



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN

**La formación desde la perspectiva de la Ecopedagogía. Una
alternativa para la praxis educativa.**

Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Educación mención Desarrollo
de los Recursos Humanos.

Tutora:
MgSc. Claribel Pereira

Autora:
Silvia González Machin
C.I. 19.864.215

Caracas, Julio de 2013



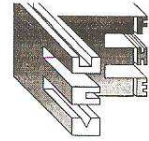
UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN



**LA FORMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ECOPELAGOGÍA.
UNA ALTERNATIVA PARA LA PRAXIS EDUCATIVA.**

Trabajo de grado presentado ante la Universidad Central de Venezuela para optar a la
Licenciatura en Educación, Mención Desarrollo de los Recursos Humanos

Caracas, Julio de 2013



VEREDICTO

Quienes suscriben, miembros del jurado designado por el Consejo de la Escuela de Educación en su sesión 1499 de fecha 05-06-2013 para evaluar el Trabajo de Licenciatura presentado por **SILVIA VIRGINIA GONZALEZ M., C.I. 19.864.215**, bajo el Título: **LA FORMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ECOPELAGOGIA: UNA ALTERNATIVA PARA LA PRAXIS EDUCATIVA**, para optar el Título de **LICENCIADO EN EDUCACIÓN**, dejan constancia de lo siguiente:

- Hoy 09/07/13 nos reunimos en la sede de la Escuela de Educación para que su(s) autor(es) lo defendiera(n) en forma pública.
- Culminada la Defensa Pública del referido Trabajo de Licenciatura, conforme a lo dispuesto en el Art. 14 del "Reglamento de Trabajos de Licenciatura de las escuelas de la Facultad de Humanidades y Educación" adoptando como criterios para otorgar la calificación: rigurosidad en el razonamiento, coherencia en la exposición, claridad y pertinencia en los procesos metodológicos empleados, adecuación del sustento teórico, así como la calidad de la exposición oral y de las respuestas dadas a las preguntas formuladas por el jurado, **acordamos calificarlo como:**

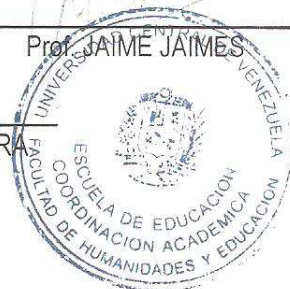
APLAZADO APROBADO otorgándole la mención:
 SUFICIENTE DISTINGUIDO SOBRESALIENTE

- Las razones que justifican la calificación otorgada son las siguientes: Trabaja con un discurso claro, coherente de calidad con una fundamentación otorgando aportes novedosos y significativos a la pedagogía y con una exposición clara y pertinente en su defensa pública.

Prof. MARITZA ACUÑA

Prof. JAIME JAÍMES

Tutora CLARIBEL PEREIRA



APROBACION DEL TUTOR

Quien suscribe, Profesora Claribel Pereira, de la Universidad Central de Venezuela, adscrita a la Escuela de Educación, en mi carácter de tutora del Trabajo de Grado titulado **La formación desde la perspectiva de la Ecopedagogía. Una alternativa para la praxis educativa**, realizado por la ciudadana Silvia González Machin C.I. 19.864.215, manifiesto que he revisado en su totalidad la versión definitiva de los ejemplares de este trabajo y certifico que se le incorporaron las observaciones y modificaciones indicadas por el jurado evaluador durante la discusión del mismo.

En Caracas a los 16 días del mes de Julio de 2013

Atentamente,



MgSc. Claribel Pereira

C.I. 12.912.481

DEDICATORIA

A todas aquellas personas que han dedicado su vida a la causa ecológica, gracias por labrar el camino para perseguir el sueño de la Sostenibilidad.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres y familiares por su apoyo incondicional durante todos estos años ¡Son lo más valioso que existe en mi mundo!

A mi tutora Claribel Pereira, a quien más que una profesora considero parte de mi familia ¡Gracias por todo su apoyo!

A Gustavo, Diana y Emilia por su amistad incondicional y por inspirar mi locura.

A Ricardo por acompañarme pacientemente en todas mis crisis existenciales, siempre gracias.

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN

La formación desde la perspectiva de la Ecopedagogía. Una alternativa para la praxis educativa.

Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Educación mención Desarrollo de los Recursos Humanos.

Autora:
Silvia González Machin
Tutora:
MgSc. Claribel Pereira

RESUMEN

La educación en la actualidad tiene el compromiso de formar en los seres humanos una conciencia ecológica que les permita hacer frente a la inminente crisis ambiental en la que gradualmente nos vemos inmersos. Es por ello, que consolidar las bases del movimiento ecopedagógico, aun emergente, se constituye como una de las principales tareas a cumplir por los docentes e investigadores, pues si se trata de formar en los seres humanos conciencia de su dependencia ecológica, social y cultural ha de explicitarse y comprenderse primero la concepción de formación implícita en el movimiento. Planteándose para ello como objetivo general de la investigación: Analizar de manera comprensiva las diversas acepciones de la noción de formación dentro de la concepción Ecopedagógica para llevarlas a la *praxis* educativa; y como objetivos específicos: a) Definir la concepción Ecopedagógica, b) Explicitar la noción de formación para la concepción Ecopedagógica, c) Comprender las diversas acepciones que configuran la noción de formación dentro de la concepción Ecopedagógica y, d) Comprender los entramados de la concepción Ecopedagógica en la formación integral del ser humano. Asumiéndose la investigación, episte-metodológicamente desde la corriente Pedagógica Interpretativa Fenomenológica, bajo el método de Walter Benjamin de las Constelaciones que se interpreta desde la perspectiva de la Hermenéutica Dialéctica. Erigiéndose la ecoformación como una experiencia vital y sensible de reconocimiento del ambiente concebido como Nos-otros, cuya irreductible alteridad configura y reconfigura nuestra mismidad al *Morar* en él con una sensación de extrañeza/pertenencia; instaurando en nuestra conciencia la responsabilidad irrenunciable que tenemos hacia el ambiente, y cuestionándonos sobre la verdadera naturaleza de nuestra condición humana.

Palabras Claves: Ecopedagogía, Conciencia ecológica, Formación, Ecoformación, Ética de la Otridad, Hermenéutica Dialéctica, Constelación.

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN

Education from an Ecopedagogical Perspective. An Educational Praxis Option.

Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of
Bachelor of Education with a Major in Human Resource Development.

Author:
Silvia González Machin
Supervisor:
MSc. Claribel Pereira

ABSTRACT

Education makes today a commitment to develop an environmental awareness in human beings, allowing them to face the impending environmental crisis that all people are gradually immersed. That is why strengthening ecopedagogical movement (still emerging) foundations is one of the main tasks that have to be carried out by teachers and researchers. If we want to develop awareness, in human beings, about their ecological, social as well as cultural dependence, the education conception implied in the movement has to be firstly understood and specified. Thus, analyzing comprehensively the numerous education notion senses in the ecopedagogical conception to use them in the educational praxis is the research general aim. And a) defining ecopedagogical conception, b) specifying the education notion for the ecopedagogical conception, c) understanding a myriad of senses setting up the education notion in the ecopedagogical conception, as well as d) understanding the ecopedagogical conception framework in the human being fundamental education are the specific aims. This paper was epistemologically and methodologically conducted from a phenomenological interpretative approach, under the Walter Benjamin's Constellation method interpreted from a dialectic-hermeneutic perspective. The eco-education is therefore formed as an essential, sensible experience of recognizing the environment understood as Our-selves, which irrepressible otherness develops many times our ownliness, dwelling in it with an amazement/belonging feeling. An inescapable responsibility towards the environment is moreover placed in our consciousness, and our human condition actual nature is questioned.

Key words: Ecopedagogy, environmental awareness, education, eco-education, ethics of otherness, dialectic hermeneutic, constellation.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO 1: LA CONCEPCIÓN ECOPELAGÓGICA.....	16
1.1. Contexto histórico – social del movimiento ecopedagógico.....	16
1.2. El movimiento ecopedagógico visto a través de una Constelación.....	25
1.3. Sostenibilidad, conciencia ecológica y planetariedad en el movimiento ecopedagógico.....	37
CAPÍTULO 2: LA NOCIÓN DE FORMACIÓN EN EL MOVIMIENTO ECOPELAGÓGICO.....	41
2.1. Un acercamiento al origen del término Formación.....	42
2.2. La noción de <i>Bildung</i> (Formación).....	47
2.3. La formación desde la perspectiva ecopedagógica: Un encuentro con el Otro y con el ambiente como Nos-otros.....	59
CAPÍTULO 3: LAS TRES ACEPCIONES DE LA FORMACIÓN EN EL MOVIMIENTO ECOPELAGÓGICO.....	68
3.1. La experiencia de Autoformación como configuración de sí mismo.....	71
3.2. La Heteroformación: Un encuentro con el Otro y los Otros.....	76
3.3. La Ecoformación: Un encuentro con el ambiente como Nos-otros.....	78
CAPÍTULO 4: LA CONCEPCIÓN ECOPELAGÓGICA Y SUS ENTRAMADOS EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL SER HUMANO.....	88
A MODO DE REFLEXIÓN.....	101
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	108

ÍNDICE DE GRÁFICOS

N° de Gráfico		Pág.
1	Constelación propuesta para el movimiento Ecopedagógico.....	29

INTRODUCCIÓN

A mediados de la década del 90' se comenzó a gestar en Latinoamérica de la mano de Paulo Freire (1995), un movimiento orientado a la construcción de una pedagogía para el Desarrollo Sostenible, cobrando éste mayor fuerza, al definir en 1997 los principios rectores de **Carta de la Tierra**, iniciándose así la búsqueda hacia una pedagogía que permitiese integrar dichos principios a la *praxis* educativa. Es en 1999 cuando en la **Carta de Ecopedagogía** se define a ésta como la pedagogía adecuada para dicho proceso. La cual, se concibe como una "... pedagogía para la promoción del aprendizaje del sentido de las cosas a partir de la vida cotidiana" (Gutiérrez citado en Gadotti, 2003:104), y que además pretende impregnar a toda la sociedad, traspasar los límites de la educación formal y de la escuela para lograr permear en el ambiente de trabajo, el doméstico, en todos y cada uno de los espacios donde la vida del ser humano cobra sentido. Pero como todo movimiento nuevo, surgido del seno de de la Sociedad Civil, la Ecopedagogía debe enfrentarse al hecho de no poseer (por ahora) más que líneas directrices que orienten e incentiven a los investigadores a desarrollar y llevar a la práctica sus supuestos.

