medicina o recuperación medioambiental. Importancia biotecnológica de los microorganismos.", Añadir "Repercusiones de la biotecnología".

ECONOMÍA

Saberes Básicos.

A. Las decisiones económicas

Es un punto crucial para dar un giro a un sistema económico que no pone en el centro las necesidades humanas y la supervivencia de los ecosistemas de los que depende. Añadir en el primer guión: "Las necesidades humanas y las formas de resolverlas desde el punto de vista de la sostenibilidad".

A. La realidad económica. Las decisiones económicas

El subsistema económico es ciego a las externalidades

Añadir en el segundo guión: "El problema de las externalidades desde el punto de vista de la sostenibilidad ecológica".

C. La realidad económica. Herramientas para entender el mundo con una visión macroeconómica

Desde el punto de vista de la sostenibilidad es imprescindible conocer las relaciones contradictorias entre el crecimiento económico y el deterioro de la base material que finalmente sostiene la presencia del ser humano en la biosfera.

Añadir en el segundo guión: "Crecimiento económico y deterioro ecológico".

Los indicadores económicos son especialmente engañosos desde el punto de vista de los bienes reales de la tierra. El PIB puede crecer cuando se deterioran los bienes reales tales como el agua, la riqueza del suelo o la biodiversidad.

Añadir guión "Críticas a los indicadores económicos convencionales desde el punto de vista de la sostenibilidad".

E. Los retos de la economía española en un contexto globalizado

La economía ecológica es la que permite cambiar la manera de mirar la economía. Mira la gestión de los bienes y servicios de la tierra sin dejarse llevar las distorsiones y errores que provocan los indicadores macroeconómicos monetarios. Por ejemplo El PIB puede crecer cuando se deterioran los bienes reales

tales como el agua, la riqueza del suelo o la biodiversidad. Esta sugerencia es extremadamente importante para la sostenibilidad de la mayor parte de la especie humana en la corteza terrestre.

Detrás de la economía circular añadir: "La economía ecológica".

Una de las mayores amenazas para el estado del bienestar es la supervivencia misma. La huella ecológica permite reconceptualizar muchos conceptos económicos engañosos en los retos de la humanidad.

Añadir en el tercer guión: "La huella ecológica".

ECONOMÍA, EMPRENDIMIENTO Y ACTIVIDAD EMPRESARIAL

Saberes Básicos.

A. Economía 1. La escasez y el problema económico.

La humanidad se enfrenta a esta dramática paradoja, el crecimiento económico crea deterioro ecológico. Es necesario afrontarla para dar un verdadero giro desde la perspectiva de la sostenibilidad de la vida.

Añadir en el primer guión: "El crecimiento económico y el deterioro ecológico"

El mercado ignora tanto los problemas de extracción como los residuos y llama externalidad a lo que es centralidad desde el punto de vista la sostenibilidad de la vida.

Añadir en el tercer guión: "El problema de las externalidades desde la perspectiva de la sostenibilidad ecológica".

A. Economía 2. Economía y otras disciplinas.

El mercado ignora tanto los problemas de extracción como los residuos y llama externalidad a lo que es centralidad desde el punto de vista la sostenibilidad de la vida. Añadir en el Primer guión: "La inadecuación de los indicadores económicos desde el punto de vista de la sostenibilidad ambiental".

La economía ecológica es la que permite cambiar la manera de mirar la economía. Mira la gestión de los bienes y servicios de la tierra sin dejarse llevar las distorsiones y errores que provocan los indicadores macroeconómicos monetarios. Por ejemplo El PIB puede crecer cuando se deterioran los bienes reales tales como el agua, la riqueza del suelo o la biodiversidad. Esta sugerencia es extremadamente importante para la sostenibilidad de la mayor parte de la especie humana en la corteza terrestre. Añadir en el último guion: "La economía ecológica".

EDUCACIÓN FÍSICA

Saberes básicos.

D. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.

La cooperación explica de forma más adecuada que la competencia buena parte de los logros humanos. En este apartado en que se habla de los problemas de la violencia y discriminación cabe hablar en positivo de las ventajas de la coordinación.

En el guión segundo añadir "La potencialidad de la cooperación en la actividad humana."