Es por ello, que en la actualidad, la educación enfrenta uno de sus mayores retos, el de contribuir a forjar un modelo económico, cultural y social basado en los principios de la Sostenibilidad, donde se parta del arraigo de la condición de

naturaleza en cada uno de los seres humanos y de hacer consciente como especie, como miembros de una comunidad de vida, la relación de dependencia ecológica por la cual nos vemos configurados. Pues, la ausencia de conciencia por parte del ser humano de su condición de naturaleza – conciencia que debe moldear según Antunes y Gadotti (s.f.) a la educación -, lo han llevado a degradar desmesuradamente el ambiente. Perpetuándose cada vez más, un modelo no solo económico, sino también social y cultural, orientado a la explotación y consumo exagerado de los recursos naturales; trayendo como consecuencia el deterioro y destrucción del patrimonio natural y biológico de las naciones, y por ende del planeta, alterando las condiciones ecosistémicas mínimas requeridas para garantizar la subsistencia de la especie humana y más importante aun, perseguir el pleno desarrollo de la misma – el cual, adquiere aquí un sentido antropológico –. Pues, como lo expresa Morin (2005) “...el problema del desarrollo choca de lleno con el problema cultural/civilizador y el problema ecológico...” (p. 82).

Ante esta realidad, se vuelve cada vez más necesario para afrontar el reto de arraigar en los seres humanos conciencia de su condición de naturaleza, reconocer ante todo que la Ecopedagogía no representa actualmente una tendencia concreta y notable en la educación, y por ello es imprescindible que los investigadores centren su atención en esta realidad, la investiguen y generen aportes sustanciales al movimiento pedagógico, aun emergente (Gadotti, 2003). Por ello, el propósito de la

presente investigación consistió en develar ¿Cómo se concibe la noción de formación dentro de la concepción ecopedagógica para llevarla a la *praxis* educativa?

Para responder a ésta pregunta, se trazaron los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo General: Analizar de manera comprensiva las diversas acepciones de la noción de formación dentro de la concepción Ecopedagógica para llevarlas a la *praxis* educativa.

Objetivos Específicos:

- a) Definir la concepción Ecopedagógica.
- b) Explicitar la noción de formación para la concepción Ecopedagógica.
- c) Comprender las diversas acepciones que configuran la noción de formación dentro de la concepción Ecopedagógica.
- d) Comprender los entramados de la concepción Ecopedagógica en la formación integral del ser humano.

Centrándose la importancia de la investigación y de la consecución de los objetivos anteriormente expresados, en el fenómeno de que actualmente no existen a nivel internacional, antecedentes de investigación para la noción de formación en el movimiento Ecopedagógico, y en la revisión hecha sobre los trabajos de grado en la Biblioteca “Jesús M. Alfaro Zamora” se constató, que no existía ninguna

investigación que respondiera a la temática abordada. Pues, los únicos trabajos de grado existentes en materia de Ecopedagogía a nivel nacional, giran en torno a la consideración axiológica del docente como líder promotor de valores (Monteverde, 2005); a la posible presencia de valores ecopedagógicos en los estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad Central de Venezuela (Martín y Torrealba, 2011); y a un proyecto de construcción de una escuela ecopedagógica comunitaria para contribuir a la preservación del ambiente (Suárez de Navas, 2008). En pocas palabras, no existen antecedentes investigativos para la noción de formación en el movimiento ecopedagógico.

De igual forma, el presente trabajo inaugura una línea de investigación en correspondencia con los planteamientos expuestos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el marco de la iniciativa del **Decenio de la Educación para un Futuro Sostenible** (2005-2014). En cuyo **Plan de Aplicación Internacional** (2006), se pone de manifiesto la necesidad de emprender programas de investigación y desarrollo en materia de formación en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) que permitan la puesta en práctica por parte de la comunidad docente, de los resultados obtenidos.

...Los trabajos de investigación y desarrollo destinados a respaldar las actividades del Decenio tendrán finalidades múltiples, por ejemplo...

- Definir la pedagogía que conviene a la EDS;
- Avanzar en la elaboración de los elementos conceptuales y teóricos de la EDS... (UNESCO, 2006:22).

En este sentido, a nivel nacional también existen una serie de normativas y disposiciones legales en materia educativa, a las cuales buscó responder la presente investigación. En primera instancia, al fenómeno de que en la **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela** (1999), en su artículo 107 se exprese que “La educación ambiental es obligatoria en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, así como también en la educación ciudadana no formal...” (1999:14). De igual forma, en la **Ley Orgánica de Educación** (2009), en su artículo 14, se establece que “La educación ambiental... es de obligatorio cumplimiento, en las instituciones y centros educativos oficiales y privados.” (2009:9-10). Aunado a esto, en las **Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación** (2007-2013), se expresa que “...la educación ambiental debe permear todos los estratos y todos los niveles educativos...” (2007:14).

Por último, se resalta que la presente investigación se constituye como un antecedente obligatorio para la línea de investigación a seguir en mis futuros proyectos académicos a nivel de postgrado.

Por todas estas razones, me asumo episte-metodológicamente desde la corriente pedagógica Interpretativa-Fenomenológica¹, bajo el método de Walter

¹ Donde el conocimiento se concibe como un proceso de vida configurado por las experiencias subjetivas de los seres humanos, que al instaurar un diálogo entre sujetos, a través del lenguaje, construyen significados socialmente compartidos y re-conocidos. Estando la Educación en esta corriente, orientada a la comprensión y re-construcción de significados en la con-vivencia con el Otro y los Otros (la humanidad).

Benjamin de las Constelaciones² que se interpreta desde la perspectiva de la Hermenéutica Dialéctica. Configurándose la presente investigación, en cuatro capítulos que se erigen como bucles recursivos de conocimiento³ (Morin, 2000), permitiendo concebir la realidad de manera compleja sin aludir a estructuras jerarquizadas y estáticas en la comprensión de la experiencia ecopedagógica, los cuales corresponden a:

- I. La concepción Ecopedagógica**, donde se aborda desde una perspectiva hermenéutico-dialéctica (Romero, 2005) la contextualización del movimiento ecopedagógico, de la mano de los movimientos ecológicos y sociales que se originaron en la segunda mitad del siglo XX, permitiéndonos interpretarlo y comprenderlo a luz de la Constelación propuesta por Benjamin, para así develar el entramado de relaciones de poder y sujeción que operan detrás de la forma mítica de pensar propia del Capitalismo. En este capítulo se construyó la Constelación.
- II. La noción de formación en el movimiento ecopedagógico**, donde se aborda desde el pensamiento dialéctico el nacimiento y desarrollo del término formación como concepto pedagógico, para posteriormente re-significarlo a

² Concebida como un constructo teórico donde el objeto histórico-social es ubicado en una constelación (de imágenes, ideas y conceptos opuestos) representada en un eje cartesiano, cuyos extremos dialécticos someten a tensión al objeto histórico-social para hacer cognoscible un determinado pasado (el de su nacimiento y constitución), a la luz del presente del lector actual.

³ Remítase a la página 28 para profundizar esta noción.

luz de la herencia legada por la *Paideia* griega y *Bildung* alemana, y darle así fundamento y sentido a la noción de formación implícita en la concepción ecopedagógica, de la mano de los planteamientos de Lévinas (1991, 2002), Leff (2006) y, Skliar y Téllez (2008).

III. Las tres acepciones de la formación en el movimiento ecopedagógico,

donde se asume la formación desde una perspectiva Transdisciplinar y Compleja (De la Torre, 2007), como el conjunto de Autoformación, Heteroformación y Ecoformación (Pineau, 2007; Galvani, 2007, 2010), en un movimiento que reactualiza la herencia hermenéutica para ir al encuentro de nuevas y diferenciadas formas de relacionarnos con nosotros mismos, con los demás y con el ambiente, en la perspectiva de la ética de la Otredad (Lévinas, 1991, 2002), y del reconocimiento del ambiente como lo Otro (Leff, 2006). En este capítulo se realizó una construcción aproximativa a la noción de ecoformación.

IV. La concepción ecopedagógica y sus entramados en la formación integral

del ser humano, donde se explicita la necesidad de rescatar la vivencia como elemento esencial en la estructura de comprensión de la realidad, y de reconocer que la relación ética por excelencia que nos une al ambiente como un Otro es el *Morar* en él (Lévinas, 2002). Rescatando la responsabilidad como un rasgo esencial e irrenunciable del ser humano que posibilita la

emergencia de la razón experiencial (Conill, 2006), con miras a fortalecer las bases para la formación de modos de convivencia más sostenibles y humanos.

Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación que tienden a reflexionar sobre los aportes del método a la construcción de la noción de formación en el movimiento ecopedagógico, partiendo del pensamiento crítico y de las diferencias evidenciadas por la dialéctica para llevarlas al encuentro de la *praxis* hermenéutica y re-significar la noción de ambiente al explicitarlo como un Nos-otros. Poniéndose de manifiesto la necesidad de que el movimiento ecopedagógico, propicie el re-encuentro con los pensamientos y saberes ancestrales de los pueblos originarios de nuestro continente, para darle sentido y viabilidad al proyecto de la sostenibilidad.

CAPÍTULO 1

LA CONCEPCIÓN ECOPELAGÓGICA

1.1. Contexto histórico – social del movimiento ecopedagógico:

Hemos llegado al momento histórico en que el problema ecológico nos demanda tomar conciencia a la vez de nuestra relación fundamental con el cosmos y de nuestra extrañeza.

Edgar Morin (2008) El año I de la era ecológica

Comprender el nacimiento y desarrollo del movimiento ecopedagógico pasa inexorablemente por reconocer el auge de los movimientos ecológicos y conservacionistas que tuvieron su origen en la segunda mitad del siglo XX, los cuales buscaron desesperadamente hacer un llamado de atención sobre la inminente degradación ambiental y sus consecuencias sobre la calidad de vida de los seres humanos. Este movimiento que parecía expresarse desde diversos polos de la opinión pública y cuyo origen se encontraba en el seno de la sociedad civil, a mediados de la década del '60' comienza a cobrar fuerza en las voces de innumerables activistas y movimientos sociales plenamente organizados; los cuales desde las distintas áreas del conocimiento denunciaron la desmesura con la que era abordado el tratamiento de lo ambiental. Un ejemplo de ello es el caso insignia de la de Bióloga *Rachel Carson* en 1962 con la publicación de su libro **Silent Spring** (Primavera silenciosa), donde por primera vez en la historia de la humanidad se realiza una denuncia sobre el impacto

de la acción humana en la degradación del ambiente, abordando de manera meticulosa las consecuencias negativas del uso indiscriminado de pesticidas químicos sobre los ecosistemas, y por extensión; sobre la calidad de vida del ser humano. Siguiéndole a ello, el anuncio de la muerte del Océano realizado por H. Erlinch en 1969, donde se produjo una unión entre la ecología científica y la toma de conciencia de las degradaciones ambientales producto de la intervención humana, dando paso al nacimiento de la corriente teórica de la ecología humana y a la consolidación de lo que Morin (2008) denomina una verdadera conciencia ecológica, al situar al ser humano en la biosfera y en una estrecha relación de dependencia.

Innumerables han sido desde entonces las iniciativas y llamados de atención hechos por la comunidad científica y la sociedad civil sobre el impacto de las actividades humanas en la degradación ecológica del Planeta. Desde la *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano* celebrada en Estocolmo (1972) de la cual se desprende la creación del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), pasando por el primer informe elaborado por El Club de Roma en ese mismo año, titulado **The Limits to Growth** (Los Límites del Crecimiento) - donde se hace explícita la necesidad de un modelo de Desarrollo Sostenible que permita garantizar a las generaciones futuras las condiciones medioambientales necesarias por su existencia –, hasta las innumerables cumbres y convenciones en materia de Protección ambiental y cambio climático como el *Protocolo de Kyoto* (1992), la *Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible de Río de Janeiro* (1992),

La cumbre de la Tierra + 5 celebrada en Río de Janeiro (1997), La Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible de Johannesburgo (2002), y la reciente Cumbre de la Tierra Río + 20 (2012), entre muchas otras iniciativas regionales y nacionales que han buscado dar respuesta a la problemática ambiental dentro de este marco de acuerdos supranacionales, y que por razones de amplitud y alcance de la presente investigación se dejan a la libre voluntad del lector profundizar.

Los casos particulares de *La cumbre de la Tierra + 5 (1997)* y *La Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible de Johannesburgo (2002)*, comprenden hitos importantes en el camino de consolidación de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), y por ende del movimiento ecopedagógico. La primera cumbre, conlleva al nacimiento de la iniciativa de **Carta de la Tierra** (1997) que se constituye como una declaración de principios universales en pro de la consolidación de un modo de vida sostenible y que desencadena el proceso de búsqueda y construcción de una pedagogía que responda a los principios expuestos en ella; es en 1999 cuando surge como respuesta, tras dos años de debate, la **Carta de Ecopedagogía**. La segunda cumbre da origen a la proclamación del **Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible** (2005-2014), donde se señala que la educación y el aprendizaje son aspectos fundamentales a considerar en el proceso de consolidación de un modelo de desarrollo sostenible; dando de esta forma continuidad desde el punto de vista político e institucional a las iniciativas de **Carta de la Tierra** (1997) y **Carta de Ecopedagogía** (1999), surgidas

del seno de la sociedad civil, y cuyas propuestas se enmarcan en el campo de lo axiológico.

En paralelo a las iniciativas institucionales de la Organización de Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en Latinoamérica se venía consolidando desde la década del 90' un movimiento orientado a la construcción de una pedagogía para el Desarrollo Sostenible de la mano de Paulo Freire (1995), quien en su célebre obra **A la sombra de este árbol** expresa la necesidad de construir una educación para el desarrollo sostenible de cara a los desafíos y problemáticas que enfrenta la Región, en el marco del proyecto de Escuelas Ciudadanas puesto en marcha por el Instituto Paulo Freire de Brasil, quien para entonces contaba entre sus principales líderes con Moacir Gadotti y Francisco Gutiérrez en la filial del Instituto Paulo Freire en Costa Rica. Dando paso así a la consolidación de las propuestas teóricas de la Ecopedagogía o Pedagogía de la Tierra, inspiradas en la declaración de principios en pro del desarrollo sostenible contenidos en **Carta de la Tierra** (1997), dentro de la agenda del Instituto.

La iniciativa de **Carta de la Tierra** (1997) surge como una estrategia interdisciplinaria que reúne en su seno numerosos grupos de intelectuales, activistas, políticos y ciudadanos de todas partes del mundo, que desde las distintas áreas del conocimiento brindaron su aporte para consolidar una declaración de principios

abocada a promover la construcción de un modo de vida sostenible y lograr el equilibrio entre la acción humana y la naturaleza, reconociendo que “...en medio de la magnífica diversidad de culturas y formas de vida, somos una sola familia humana y una sola comunidad terrestre con un destino común...” (Comité de Carta de la Tierra, 1997:1). Para ello, se plantea agrupar sus dieciséis principios generales en torno a cuatro grandes ejes de acción que buscan representar la complejidad y alcance del proyecto de construcción de sociedades sostenibles, los cuales corresponden a:

- I. Respeto y cuidado de la comunidad de la vida:** Se vuelve imprescindible respetar la Tierra - concebida como un organismo vivo y en evolución - y por ende la vida en toda su diversidad; reconociendo la relación de interdependencia que existe entre todos los seres que habitamos la biosfera, reafirmando la fe en la humanidad y sus capacidades artísticas y creativas. Poniendo de manifiesto que a mayor grado de libertad, conocimiento y poder mayor es la responsabilidad de garantizar el cuidado de los bienes comunes de la humanidad para construir sociedades democráticas, justas y sostenibles; por lo cual promover en las generaciones futuras valores, tradiciones y conocimientos en pro de la sostenibilidad se vuelve una tarea imperante si se quiere garantizar la prosperidad a largo plazo de las comunidades humanas y ecológicas de la Tierra. (Cfr. Comité Carta de la Tierra, 1997).
- II. Integridad Ecológica:** la sostenibilidad implica proteger y restaurar la integridad de los sistemas ecológicos y así preservar la biodiversidad y continuidad de los

procesos naturales que sustenta la vida en el planeta. Se hace necesario adoptar políticas y estrategias de desarrollo sostenible para garantizar la protección de los recursos naturales y la reparación de los daños ecológicos que no hayan podido preverse. Sin embargo, la mejor política para la protección del ambiente debe ser la de evitar el daño e impacto ecológico y actuar con precaución cuando se considere que las iniciativas emprendidas podrían tener consecuencias a corto, mediano o largo plazo sobre la calidad del ambiente y los recursos naturales. Por lo cual, el rescate y preservación de la sabiduría y tradiciones de las diversas culturas que habitan el planeta son fundamentales a la hora de idear y promover alternativas sostenibles para garantizar el bienestar humano. (Cfr. Comité Carta de la Tierra, 1997).

III. Justicia Social y económica: el desarrollo sostenible tiene un componente eminentemente ético que conlleva adoptar como principios la erradicación de la pobreza, la garantía plena a la humanidad del acceso al agua potable y los demás recursos naturales necesarios para garantizar su subsistencia y bienestar, y el derecho a disfrutar de un ambiente libre de contaminación. Brindando especial atención a los menos favorecidos por los procesos de producción de bienes que imperan en el mundo y promoviendo la distribución equitativa de las riquezas en las naciones y entre ellas. De igual forma, la igualdad de género y la no discriminación en cualquiera de sus manifestaciones son componentes esenciales del desarrollo sostenible, así como también el reconocer "...el derecho de los

pueblos indígenas a su espiritualidad, conocimientos, tierras y recursos y a sus prácticas vinculadas a un modo de vida sostenibles.” (Comité de Carta de la Tierra, 1997:4).

IV. Democracia, no violencia y paz: la construcción de sociedades sostenibles requiere del fortalecimiento de las instituciones democráticas en todos los niveles de gobernabilidad y participación; garantizando el derecho de los ciudadanos al acceso a la información y la verificabilidad de la transparencia de las acciones emprendidas en pro de la conservación y recuperación del ambiente. De igual forma, debe promoverse una cultura de paz, previniéndose la aparición de conflictos bélicos y erradicando el uso de armas nucleares, biológicas y tóxicas, que representan una amenaza de destrucción masiva para los ecosistemas y la humanidad. Para lo cual la educación juega un papel fundamental al consagrarse en el *Principio 14* la necesidad de

...Integrar en la educación formal y en el aprendizaje a lo largo de la vida, las habilidades, el conocimiento y los valores necesarios para un modo de vida sostenible.