F. Interacción eficiente y sostenible con el entorno.

Nos parece muy acertado vincular la actividad física con el medio natural. Los trabajos físicos requeridos en una sociedad que viva con menos energía pueden ser más frecuentes. Desde esta materia puede ser adecuado entenderlos y desarrollarlos como una aportación social a la sostenibilidad y como un elemento

de salud personal. Posiblemente nos corresponda hacer más trabajo físico en el futuro y conviene hacerlo de forma ergonómica, saludable y con sentido.

En el penúltimo guión añadir al final "El trabajo físico como contribución a la sostenibilidad: actividades agroecológicas, manejo de herramientas, tareas de reparación, creación y mantenimiento de espacios, etc.".

EMPRESA Y DISEÑO DE MODELOS DE NEGOCIO

Saberes Básicos.

A. La Empresa y su entorno

Puede resultar de gran interés conocer otras modalidades que atienden además el bienestar de los trabajadores y trabajadoras y la producción socioambientalmente responsable. Añadir en el segundo guión: "El cooperativismo y la economía social". A pesar de que aparece en la segunda competencia específica no aparece nada en los saberes básicos Añadir en el tercer guión: "Empresa y sostenibilidad medioambiental".

B. El modelo de gestión

A menudo se externalizan los costes al medio ambiente, una empresa del futuro debe tener conocimiento, criterio y comportamiento responsable. Añadir en el tercer guión: "Los costes ambientales".

FILOSOFÍA

Saberes Básicos.

A. La filosofía y el ser humano

Es necesario incluir el estudio teórico sobre las necesidades humanas. Añadir guión: "Modelo de Max Neef sobre las Necesidades humanas: bienestar equitativo y satisfactores." Es necesario incluir el concepto de interdependencia y los cuidados. Añadir guión: "Interdependencia: los seres humanos como organismos vulnerables. Cuidados."

B. El conocimiento y la realidad.

Es necesario incluir otros modelos de vida existentes sostenibles, así como el concepto de decrecimiento. Añadir guión: "Elementos a tener en cuenta para generar modelos sostenibles y adaptados a las necesidades naturales y humanas, que hacen variar el actual: Culturas rurales e indígenas. Colapso de las civilizaciones y civilizaciones con éxito. Resiliencia. Ecofeminismo. Ecodependencia. Estrategias comunitarias sostenibles. Cultura de la suficiencia: decrecimiento."

Es necesario incluir modelos teóricos que afrontan la realidad actual. Añadir guión: "Modelo de la Economía de la rosquilla, de Kate Raworth, con el fin de ejemplificar que existen modelos alternativos sostenibles al existente".

C. Acción y creación.- Las principales respuestas al problema ético: éticas de la felicidad, éticas del deber y éticas de la virtud. La moral amoral de Nietzsche. Éticas del cuidado. Ética medioambiental. Éticas aplicadas. Es bueno detallar la bioética en los aspectos a tratar dentro de la ética ambiental

Incluir en el guión la siguiente redacción- "Las principales respuestas al problema ético: éticas de la felicidad, éticas del deber y éticas de la virtud. La moral amoral de Nietzsche. Éticas del cuidado. Ética medioambiental: Filosofía y Ecología, Bioética. Éticas aplicadas."

FÍSICA

En los saberes básicos no aparece ni una sola mención a la sostenibilidad que es mencionada en la competencia específica 1. Es de especial interés que las ciencias se orienten en alguna de sus partes a la sostenibilidad medioambiental. Nos va la vida en ello.

Añadir un "apartado E Física y sostenibilidad medioambiental - Termodinámica e irreversibilidad de la degradación de materiales de la corteza terrestre - La radioactividad y su perduración en el tiempo. - Física y tecnologías sostenibles e insostenibles. - Peligros y riesgos de la física de partículas".

FÍSICA Y QUÍMICA

Introducción.

En una situación de emergencia climática y crisis ecosocial, la energía juega un papel esencial en el necesario futuro sostenible y justo. Por ello es necesario explicitar esta faceta cuando se habla de energía (antepenúltimo párrafo de la introducción).