- a. Brindar a todos, especialmente a los niños y los jóvenes, oportunidades educativas que les capaciten para contribuir activamente al desarrollo sostenible.
- b. Promover la contribución de las artes y de las humanidades, al igual que de las ciencias, para la educación sobre la sostenibilidad.
- c. Intensificar el papel de los medios masivos de comunicación en la toma de conciencia sobre los retos ecológicos y sociales.
- d. Reconocer la importancia de la educación moral y espiritual para una vida sostenible. (Comité de Carta de la Tierra, 1997:4).

Pese a reconocer la necesidad de que la educación oriente su *praxis* a la consolidación de conocimientos y valores en pro de la sostenibilidad, la iniciativa de

Carta de la Tierra (1997) no contempla para entonces la definición de un modelo pedagógico sobre el cual sustentar su actuación, desencadenándose así el proceso de búsqueda y construcción de una pedagogía que responda a los principios enunciados por ella, dando lugar luego de más de dos años de debate, a la Iniciativa de la **Carta de Ecopedagogía** elaborada en el *I Foro Internacional sobre Ecopedagogía* (1999) llevado a cabo en Portugal. En este documento se enuncian los diez principios rectores de la Ecopedagogía, entendida como la pedagogía adecuada para el proceso de difusión de los valores expuestos en **Carta de la Tierra** (1997).

La propuesta ecopedagógica en respaldo a la concepción de la Tierra como un ser vivo y en evolución, plantea la necesidad de hacer consciente nuestra condición de dependencia ecológica como miembros de una única comunidad de vida; por lo cual, el cambio de paradigma económico se vuelve imprescindible si se desea garantizar el bienestar de la humanidad con criterios de justicia y equidad, reconociendo que “la sustentabilidad económica y la preservación del medio ambiente dependen también de una conciencia ecológica, y ésta la da la educación...” (Carta de Ecopedagogía, 1999:1). Una educación que debe promover el sentido de la solidaridad y responsabilidad necesarios para consolidar una ciudadanía planetaria, pues la planetariedad “...debe llevarnos a sentir y vivir nuestra cotidianidad en conexión con el universo y en relación armoniosa con (...) los otros seres del planeta y con la naturaleza...” (Carta de Ecopedagogía, 1999:1). Es por ello, que la educación en este movimiento se dirige al “ámbito formal, no formal e informal,

teniendo como propósito la formación de ciudadanos con conciencia local y planetaria...” (Carta de Ecopedagogía, 1999:2) partiendo de experiencias cotidianas aparentemente insignificantes que configuran la manera en la que ser humano se relaciona con el mundo, buscando reconocer el potencial formador de la toma de conciencia sobre esta realidad y manifestando explícitamente que “...precisamos de una ecoformación para recuperar la conciencia de esas experiencias cotidianas...” (Carta de Ecopedagogía, 1999:2).

Si bien es cierto que el movimiento ecopedagógico cobra forma con la consolidación de las propuestas de **Carta de la Tierra** (1997) y **Carta de Ecopedagogía** (1999), limitarnos a contextualizarlo únicamente desde estas iniciativas conlleva a desdeñar los aportes y logros en materia de consolidación de una conciencia ecológica conquistados a través del doble pilotaje (social y político-institucional) presente en el nacimiento de la pedagogía ecológica. Un pilotaje, que sitúa por primera vez a los movimientos conservacionistas y ambientales dentro de la agenda del movimiento por las reivindicaciones sociales que abogan por la superación de las dicotomías entre oprimidos y opresores, entre ricos y pobres, comprendiendo que en la carrera por el desarrollo industrial y tecnológico, la naturaleza como bien lo enunciaba Boff (2005) se ha convertido en el gran pobre.

1.2. El movimiento ecopedagógico visto a través de una Constelación:

El pensamiento dialéctico entra en el terreno de las estrategias discursivas, donde las contradicciones activas pueden llevar a la creación de alternativas diferenciadas, como las que se confrontan hoy en día en el campo de la sustentabilidad entre la racionalidad capitalista y la racionalidad ambiental. La dialéctica aparece como la condición irreducible de la diferencia en cualquier consenso o en la imposición de una racionalidad global y unitaria que pretendiera disolver las contradicciones entre la ecología y el capital y la insustentabilidad intrínseca del capital (y la racionalidad económica misma).

Enrique Leff (2006) Aventuras de la epistemología ambiental

Teniendo presente que la concepción de progreso defendida por el modelo económico capitalista había enraizado en la conciencia de la humanidad la idea de un crecimiento económico e industrial sostenido como única vía para garantizar el desarrollo social, y habiéndose demostrado que ese mismo proceso de industrialización y economización del mundo era la principal causa del deterioro ambiental del Planeta; los movimientos ambientales y conservacionistas, y por extensión al movimiento ecopedagógico, no les aguarda otro camino más que el de hacer frente a la forma de pensar mítica a la cual aludía Benjamin (2005) al referirse a la idea del progreso como continuidad de un desarrollo sin límites que no hace más que perpetuar las relaciones de dominio y explotación (del ser humano y la

naturaleza) en la dinámica económica, encubriendo en sus promesas de mejoras sociales, económicas y morales la dinámica del eterno retorno de lo siempre igual.

La experiencia de interpretar y comprender el movimiento ecopedagógico conlleva necesariamente a situarlo en el seno de la realidad histórico-social en la cual nace y se desarrolla de la mano de los convulsionados movimientos sociales y conservacionistas a los cuales busca dar respuesta, y a su vez inmerso en el modelo económico y de producción capitalista al cual se opone y busca ofrecer alternativas. Requiriendo la tarea de analizar la ecopedagogía con el apoyo de la *praxis* hermenéutica; pues si bien ésta se erige en el último Dilthey como la metodología de las ciencias del espíritu (también llamadas ciencias sociales) cuyo principal objetivo es “...comprender una individualidad histórica a partir de sus manifestaciones exteriores...” (Grondin, 2008:39), también nos permite reconocer en los procesos de comprensión e interpretación la prolongación de una búsqueda de sentido característica de la vida humana e histórica en sí misma. Lo cual conlleva a asumir la hermenéutica “...como una teoría de las condiciones de posibilidad de la comprensión, no sólo de los textos transmitidos por la tradición, sino de las realidades significativas accesibles a la experiencia en general...” (Gadamer, 1991:12), donde el sentido no se encuentra solo en la elocución y el escrito, sino en todas las creaciones y manifestaciones humanas.

Bajo esta perspectiva, las prácticas interpretativas de Benjamin quien emprende en sus proyectos una forma de hermenéutica de lo concreto o dialéctica, donde los objetos son afrontados como *pre-textos*, es decir, "...su significado es descifrado no a partir de la intención de sus productores, sino a partir de los elementos constitutivos de su producción..." (Romero, 2005:13), permiten situar y comprender la ecopedagogía más allá del campo de las propuestas axiológicas en las cuales nace y situarla en el plano de lo real-epocal o *Umwelt* (mundo circundante histórico social), donde "...este significado histórico es tematizado a partir de un interés explícito por impulsar procesos de ilustración práctico-política en una dirección emancipadora..." (Romero, 2005:14). Conllevando a objetivar la ecopedagogía no en un sentido hermético y ahistórico, sino como una construcción elaborada a la luz del *Umwelt* que lo configura, dando paso a su constitución como imagen dialéctica, para analizarla y someterla a tensión a partir de Constelaciones (Romero, 2005).

La Constelación propuesta por Benjamin (2005) más allá de constituirse como un método o herramienta para descifrar el objeto de conocimiento, se asume aquí de la mano de los planteamientos de Romero (2005) como una postura epistemológica cuya construcción supone dos grandes momentos. El primero, correspondiente al proceso de construcción de nuestro objeto histórico-social a través del doble movimiento de abstracción y contextualización del movimiento ecopedagógico, de manera que éste actúe como imagen dialéctica mediante su introducción en una

constelación de extremos dialécticos entre las categorías⁴ de Naturaleza e Historia; Mercancía y Avances tecnológicos; Fetiche e Imagen de deseo; Fósil y Eterno retorno del dominio. Dando paso así, al segundo momento de nuestra constelación donde se busca interpretar y comprender la Ecopedagogía en relación al momento actual, lo cual supone un encuentro entre el pasado del movimiento ecopedagógico (contexto histórico-social) y el presente del lector actual, haciendo cognoscible determinado pasado para el presente específico (Romero, 2005), permitiendo impulsar procesos de reflexión y toma de conciencia ante la realidad no solo histórica-social, sino también educativa y pedagógica, al develar el entramado de relaciones de sujeción y poder que operan detrás de la forma de pensar mítica propia del capitalismo.

⁴ Al hablar de categorías en un sentido eminentemente Kantiano, nos referimos a “...conceptos fundamentales mediante los cuales se hace posible el conocimiento de la realidad fenoménica...” (Ferrater Mora, 1964:267). Si bien es cierto que en el proceso de construcción de la Constelación propuesta por Benjamín las nociones de naturaleza, historia, mercancía, avances tecnológicos, fetiche, imagen de deseo, fósil y eterno retorno del dominio se asumen metodológicamente como categorías, se debe tener en consideración que existe el riesgo de caer en error categorial al asumir estas nociones como ideas excluyentes entre sí o subordinadas las unas a las otras, aludiendo a un estructura jerarquizada en la comprensión de la realidad.

Es por ello, que a los fines de la presente investigación, las nociones anteriormente mencionadas serán asumidas epistemológicamente como “Bucles de conocimiento” entendidos estos como

... una gran religazón de conocimientos resultantes de las ciencias naturales con el fin de ubicar la condición humana en el mundo, de las resultantes de las ciencias humanas para aclarar las multidimensionalidades y complejidades humanas y la necesidad de integrar el aporte inestimable de las humanidades, no solamente de la filosofía y la historia, sino también de la literatura, la poesía, las artes... (Morin, 2000:52).