Añadir lo entrecomillado: Todo ello encaminado a comprender la importancia del concepto de energía en nuestra vida cotidiana y en relación con otras disciplinas científicas y tecnológicas. "Haciendo énfasis en el papel esencial que juega la energía y los principios de la termodinámica en la crisis ecosocial actual dada la translimitación en la explotación de recursos energéticos".

Competencia específica 1.

Dado el papel fundamental de la física y la química en el desarrollo del actual sistema socioeconómico, se considera importante mantener siempre la enseñanza de la importancia de estas materias no solo en el aspecto local, sino en el global.

En la última frase añadir lo entrecomillado: Así pues, el desarrollo de esta competencia específica permite detectar los problemas del entorno cotidiano "y de la realidad socioambiental global," y abordarlos desde la perspectiva de la física y de la química, buscando soluciones sostenibles que repercutan en el bienestar social común.

GEOGRAFÍA

Saberes Básicos.

A. España, Europa y la globalización.

La globalización económica supone, además de la interconexión de datos a nivel planetario, un comercio masivo a grandes distancias con consecuencias en la fragilización del tejido económico local. Añadir en el guión segundo. España ante la globalización: amenazas "de la intensificación y deslocalización masiva de la producción y el consumo".

B. La sostenibilidad del medio físico de España.

Todos estos factores están viviendo procesos de sobreexplotación, destrucción o deterioro. Aunque más adelante se analizan algunos de ellos, parece necesario entender estos factores como interdependientes y actualmente en riesgo.

En el guión primero añadir el entrecomillado: Análisis como condicionante geomorfológico, bioclimático, edáfico, hídrico y de las actividades humanas, "deterioro actual de los equilibrios de estos factores. Reducción" y prevención de sus riesgos asociados para las personas "y otros seres vivos".

Los daños ambientales son en su mayor parte derivados de prácticas económicas que no cuentan con los límites de los recursos y de los sumideros. Los riesgos más dramáticos no son generados por comportamientos individuales sino por actividades estructurales.

En el penúltimo guión sustituir la última palabra por el entrecomillado: Riesgos generados por "determinadas actividades económicas".

C. La ordenación del territorio en el enfoque ecosocial.

Comprender lo que mueve los movimientos migratorios es clave para interpretarlos y tomar posiciones éticas ante ellos.

En el primer guión añadir el entrecomillado "Causas", ventajas e inconvenientes de los movimientos migratorios.

Las grandes metrópolis consumen un volumen desmesurado de materiales y energía que llegan de lejos o muy lejos y generan unos desechos imposibles de reincorporar de nuevo en los ciclos naturales. Su metabolismo es profundamente insostenible y el modelo urbano de megalópolis que se está generalizando en el planeta necesita un cambio radical.

En el segundo guión añadir el entrecomillado: ...impactos medioambientales. "Metabolismo e insostenibilidad de las grandes metrópolis".

Es imprescindible comprender el modelo industrial completo, que no sólo incorpora materiales y energía, sino que genera subproductos, a veces con afecciones fuertes en los territorios. Por eso es imprescindible incorporar los residuos (incluídos los tóxicos) en la comprensión de los procesos industriales.

En el penúltimo guión añadir el entrecomillado: materias primas, fuentes de energía "y residuos".

De nuevo la consideración de los residuos y el tratamiento de los productos cuando se desechan (en lo que son análisis de la cuna a la tumba) es imprescindible para comprender el proceso económico completo. Por ejemplo, los envases y embalajes se están convirtiendo en un problema grave y cada vez más visible derivado del comercio globalizado.

En el último guión añadir el entrecomillado: ...relaciones entre producción, distribución y venta "y gestión de residuos". Estudio de casos: competitividad, "efectos socioambientales" y desequilibrios.

GEOLOGÍA Y CIENCIAS AMBIENTALES

Saberes básicos.

G Recursos y su gestión sostenible.

Encuadrar el estudio de uso de los recursos geológicos dentro de los límites de la biosfera y la geosfera. Añadir "Límites de los recursos naturales. Ciclos biogeoquímicos. Tasas de renovabilidad".

Vincular el agotamiento de los recursos geológicos y las consecuencias ambientales de su extracción con la crisis ambiental actual. Añadir el concepto de "Ecodependencia".