Permitiéndonos superar el problema de los límites categoriales al estar la noción de bucle permeado por el principio de Recursividad (Morin, 2007) donde los productos y efectos son al mismo tiempo causas y productores de aquello que los produce, remitiendo a la idea de un ciclo en sí mismo auto-productor y auto-organizador.



Gráfico N° 1. Adaptación de la imagen propuesta por Romero (2005) en su obra “Hacia una hermenéutica dialéctica” para ilustrar las Constelaciones.

Referirnos a la ecopedagogía como un producto industrial concreto bajo la forma de *Mercancía* implica develar el entramado de relaciones de producción y de poder que operan detrás de su constitución y difusión como proyecto político y pedagógico. Conllevando necesariamente, a situarla en el seno del modelo económico capitalista en el cual nace para llegar a comprender por qué siendo un movimiento que tiene sus orígenes dentro de la corriente crítica del pensamiento, de la mano de numerosos movimientos sociales que abogan por la abolición de las desigualdades económicas, étnicas, religiosas, de género, etc. presentes en el mundo, termina manifestándose ahistóricamente y descontextualizada de la realidad social en la cual nace.

Posiblemente, esta particularidad se debe en gran medida a la aparición de la ecopedagogía bajo la forma de *Naturaleza*. Pues lo que se busca, es presentarla como una realidad independiente de la *praxis* y voluntad humana al naturalizar los procesos de degradación ambiental y hacerlos partes de la historia evolutiva del planeta y la humanidad, erradicando cualquier posibilidad de complejizar la temática ambiental y encubriendo bajo la forma de la legalidad natural el impacto causado por el modelo de desarrollo económico (y también social) propio del capitalismo sobre el ambiente; al enfrentarse la pedagogía ecológica a la aparente legalidad del orden económico y de la explotación de la naturaleza en aras de satisfacer las demandas de la población, cada vez más en aumento, el reto no es otro que el desmitificar la tesis del Capitalismo de que es solo a través del desarrollo económico y progresiva industrialización de las sociedades del mundo que se puede garantizar el bienestar; y que el actual modelo económico y de desarrollo es producto de la evolución natural del pensamiento de la humanidad, ajeno a las intenciones e intereses de quienes de manera casi imperceptible mueven los hilos de las leyes del mercado. Erigiéndose así, el reto de formar a las personas para romper con estas estructuras y ordenes aparentemente naturales que determinan una única manera de ser y estar en el mundo en la cual se ve entrampada la humanidad.

Por otro lado, hablar de la ecopedagogía como *Historia* implica concebirla como producto de la voluntad y *praxis* humana, como propia de una realidad histórica concreta, en la cual se busca dar respuesta a las inquietudes y problemas de la

sociedad a través de la movilización de voluntades para consolidar propuestas viables de cara a la problemática ambiental. La ecopedagogía bajo la forma de *Historia* no solo se constituye como un hito marcado por el nacimiento del movimiento en 1999, sino que también trae consigo el contexto histórico de las luchas y movimientos ambientales y conservacionistas del siglo XX, permitiéndonos ir más allá de su simple expresión como propuesta pedagógica para situarla en el seno de las luchas sociales por consolidar otra forma de ser y de pensar lo económico, lo social y lo ambiental de cara al desafío de consolidar un modo de vida sostenible. Pues vincular históricamente la ecopedagogía a los anhelos y esperanzas de emancipación que la humanidad a lo largo de la historia ha depositado en los innumerables movimientos y luchas sociales, implica por tanto reconocer en la propuesta pedagógica una carga utópica que tensa la voluntad de actuar de cara a los retos del presente teniendo siempre en el horizonte, la posibilidad de realizar un ideal de futuro distinto a lo ya conocido.

Sin embargo, no existe mayor peligro para la posibilidad de cambio genuino en aras de construir sociedades sostenibles, no solo en lo económico sino en lo social, cultural y ético, que el verse entrampada y reducida la ecopedagogía a su simple manifestación como *Fetiche*. Pues el fetichismo conlleva a una inminente “...mistificación ideológica que posee a su vez determinados efectos ideológicos...” (Romero, 2005:57) sobre la conciencia social, lo que trae como consecuencias que la causa ecológica y por lo tanto, también el movimiento ecopedagógico, bajo su forma

de mercancía, sean absorbidos por la lógica del capital y su acción pase a reducirse a la esfera de la comercialización y consumo de la infinidad de productos de la comúnmente denominada “economía verde”. Pues como bien lo deja entrever Leff (2006), no hay mayor peligro que el que se anide en la conciencia de la humanidad la idea que el capitalismo es capaz de internalizar en sus procesos de producción y comercialización los costos ambientales. Pues el costo del daño causado a la naturaleza no puede llegar a cuantificarse y mucho menos repararse cuando su impacto trasciende más allá de las fronteras económicas para ubicarse en el campo de lo sensible, de lo cultural, de la tradición, de las distintas maneras de ser y estar en el mundo en armonía con el ambiente. Mas, no es de sorprender que ideas como la de una economía ecológica o también denominada “economía verde” reciban tanta aceptación entre el colectivo social, pues en la causa ecológica se depositan los ideales de emancipación y cambio que han germinado en la conciencia social a lo largo de décadas de luchas y movimientos por la conservación ambiental; constituyéndose las iniciativas ecológicas y el proyecto ecopedagógico como una *Imagen de deseo* en la cual la humanidad deposita su confianza para hacer realidad sus sueños de construcción de un futuro distinto, enraizado en los principios de la sostenibilidad, sin llegar a cuestionar las verdaderas relaciones de producción y de poder que operan detrás de la ilusión de una toma de conciencia sobre la realidad ecológica del planeta, convirtiéndonos en cautivos de un mito que abandera la

reconciliación de lo que Leff (2006) denomina, la racionalidad económica y la racionalidad ambiental.

La constitución de la pedagogía ecológica como mercancía deviene en fetiche, en tanto que los *Avances tecnológicos* que intervienen en su proceso de construcción y difusión se encuentran asociados por el colectivo social, a la posibilidad de alcanzar mayores grados de emancipación y bienestar para la humanidad a través del desarrollo de la ciencia y la tecnología, proyectándose éstos como una imagen de deseo. Si bien es cierto, que es gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, y a la posibilidad de establecer contacto en tiempo real alrededor del mundo, que el proceso de elaboración de los grandes documentos constitutivos del movimiento ecopedagógico pudo llevarse a cabo, y reunir en su seno a intelectuales y organizaciones de todas partes del planeta para establecer acuerdos en materia de consolidación de un modelo de desarrollo sostenible, y más significativo aun, que pudo darse a conocer a nivel mundial estos acuerdos para fomentar el interés y participación de la sociedad civil; se debe tener presente que estos mismo avances tecnológicos y el estadio de perfeccionamiento alcanzado por la técnica en los procesos de producción han sido también la principal causa del deterioro ambiental producto de su utilización desmedida y de criterios de fabricación carentes de lineamientos éticos, que permitan estimar el posible impacto ambiental y social de su aplicación. Comportando así los avances tecnológicos en su seno la posibilidad de impulsar procesos de emancipación y alcanzar mayores estadios de

bienestar social para el común de la humanidad bajo criterios de sustentabilidad y responsabilidad (imagen utópica proyectada por el colectivo social) y a la vez, el potencial para destruir todo aquello por cuanto ha luchado la humanidad a lo largo de su historia, así como las condiciones ambientales propiciadas a lo largo de millones de años de evolución del planeta para preservar la vida tal y como la conocemos. Pues cada vez más, el desarrollo tecnológico afianza la concepción de la técnica como un instrumento al servicio de la dominación de la naturaleza externa e interna del ser humano.

La concepción de la ecopedagogía como historia conlleva a concebirla “...como sometida a los macrocambios evolutivos sufridos por el capitalismo a lo largo de su existencia...” (Romero, 2005:59) bajo la forma que Benjamin (2005) denominaba *Fósil*, es decir, como huellas imprimidas por la sucesión de épocas histórico-geológicas pasadas que constituyen las formas originarias de la sociedad capitalista, en las cuales es posible descifrar el decurso temporal que configura el presente histórico. Al presentarse la ecopedagogía como *Fósil*, como una imagen petrificada del pasado en cuyo interior se encuentran contenidos todos los elementos constitutivos de la realidad, se vuelve posible interpretar a través de un fragmento concreto, como lo es la pedagogía ecológica, la totalidad de fenómenos presentes en la realidad social. Esto con la finalidad de romper con la circularidad mítica del *Eterno Retorno* de la dominación. Una temporalidad cíclica que es “...propia de la forma mercancía naturalizada en el capitalismo...” (Romero, 2005:58) y que conlleva

al eterno retorno de las condiciones de producción capitalistas, negando toda posibilidad de trascendencia histórica pues el orden al cual es confinada la *praxis* humana es al de repetición vacía, al de un tiempo marcado por el regreso de lo siempre igual, negando cualquier posibilidad de construir un futuro diferente al ya pensado.

Si algo nos posibilita el abordar el movimiento ecopedagógico desde el pensamiento dialéctico, es generar a partir de las contradicciones existentes entre las nociones de naturaleza, historia, mercancía, avances tecnológicos, fetiche, imagen de deseo, fósil y eterno retorno de la dominación, alternativas enraizadas en el principio de la diferencia que se presenta como irreductible a una racionalidad global y totalitaria que no da cabida para pensar la relación entre lo ambiental y el capital, sin pretender reducir la naturaleza a una simple mercancía en el proceso de producción. Pues la mirada dialéctica posee un componente pedagógico inestimable al poner al descubierto y afirmar el entramado de interrelaciones presentes en los conflictos socioambientales que son negadas por la lógica capitalista.

La temática ambiental de cara a los retos sociales, culturales, políticos y económicos a los cuales se enfrenta, ha posibilitado la apertura a un diálogo entre el pensamiento dialéctico y el pensamiento complejo para llegar a reconstruir la noción de naturaleza en "...el orden de los sistemas complejos, de las entidades híbridas y de

las relaciones sinérgicas...” (Leff, 2006:110) más allá del campo de las contradicciones evidenciadas por la dialéctica. Pues de lo que se trata, es que la

...la dialéctica se una a la dialógica en una nueva perspectiva, en la que la diferencia y la diversidad se conviertan en fuente de creación y producción de nuevos mundos en el encuentro del otro y de lo otro, que no es necesariamente un otro opuesto, un adversario antagonista, pero tampoco un uno que pudiera integrarse a lo uno-mismo o subsumirse dentro de una racionalidad dominante... (Leff, 2006:129).

Situando así, la paradoja del desarrollo sostenible en el plano de lo eminentemente ético, invitando al reconocimiento del otro y de lo otro (el ambiente) en el proceso de configuración de sí mismo⁵. Pues, lo que se busca es consolidar una ética para la sostenibilidad que se configure como un soporte existencial de la conducta humana hacia la naturaleza, reconociendo la diversidad existente de formas de relacionarse con ella. Remitiendo para ello, necesariamente, a un conocimiento que promueva la reaprehensión del sentido de lo humano y reconfigure la concepciones de economía, sociedad y naturaleza, en la búsqueda de un modelo civilizatorio más sostenible.

⁵ Esta idea será desarrollada en el siguiente capítulo de la investigación, de la mano de los planteamientos de Lévinas (2002), Leff (2006), Skliar y Téllez (2008).

1.3. Sostenibilidad, conciencia ecológica y planetariedad en el movimiento ecopedagógico:

La elección es nuestra: formar una sociedad global para cuidar la Tierra y cuidarnos unos a otros o arriesgarnos a la destrucción de nosotros mismos y de la diversidad de la vida. Se necesitan cambios fundamentales en nuestros valores, instituciones y formas de vida. Debemos darnos cuenta de que, una vez satisfechas las necesidades básicas, el desarrollo humano se refiere primordialmente a ser más, no a tener más...

Comité Carta de la Tierra (1997) Carta de la Tierra

Para la ecopedagogía, el desarrollo sostenible más que un concepto científico es como bien lo expresa Gadotti (2003) una idea motora que invita a la movilización de la ciudadanía planetaria para pensar otro modo de ser y vivir en armonía con la naturaleza, pues "... la sostenibilidad no implica solo biología, economía y ecología. La sostenibilidad tiene que ver con la relación que tenemos con nosotros mismos, con los demás y con la naturaleza..." (Antunes y Gadotti, s.f.:3). Se trata de establecer una relación más profunda y afectiva con nuestra naturaleza interna y externa como seres humanos, y para ello se vuelve imprescindible desarrollar conciencia sobre nuestra condición de dependencia ecológica, social y cultural, pues como bien nos dice Morin (2005) "...el problema del desarrollo choca de lleno con el problema cultural/civilizador y el problema ecológico..." (p. 82).

En este sentido, la toma de conciencia ecológica para Morin (2008) se ha convertido en la toma de conciencia del problema ecológico global que amenaza la Tierra y todas las manifestaciones de vida en ella. Sin embargo, aunque la noción de conciencia ecológica ha contribuido a la reintegración del ambiente en nuestra conciencia antropológica y al reconocimiento de nuestra condición de dependencia ecológica como especie, el reto ha de ser ahora el propiciar la complejización de la idea de naturaleza más allá de los reduccionismos biológicos y la excesiva ecologización del mundo, reconociendo que en la concepción de naturaleza converge también lo cultural, lo poético, lo afectivo, lo mítico y en fin; todo aquello que es esencialmente humano y cuya explicación se fuga de la lógica de las ciencias naturales. Se trata de reconocer ante todo, que las distintas concepciones de naturaleza presentes en las diversas culturas del planeta se erigen como una construcción noosférica⁶ del ser humano, dotada de sentido a través de los procesos de configuración de sus modos de ser y estar en el mundo.

La sostenibilidad se nos presenta entonces como idea compleja que alberga en su seno el tema de lo económico y lo ecológico, y a su vez integra el problema social y ético que implica el replantearse las formas de organización de las sociedades modernas. Es por ello, que la ecopedagogía

... No sólo cobra significado como un proyecto global alternativo que trata sobre la conservación de la naturaleza (Ecología Natural) y el impacto que tienen las

⁶ La esfera noológica o noósfera, es aquella "...constituida por el conjunto de los fenómenos llamados espirituales, es un universo muy rico que comprende ideas, teorías, filosofías, mitos, fantasmas, sueños..." (Morin, 2009:383).

sociedades humanas sobre el medio ambiente natural (Ecología Social), sino también como un nuevo modelo para la civilización sostenible desde el punto de vista ecológico (Ecología Integral), que implica realizar cambios a las estructuras económica, social y cultural. Por lo tanto, se vincula a un proyecto utópico: uno que modifique las relaciones humanas sociales y ambientales actuales... (Antunes y Gadotti, s.f.:2).

Sin duda alguna, la tarea de modificar la manera como los seres humanos se relacionan entre sí y con el ambiente requiere que la ecopedagogía trascienda la lógica escolar para centrarse en la vida, se trata de concebir una pedagogía cuyo propósito sea impregnar a toda la sociedad, traspasar los límites de la educación formal y de la escuela para lograr permear en el ambiente de trabajo, el doméstico, en todos y cada uno de los espacios donde la vida del ser humano cobra sentido (Cfr. Gutiérrez y Prado, 1997).

La concepción ecopedagógica para autores como Gutiérrez y Prado (1997) y Gadotti (2002; 2003), se constituye como una propuesta política y civilizatoria que aboga por la consolidación de una ciudadanía planetaria; esta noción de ciudadanía para los precursores del movimiento ecopedagógico

... se sustenta en la visión unificadora del planeta y de una sociedad mundial. Se manifiesta por medio de diferentes expresiones: nuestra humanidad común, unidad en la diversidad, nuestro futuro común, nuestra patria común. Ciudadanía Planetaria es una expresión adoptada para expresar un conjunto de principios, valores, actitudes y comportamientos que demuestra una **nueva percepción de la Tierra** como una única comunidad, frecuentemente asociada al “desarrollo sustentable... (Gadotti, 2003:98).

Sin embargo, la noción de ciudadanía planetaria entraña en su seno una paradoja. Por un lado, se presenta como un ideal de realización de la sociedad

moderna que aboga por un sentido de pertenencia planetario y por la construcción de organismos planetarios capaces de brindar respuesta a las problemáticas y conflictos que atañen a la humanidad independientemente del lugar donde se originen (como el caso de la problemática ambiental). Por otro lado, se enfrenta a la imposibilidad de fomentar un verdadero sentido de responsabilidad y pertenencia planetaria en los seres humanos mientras se pretenda integrar esta noción al orden económico y social capitalista, pues la lógica economicista fomenta y premia el individualismo y la competitividad como único mecanismo de sobrevivencia y superación, su concepción de ciudadanía se presenta "...como una condición social y política que depende de la capacidad de los individuos para abastarse a sí mismos..." (Skliar y Téllez, 2008:215). Sin contar, con el peligro de que a través del ideal de construcción de una identidad planetaria, se contribuya con la reducción del principio de la diferencia a un simple y vacío discurso sobre la diversidad cultural y se encubra así "...un principio de legitimación universalista y unas prácticas de exclusión ligadas al trazado de una serie de barreras invisibles e innombradas (...) mediante la instauración de un criterio formal de igualdad..." (Skliar y Téllez, 2008:208).

CAPÍTULO 2

LA NOCIÓN DE FORMACIÓN EN EL MOVIMIENTO ECOPELAGÓGICO

Para el movimiento ecopedagógico uno de sus principales fines es el de formar al ser humano para que tome conciencia de su condición de naturaleza y dependencia ecológica. Sin embargo, esta tarea aparece como difusa si consideramos que actualmente la ecopedagogía no representa una tendencia concreta en educación y al hablar del proceso de formación no se cuenta más que con algunas líneas directrices que buscan señalar el camino a emprender por los investigadores en la construcción de esta noción.

Los documentos de **Carta de la Tierra** (1997) y **Carta de Ecopedagogía** (1999), señalan que la educación en el movimiento ecopedagógico debe propiciar la emergencia de habilidades, conocimientos y valores para la construcción de un modo de vida sostenible y para ello su acción formativa debe trascender la lógica escolar para impregnar de sentido los espacios donde la vida del ser humano se configura y reconfigura en una estrecha relación con los Otros y con el ambiente. Pero plantear una tarea de tal envergadura, requiere que se precise que se comprenderá por formación en la concepción ecopedagógica; y para ello, se debe conocer el contexto histórico y social en el cual aparece el término en el campo educativo para disipar las dudas ante sus posibles connotaciones y deformaciones producto de la forma mítica

de pensar que Benjamin reconocía como propia del capitalismo y la era moderna (Benjamin citado en Romero, 2005).

2.1. Un acercamiento al origen del término Formación.

...El poder disciplinario, en efecto, es un poder que, en lugar de sacar y de retirar, tiene como función principal la de "enderezar conductas"; o sin duda, de hacer esto para retirar mejor y sacar más. No encadena las fuerzas para reducirlas; lo hace de manera que a la vez pueda multiplicarlas y usarlas. En lugar de plegar uniformemente y en masa todo lo que le está sometido, separa, analiza, diferencia, lleva sus procedimientos de descomposición hasta las singularidades necesarias y suficientes...

Michel Foucault (2002) Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión.