Es importante conocer otros modelos de consumo pero también de producción.

En la frase: "Importancia de su consumo responsable de acuerdo a su tasa de renovación e interés económico." Añadir "de su consumo y producción"

Es necesario hablar de los sumideros de residuos, sus límites y consecuencias sobre el entorno desde un punto de vista ambiental y social. En el punto: "Gestión de los residuos". Añadir el concepto de "sumidero".

HISTORIA DE ESPAÑA

Saberes Básicos.

A. Sociedades en el tiempo

Aportar una mirada crítica al periodo colonial español y su relación con el neocolonialismo actual.

Párrafo 4. añadir "efectos del colonialismo en la desigualdad y el deterioro ecológico en el pasado y en la actualidad. Una mirada desde la justicia social".

Incluir la necesidad hacer un análisis crítico del capitalismo y el paradigma del crecimiento económico"

Párrafo 8. Añadir "Valoración crítica del capitalismo y su relación con la crisis ecosocial", "El crecimiento económico como algo intrínseco al capitalismo y su imposibilidad dentro de un planeta con recursos y sumideros limitados" .

Incluir el papel de los movimientos sociales en la lucha social a lo largo de la historia

Párrafo 12. Añadir "El papel de los movimientos sociales en la consecución de derechos para las personas en general, para los colectivos minoritarios y para el resto de los seres vivos y el planeta".

B. Retos del mundo actual.

Imposibilidad de la sostenibilidad ecológica dentro de una economía que da culto al crecimiento contínuo.

Párrafo 3. "Análisis crítico sobre las implicaciones de que la economía tenga que crecer en un planeta con recursos y sumideros finitos".

Incluir un análisis crítico a la UE

Párrafo 5. Incluir " Análisis crítico de los tratados marco de la UE con mirada ecosocial".

Incluir mirada crítica a los ODS.

Párrafo 6. Añadir "Análisis crítico de los ODS y la Agenda 2030 en un marco actual de translimitación ecológica y desigualdad social".

C. Compromiso cívico.

Incluir otras propuestas para la sostenibilidad y justicia más allá de los ODS.

Párrafo 3. Añadir "Otras propuestas de sostenibilidad ecológica y social: el ecologismo social, la soberanía energética y alimentaria, el decrecimiento, el ecofeminsimo, el movimiento en transición, etc.".

Combatir la inmaterialidad de la tecnología digital

Párrafo 4. Añadir "La necesidad de materiales y energía de la tecnología digital, así como los impactos sociales y ecológicos asociados a ellas".

HISTORIA DE LA FILOSOFÍA

Saberes Básicos.

C. De la modernidad a la postmodernidad.

Teniendo en cuenta el planteamiento general de esta asignatura, que tal como subraya, uno de sus objetivos consiste en comprender la historia del pensamiento filosófico en relación con la totalidad del contexto histórico y cultural. Así como, con el fin de lograr la competencia específica 4 y 7, cabe introducir estas aportaciones:

Introducir en los saberes básicos el pensamiento de las/os autoras/es en relación al concepto de Ecología Social. En los guiones que especifican a: “Escuela de Frankfurt, Habermas, Rousseau, Nietzsche”.

El existencialismo: Martin Heidegger y Jean Paul Sartre. La razón vital y la razón poética: José Ortega y Gasset y María Zambrano.

Cabe introducir en los saberes básicos el pensamiento de las/os autoras/es en relación al concepto de Ecología Social.

Concretamente, incluir en ese guión el concepto de ecosofía de Heidegger: “- El existencialismo y la ecosofía: Martin Heidegger y Jean Paul Sartre. La razón vital y la razón poética: José Ortega y Gasset y María Zambrano”.

Teniendo en cuenta el planteamiento general de esta asignatura que tal como subraya, uno de sus objetivos consiste en comprender la historia del pensamiento filosófico en relación con la totalidad del contexto histórico y cultural. Así como, con el fin de lograr la competencia específica 4 y 7, cabe introducir ciertas referencias.

Incluir guión: “-Nuevos planteamientos filosóficos: Bioética y sostenibilidad. Ecofeminismo. Vandana Shiva. Donna Haraway. Martha Craven Nussbaum. Adela Cortina Orts.”

HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO

Saberes Básicos.

A. Sociedades en el tiempo.

Vemos necesario partir del reconocimiento de parcialidad de los relatos históricos, que se realizan desde un punto de vista situado y que ponen el foco en unos elementos de la realidad y no en otros. La historia que estudiamos es la construida en occidente y protagonizada por sus poderes políticos y sociales. Quedan fuera las historias de otros territorios, la historia verde del territorio, de poblaciones perdedoras, de poblaciones vulnerables como ancianos o menores. Aunque no caben todas, parece importante partir de esta consideración. Añadir al final "La historia como construcción y conocimiento situado. La historia del poder escrita desde occidente y las historias silenciadas (del territorio, de las mujeres, de las poblaciones indígenas, de los cuidados, de la energía…).

Al hablar de crecimiento económico es imprescindible enmarcarlo en el contexto biofísico en el que inevitablemente vivimos. Un planeta limitado en materiales y con una huella ecológica traslimitada hace décadas, no permite mantener el modelo de crecimiento del pasado. La globalización económica ha supuesto una sobreexplotación de territorios y una hipermovilidad que ha contribuido fuertemente a la crisis ambiental actual. Comprender este momento de la historia presente es clave para poder afrontar el futuro.

Ritmos y modelos de crecimiento económico en el mundo... postindustrial. Añadir "La imposibilidad de un crecimiento económico ilimitado en un planeta limitado en materiales. Coste ecosocial de la globalización".

Las condiciones de vida incluyen factores no sólo económicos, sino también ambientales (calidad del aire, calidad de los alimentos, salubridad del entorno) que generan desigualdades y correlacionan con la clase social. La idea de sociedad avanzada presupone un eje de mejora en el que los países enriquecidos estarían en los primeros puestos, que se ha mostrado no generalizable con los recursos disponibles e indeseable observando sus efectos en el medio natural.

Niveles, condiciones y modos de vida en las sociedades contemporáneas. Añadir “Desigualdad social "y ambiental" ... Clases medias y estado del bienestar en las sociedades avanzadas "occidentales".

Importa recordar que se está enseñando la historia del mundo occidental contemporáneo y que varios miles de millones de personas no se ven reflejados en esta Historia. Los movimientos migratorios no pueden dejar de estudiarse en un contenido que habla de demografía.

- Evolución de la población, ciclos demográficos y modos de vida añadir "en nuestro entorno. Las migraciones como elemento enriquecedor y de reajuste demográfico".

Además de conocer las instituciones supranacionales que defienden la paz, es necesario conocer otras instituciones que tienen como finalidad el mantenimiento de los poderes económicos.

Organismos e instituciones para la paz. Añadir "Instituciones supranacionales controladas por poderes económicos"

Buena parte de los conflictos armados contemporáneos no pueden explicarse sin incluir la pugna por el acceso a recursos, antes oro y diamantes, ahora agua, petróleo, gas o litio. También importa conocer las resistencias de muchos pueblos por defender sus territorios y su biodiversidad. Asesinatos como el de Berta Cáceres son la punta del iceberg de muchas luchas que importa conocer.

Añadir guión - "Los conflictos por la apropiación de recursos esenciales: guerras del petróleo, del agua, del coltán, del litio. Conflictos por el expolio de territorios del sur. Luchas de defensa de la tierra de poblaciones indígenas y campesinas."

Dentro de los movimientos sociales cobra relevancia en las últimas décadas el movimiento ecologista.

Movimientos sociales en favor de la igualdad de derechos, del reconocimiento de las minorías y contra la discriminación. Añadir: "El ecologismo social en defensa de la justicia socioambiental."

B. Retos del mundo actual.

Para tener conciencia de nuestro presente es imprescindible conocer cuál es el uso de recursos de la biosfera, cómo se distribuye este uso y de qué forma compromete nuestro futuro.

Añadir - "Evolución histórica y estado actual de la Huella Ecológica Planetaria. El colapso de antiguas civilizaciones y el actual riesgo de colapso ecosocial"

La globalización económica ha incidido en la brecha norte-sur. La asimetría de poderes ha dado lugar a relaciones económicas de sometimiento que han dado en llamarse neocoloniales.