La aparición histórica del término formación como concepto pedagógico para Venegas (2004), se sitúa en el periodo del Renacimiento, marcado por los grandes cambios sociales, económicos y de producción que trajo consigo la aparición del concepto de mercado. Sin embargo, no es sino a finales del siglo XVI cuando el uso del término Formación se instaura en la lengua castellana, producto de la transferencia de palabras del latín a las lenguas romance, marcado por una notoria influencia de la cultura eclesiástica heredada de la Edad Media, sobre el ámbito educativo.

El periodo del Renacimiento, culturalmente, ha de comprenderse como una síntesis del pensamiento griego y cristiano presente en los siglos que lo precedieron, más que como una ruptura abrupta con los valores y tradiciones heredadas de la Edad Media, a pesar de los esfuerzos de innovación y renovación cultural emprendidos por los intelectuales y literatos de la época (Venegas, 2004). Es por ello, que en el ideario educativo del Renacimiento, se refleja la confluencia de la cultura clásica y de los valores enarbolados por el cristianismo, que lejos de desaparecer se diversificaron y encontraron su asidero en el ideal del humanismo renacentista.

El humanismo renacentista, constituyó "...el pensamiento que surgió de la circunstancia histórica en la que se reunió, el pensamiento helénico y romano, la tradición griega y el cristianismo, posibilitó, la configuración de un ideal humanista de la *paideia*..." (Venegas, 2004:28). Este ideal humanista de la educación, persiguió principalmente la civilidad, llegándose a considerar que esencialmente "...la educación humanista fue *politeia* debido a su carácter socio-político, y encontró en la estructura de la clase burguesa, la circunstancia favorable para su desarrollo..." (Venegas, 2004:29).

En el ideario educativo de Erasmo de Rotterdam, uno de los principales exponentes del Renacimiento, se plantea la existencia de dos cualidades en el hombre: la educabilidad y la vocación. La primera, para señalar la propensión de toda persona a ser educada; y la segunda, que explica que si bien toda persona es

susceptible a ser educada, cada una posee cualidades particulares en función de las cuales se ha de orientar su proceso educativo (Cfr. Venegas, 2004). Estos planteamientos proporcionan una guía para comprender el significado otorgado al término formación en sus orígenes, el cual buscaba designar la acción externa que se ejerce sobre una persona para moldear su naturaleza en función de los ideales y preceptos morales que socialmente eran enarbolados.

De igual forma, las implicaciones del uso del término formación en el ámbito educativo, han de comprenderse a luz del empuje de corte económico que se originó en los siglos posteriores producto del acelerado crecimiento industrial y la complejización de los procesos de producción, que desembocaron en una transformación del orden social, político, cultural, y por extensión, educativo. Pues como bien lo expresa Venegas (2004)

...Las formas de vida que se generaron por el desarrollo de nuevas formas de producción económica, no se limitaron al ámbito de la economía. Estas trascendieron a todos los órdenes y sectores de la realidad: producción y evolución de la vida material, formas y productos del pensamiento, demandas y desarrollos de condiciones laborales, aspiraciones educativas y culturales de diversos grupos sociales, modos de producción, convivencia, estructuras de poder político, formas de participación social, lecturas de la realidad, formas discursivas, formas de comunicación, actitudes, religión, en fin, toda la vida en sus intrincados laberintos y complejidades... (p.28).

Con la Revolución industrial, ocurre una acelerada consolidación de la clase burguesa y de su injerencia en la configuración de la estructura social, lo cual contribuyó notablemente a que la educación estuviese pensada para dar respuesta a las demandas de conocimiento que se originaban de la invención y uso de las nuevas

y diversificadas tecnologías de producción, con el fin de responder a las necesidades del aparato socio-productivo de las naciones; lo que originó la aparición de la noción de formación bajo la forma de *Mercancía*⁷.

Esta concepción de la formación como una mercancía, sujeta a las leyes de intercambio comercial y las exigencias productivas de las sociedades, trajo consigo la inminente cosificación de la educación, al reducirla a una simple transacción orientada a obtención de credenciales y certificaciones, que conllevó a medir en términos de eficiencia y eficacia la acción educativa producto de la cuantificación del ser humano en el proceso educativo. Pues, en la concepción mercantilista de la formación, el estudiante se constituye como la mercancía que egresa el sistema educativo.

Ante esta realidad, el mayor riesgo que existe al emplear el término formación sin reflexionar sobre sus implicaciones y alcances, consiste en entramparse en el discurso economicista que concibe la educación al servicio de la reproducción de las condiciones sociales existentes, limitándose al desarrollo de competencias para la inserción en el campo laboral, dejando a un lado la dimensión espiritual del ser humano; presentándose la educación como un *Fósil*, una imagen petrificada e inamovible que condensa el sentido y orientación del modelo económico, social y cultural capitalista, escudándose bajo la aparente legalidad natural para perpetuar la

⁷ Esta noción fue desarrollada anteriormente en el capítulo 1, en la Constelación propuesta para el movimiento ecopedagógico.

reproducción de las relaciones sociales de dominio y explotación a través de la legitimación del orden simbólico del pensamiento hegemónico Occidental, condenando así a la humanidad a vivir como bien se muestra en la Constelación, en un tiempo marcado por el *Eterno Retorno* de la dominación.

Se debe tener presente que con el ideario político de la Ilustración, aunado posteriormente a la Revolución Industrial, se origina un doble impulso para el desarrollo de la noción de formación. Por un lado, el auge de las demanda de formación técnica y especializada para garantizar la inserción de la persona como mano de obra calificada en el aparato socio-productivo; y por otro lado, el impulso marcado por la aparición de los ideales de libertad, civilidad y cosmopolitismo que se constituyeron como características del hombre ilustrado, y que contribuyeron a la consolidación de un concepto de formación (de corte neohumanista) que tenía como fin último, la consecución y perfeccionamiento de la humanidad del ser humano. Bajo este complejo panorama, se vuelve entonces imprescindible distinguir entre la concepción instrumental de la formación, y aquella que nace de la mano del romanticismo alemán, como respuesta a los ideales de la Ilustración, y que para Vilanou (2001) se encuentra en íntima relación con el mundo espiritual y la libertad individual del ser humano, para construir y perfeccionar su humanidad; atendiendo así al ideal formativo expresado como *Bildung*.

2.2. La noción de *Bildung* (Formación).

...La palabra alemana *Bildung* (formación, configuración) designa del modo más intuitivo la esencia de la educación en el sentido griego y platónico...

Warner Jaeger (2001) *Paideia*.

La noción de *Bildung* constituye un referente de la historia alemana del siglo XVIII y XIX, que ha sido generalmente asociada “a imagen (*Bild*), modelo (*Vorbild*), imitación (*Nachbild*) (...) una síntesis y, a la vez, una superación de *Form* (forma), de *Kultur* (cultura) y de *Aufklärung* (Ilustración)...” (Fabre, 2011:216). Pero más allá de todas estas connotaciones, el sentido otorgado a la noción de *Bildung* en sus orígenes remite a la *Paideia* helénica, producto de los esfuerzos emprendidos por los románticos alemanes de volver a las raíces del pensamiento clásico y promover un “...ideal de formación cifrado en el “*Bilde dich griegisch*” (Fórmate como un griego)...” (Peña, 2012:54), en respuesta al predominio de los ideales políticos y filosóficos enarbolados por la Ilustración en toda Europa.

Para Warner Jaeger (2001), es con los griegos que se establece por primera vez en la historia de la humanidad un ideal de cultura como principio formativo. Pues en la cultura clásica, “...la idea de la educación representaba el sentido de todo humano esfuerzo...” (Jaeger, 2001:6), ya que el principio espiritual que regía la vida de los griegos no consistía en el individualismo sino en la idea de humanidad. Lo cual

“...significo la educación del hombre de acuerdo con su verdadera forma humana, con su auténtico ser...” (Jaeger, 2001:12); reconociendo, que esencialmente la naturaleza del hombre es política y que existe una innegable conexión entre la vida individual y la comunidad.

En relación a esto, Vilanou (2001) considera que uno de los principales aportes de la cultura griega a la civilización occidental, fue el hecho de señalar la importancia que el ideal de hombre a formar se definiera “...por su *areté*, es decir, su excelencia personal (...) tanto así que la *Paideia* equivale a un proceso educativo que encamina a los hombres hacia la virtud (*areté*) entendida como sinónimo de excelencia humana...” (Vilanou, 2001:3). Y para lograrlo, la formación debe ante todo propiciar el conocimiento de sí mismo, considerado como la cúspide del desarrollo espiritual del ser humano.

No es entonces de extrañar, que Jaeger (2001) sostenga que fueron los griegos los primeros en establecer

...que la educación debe ser también un proceso de construcción consciente (...) solo a este tipo de educación puede aplicársele propiamente la palabra formación (...) La palabra alemana *Bildung* (formación, configuración) designa del modo más intuitivo la esencia de la educación en el sentido griego y platónico (...) Dondequiera que en la historia reaparece esta idea, es una herencia de los griegos, y reaparece dondequiera que el espíritu humano abandona la idea de un adiestramiento según fines exteriores y reflexiona sobre la esencia de la propia educación... (2001:11).

Estos planteamientos, remiten a una experiencia de autoformación, a un proceso de búsqueda y construcción de la identidad que se constituirá,

posteriormente, como el centro de reflexión de los precursores del género de novelas de formación (*Bildungsroman*), entre los cuales destacan Goethe (con su obra **Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister**) y Hegel (con su **Fenomenología del espíritu**).

Se debe tener presente, que la *Bildungsroman* o novela de formación se constituye como uno de los mayores aportes literarios del romanticismo alemán, y se encuentra fuertemente “...asociada a los términos desarrollo, maduración o evolución donde el personaje principal (sea masculino o femenino) a partir de un viaje marca en su vida un antes y después...” (Peña, 2012:56). En este género literario, el foco no se centra en las hazañas heroicas del personaje principal, sino en su búsqueda de identidad y en la formación de un carácter. En palabras de Fabre (2011), la esencia del relato de formación consiste en reflejar la búsqueda incierta e insondable de sí mismo en el mundo.