El proceso de globalización...Añadir "Desequilibrios norte-sur y neocolonialismo económico".

Cualquier propuesta tecnológica tiene que contar con los requerimientos de materiales y energía que necesitará para su desarrollo. En el caso de las tecnologías digitales se está poniendo en evidencia que parte de los elementos que necesitan son cada vez más escasos.

- El desarrollo tecnológico y digital y los nuevos retos del futuro económico, social y laboral. Añadir "Su fuerte dependencia de recursos materiales escasos."

Las confrontaciones sociales, sea cual sea su resolución, dejan a amplias capas de población en condiciones de carencia.

- El nuevo orden mundial. Añadir "Poblaciones excluidas de derechos esenciales"

La sostenibilidad está más cerca de las prácticas de las poblaciones campesinas que han vivido autoabasteciéndose de la mayor parte de los recursos que requerían. Estas culturas pueden enseñarnos formas de hacer necesarias para el futuro.

Añadir - "Culturas rurales e indígenas. Luchas por la soberanía territorial, alimentaria, energética."

Ha de señalarse la gravedad y la urgencia de reducir drásticamente las emisiones y eso supone frenar el crecimiento en las economías del sur. Las COP reunidas anualmente no han alcanzado acuerdos que aseguren la necesaria reducción de estos gases. El crecimiento económico y sus requerimientos está generando la destrucción ambiental que nos pone en riesgo.

- La emergencia climática y sus desafíos en el presente y en el futuro. Añadir "La urgencia de reducir drásticamente las emisiones de GEI. Las COP y su inoperancia a la hora de generar acuerdos vinculantes. Relaciones entre el crecimiento económico y el deterioro ecológico y cambio climático"

En tiempos de crisis el miedo y el odio es fácil de alimentar en la población. Es importante conocer estos mecanismos para enfrentarlos.

- Crisis de las ideologías… Añadir "la emergencia de los discursos del odio y la incitación a la confrontación social"

C. Compromiso cívico.

La igualdad efectiva entre hombres y mujeres es fruto de las luchas feministas. Conocer el feminismo autónomo y su presencia en la sociedad es una de las claves para entender el mundo contemporáneo.

- Igualdad de género: ... Añadir "Luchas feministas y el movimiento feminista autónomo."

El movimiento decolonial, promovido por personas racializadas, es un movimiento con creciente presencia social. La lucha por despojar nuestra cultura de rasgos coloniales que perviven desde el pasado es uno de los retos del siglo XXI

- Valoración y respeto a la diversidad social, étnica y cultural: tolerancia e intolerancia en la historia del mundo contemporáneo. "Personas racializadas y colonialidad".

Dentro de las estructuras de cooperación social podemos ampliar algunas más allá del asociacionismo y el voluntariado. Cobran fuerza en momentos de crisis los colectivos que, de forma autónoma, se unen y se organizan para afrontar problemas propios o ajenos.

- Solidaridad y cooperación:.. "Articulación comunitaria. Activismo social. Redes de apoyo mutuo y usos compartidos de bienes comunes."

MATEMÁTICAS

Competencia específica 6.

Añadir una frase introductoria para explicitar las relaciones de las matemáticas con diferentes contextos de la vida real

Añadir (sugerencia): "Es importante que el alumnado tenga la oportunidad de experimentar matemáticas en diferentes contextos (personal, escolar, social, científico, humanístico y ambiental), valorando, tanto histórica como actualmente, la contribución de las matemáticas a la resolución de los grandes retos y objetivos ecosociales".

MATEMÁTICAS APLICADAS

Competencia específica 6.

Añadir una frase introductoria para explicitar las relaciones de las matemáticas con diferentes contextos de la vida real.

Añadir (sugerencia): "Es importante que el alumnado tenga la oportunidad de experimentar matemáticas en diferentes contextos (personal, escolar, social, científico, humanístico y ambiental), valorando, tanto histórica como actualmente, la contribución de las matemáticas a la resolución de los grandes retos y objetivos ecosociales".

MATEMÁTICAS GENERALES

Competencia específica 6.

Añadir una frase introductoria para explicitar las relaciones de las matemáticas con diferentes contextos de la vida real.

Añadir (sugerencia): "Es importante que el alumnado tenga la oportunidad de experimentar matemáticas en diferentes contextos (personal, escolar, social, científico, humanístico y ambiental), valorando, tanto histórica como actualmente, la contribución de las matemáticas a la resolución de los grandes retos y objetivos ecosociales".

Saberes Básicos 6. D. Sentido Algebraico y pensamiento computacional. 2. Modelo Matemático

Es necesario resaltar la importancia del crecimiento exponencial. Que la economía deba crecer un % anual es crecimiento exponencial y eso choca con los límites del planeta.

Añadir: - modelos exponenciales en la vida real: aumento de la población humana, crecimiento del PIB, aumento de las emisiones de gases invernadero y otros factores que chocan con los límites físicos del planeta.

TECNOLOGÍA E INGENIERÍA I

Saberes Básicos.

A. Proyectos de investigación y desarrollo.

Es necesario conocer el ciclo de vida completo de los productos y sus efectos sobre el medio ambiente y las sociedades que viven en los territorios sobre los que recae la extracción y los residuos. Añadir en el segundo guión detrás del ciclo de vida : "Los problemas ecológicos y sociales de la extracción y residuos".

B. Materiales y fabricación.

La tierra es un sistema cerrado en materiales. Unos son escasos y otros son muy peligrosos desde el punto de vista ecológico. Añadir en el primer guión: "Materiales sostenibles e insostenibles".

F Tecnología sostenible. Pág.sin numerar.

Es necesario conocer las tecnologías que no son viables desde el punto de vista ecológico. Añadir en el primer guión: "Tecnologías insostenibles".

TECNOLOGÍA E INGENIERÍA II

Saberes Básicos. F Tecnología sostenible.

Es necesario conocer las tecnologías que no son viables desde el punto de vista ecológico.

Modificar la frase: "Valoración crítica de la sostenibilidad en el uso de la tecnología" por "Valoración crítica de las tecnologías desde el punto de vista de la sostenibilidad ambiental".

QUÍMICA

Saberes básicos.

A. Enlace químico y estructura de la materia. 3. Tabla periódica

Es importante conocer los usos de los diferentes elementos y la situación de explotación en la que se encuentran, especialmente aquellos necesarios para la transición energética y la tecnología compleja.

Segundo párrafo. Añadir "El grado de explotación y escasez de todos los elementos de la tabla periódica. Necesidades de minerales para la transición energética".

B. Reacciones químicas.

1. Termodinámica química.

Primer principio de la termodinámica: intercambios de energía entre sistemas a través del calor y el trabajo.

Primer párrafo. Añadir "Implicaciones del 1º principio de la termodinámica en la sostenibilidad y en la economía".

Es importante conocer las implicaciones que tiene el segundo principio de la termodinámica, la entropía como magnitud que afecta a la espontaneidad e irreversibilidad de los procesos químicos en y sus implicaciones en la crisis ecosocial.

Cuarto párrafo. Añadir "Implicaciones del 2º principio de la termodinámica en la sostenibilidad y en la economía".

5.Reacciones redox

Importante conocer los límites de materiales y energía en la fabricación de baterías

Párrafo quinto. Añadir "límites de materiales y energía a la fabricación de baterías"

C. Química orgánica.

2. Reactividad orgánica.

Análisis crítico de la síntesis de sustancias orgánicas persistentes y tóxicas.

Primer párrafo. Añadir "Estudios de caso de pesticidas persistentes y contaminantes de síntesis química".

Impactos sobre la salud, el medio ambiente de los compuestos orgánicos de síntesis química.

Segundo párrafo. Añadir "principio de precaución en relación con la síntesis química en laboratorio: efectos en la salud, toxicidad, persistencia ambiental, efectos, imprevisibilidad",

3. Polímeros.

Impactos ecosociales de la fabricación de plásticos.

Segundo párrafo. Añadir: "principio de precaución en la síntesis química y problemática asociada a la generación de plásticos: límites, no biodegradabilidad, impactos ambientales, estrategias de reducción..."