En el caso de Goethe y su obra **Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister** (2000), su mayor aporte es el de narrar la experiencia de la búsqueda de sí, reflejado en el personaje principal (*Wilhelm*), que se presenta como un ser “...dotado de conocimientos (que pueden ser representaciones sociales, prejuicios), por decirlo así, libres y no anclados en él...” (Fabre, 2011:218), que emprende su transformación al entrar en contacto con el mundo. En la concepción Goethiana, la “...Formación, (...) es verdaderamente autoformación; y la autoformación es impensable sin

experiencia...” (Gómez, 2002:48). Y es precisamente por la experiencia, que no se puede excluir de la autoformación la dimensión social y cultural en la cual se ve inmerso el sujeto que emprende la búsqueda de sí mismo. Por lo cual, la formación adquiere una connotación no solo individual, sino también cultural en la medida en que el descubrimiento de sí, implica el cuestionamiento de los preceptos y prejuicios culturalmente heredados; desde la Constelación propuesta por Benjamin (2005) estos preceptos y prejuicios aparecen bajo la forma de *Fósil*.

Por su parte, en **Fenomenología del espíritu** (1966) Hegel asume la *Bildung* desde una dimensión más intelectual, pues aborda el problema “...de la formación de la conciencia individual que debe igualarse con el espíritu del tiempo...” (Fabre, 2011:220), trazándose para ello dos tareas fundamentales: “...introducir la conciencia individual en la ciencia, y a la vez, elevar el yo singular al yo de la humanidad...” (Fabre, 2011:220-221). Sin duda alguna, en Hegel al igual que con Goethe, la noción de experiencia adquiere un lugar privilegiado al afirmar que “...la experiencia designa el trabajo de la conciencia sobre sí misma: el acto de sobrepasarse a sí mismo.” (Hegel citado en Fabre, 2011:221). Por lo tanto, la vida solo puede constituirse como experiencia en la medida que se reflexiona sobre ella y se transforma en conciencia. Conciencia de sí, que se manifiesta en un movimiento dialéctico entre lo Mismo y lo Otro. Lo que hace de **Fenomenología del espíritu** (1966), un relato de formación en el que “...el protagonista es la conciencia que evoluciona a lo largo de la historia.” (Vilanou, 2001:9).

Con Hegel la dimensión histórica de la *Bildung* aparece en estrecha relación con la concepción de “espíritu del tiempo”, que remite a la importancia de la carga histórica en la configuración del universo de la cultura y del propio ideal de humanidad, del cual debe apropiarse la conciencia para elevarse sobre sí misma y alcanzar la universalidad. Pues como bien se ha señalado en la Constelación, la noción de *Historia* planteada por Benjamin, remite a una construcción producto de la voluntad y *praxis* humana, donde se condensa no solo la realidad histórica-social concreta, sino también los deseos de emancipación que a lo largo de la historia el ser humano ha perfilado para trascender el horizonte de posibilidades heredadas y construir un ideal de futuro más allá de lo conocido. Es precisamente en ello, que reside la importancia del ideal de humanidad como valor ético y estético para Vilanou, pues éste “...encierra un conjunto de fuerzas y facultades que, lejos de escindir al hombre de su naturaleza, lo elevan por encima de ella...” (2001:6), y lo conducen hacia un estado mejor de su humanidad. Este planteamiento, fuertemente enraizado en el pensamiento neohumanista de la época, alcanzará su máximo esplendor con Kant (2003), quien concibe como fin último del género humano, el perfeccionamiento de su humanidad a través de la educación; reconociendo además, la importancia de la carga histórica en el proceso de formación de la cultura y en la configuración de los principios éticos y estéticos que guían el comportamiento del ser humano en sociedad.

Para Kant (2003), “únicamente por la educación el hombre llega a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser...” (p.31), y por ello el género humano tiene el deber de desplegar por sí mismo todas las disposiciones naturales que posee para alcanzar su humanidad, y esto solo es posible a través de la educación. Kant, en su obra **Pedagogía** (2003), pone de manifiesto que la educación es un arte para el cual no existen reglas preconcebidas; y compete a la humanidad mejorar con cada generación el arte de la educación, trascendiendo los preceptos y prejuicios existentes para educar al niño “...conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir conforme a la idea de humanidad y de su completo destino...” (2003:36).

Si bien es cierto que Kant en sus obras, no se ocupa directamente del desarrollo del concepto de formación, hace referencia al tema cuando aborda el problema de la formación del gusto en el artista y en el género humano; estando para él la formación siempre asociada al problema de lo moral, lo estético y la sociedad (Acevedo, 2000).

El gusto, en la concepción Kantiana, es una facultad que el ser humano puede y debe desarrollar, si se quiere garantizar la existencia de un orden social sobre la base del respeto a la dignidad humana, y para ello es imprescindible que el hombre sea capaz de juzgar y procurar el bien en su actuar. Por esta razón, Kant sostiene que se debe educar al hombre moralmente; explicitando por educación moral:

...aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente (...) Es la educación de la personalidad, la educación de un ser que obra libremente, que se basta a sí propio, y que es un miembro de la sociedad, pero que puede tener por sí mismo un valor intrínseco. (Kant, 2003:45)

Apareciendo así esta educación, íntimamente relacionada con el concepto de libertad individual y la capacidad del ser humano para reflexionar y decidir sobre su actuar, las cuales se constituyen como características esenciales del ser humano formado en la concepción Kantiana.

Por otra parte, al abordar el tema de la facultad de enjuiciamiento estético, Acevedo (2000) señala que

...el juicio del gusto que se emite sobre lo bello está determinado por el sentimiento de placer o displacer estético, que Kant distingue del sentimiento del agrado que el ser humano comparte con el animal y en el que solo interesa la apropiación del objeto. El ser humano trasciende el sentimiento del agrado y deriva placer del encuentro y la contemplación de la belleza, una belleza que existe porque el ser humano pone sentido en ella...” (Acevedo, 2000:98).

Es por ello, que para Kant producir y conservar la belleza es un deber moral de la humanidad; por lo que se amerita la formación del gusto en el ser humano, comprendida en términos generales como

...un proceso histórico desarrollado a través de la historia de la humanidad, en un desenvolvimiento progresivo e irregular que permite, al ser humano, juzgar según principios cada vez más universales, los cuales se consolidan y trascienden en el proceso mismo de la formación... (Acevedo, 2000:100).

A través de este proceso, esencialmente histórico, es que el ser humano puede llegar a formarse en una manera de sentir y de pensar que posibilita la sociabilidad. Pues con la formación del gusto y la capacidad de enjuiciamiento estético, se aspira

que el ser humano pueda elevar los principios por los que guía su comportamiento a un *status* de universalidad y sobre ellos fundamentar la construcción de la sociedad.

Al abordar el tema de la tendencia natural del hombre a la sociabilidad, Acevedo (2000) señala que en la concepción Kantiana, incluso la convivencia y la justicia son representaciones susceptibles a ser juzgadas como bellas y por lo tanto como buenas, ya que tienen en común con la obra de arte (y de la educación concebida como un arte) el hecho de no ser frutos de reglas preconcebidas, y por esta razón, se encuentran ubicadas en el mundo de las conformaciones, de aquello que ha llegado a ser. Es por ello, que la facultad de juzgar estética, es en el fondo la capacidad de enjuiciamiento de las ideas morales, ya que en el sentimiento de receptividad de estas ideas, el ser humano también puede experimentar el sentimiento de placer estético que deriva del encuentro con la belleza. Pues solo a través del cultivo del sentimiento moral, se posibilita la aparición del bello orden social.

Se debe recordar que para Kant “...el más alto ideal es el ideal del ser humano formado e ilustrado (...) ese ser humano formado e ilustrado es el objeto ideal del arte de educar.” (Acevedo, 2000:101). Destacándose en la concepción Kantiana de la formación, la relación que se establece entre la formación del gusto y el conocimiento, al afirmar que es solo a través del sentimiento de placer estético que se aviva el *deseo de saber* en el ser humano. Un gusto por el saber que es la característica esencial del hombre Ilustrado, mientras que el hombre Formado siente

gusto por lo bello, en lo cual subyace la idea de lo bueno. Pero alcanzar el ideal de humanidad en el género humano, requiere necesariamente que el arte de la educación procure el desarrollo de estas dos cualidades en el ser humano, que lejos de presentarse como escindidas la una de la otra, encuentran en el sentimiento de placer estético un punto de convergencia y complementariedad que permite para Kant formar al hombre integralmente en lo intelectual, lo moral y lo estético.

Si bien en Hegel y Kant se reconocía la importancia de la historia en la configuración del proceso de formación, será con Dilthey que la noción de *Bildung* aparecerá vinculada al rescate de la dimensión histórica de la cultura, y de la vida en sí misma (a través de la noción de experiencia). Permittiéndonos enriquecer la noción de *Historia* - que originalmente aparecía en la perspectiva dialéctica, como una construcción humana estrechamente vinculada a los ideales de emancipación de la sociedad - a la luz de los aportes realizados por la corriente hermenéutica, que a través del rescate de la historicidad del ser humano, de lo concreto e individual de la existencia humana, ofrece la posibilidad de comprender la totalidad histórica y social.

En su esfuerzo de construir una crítica de la razón histórica, Dilthey sostiene que es a través de la historia que el hombre llega a ser lo que es, y para llegar a comprenderlo y generar saberes que versen sobre él, es fundamental desarrollar una conciencia histórica; y es precisamente sobre la base de estos planteamientos, que

descansa la fundamentación filosófica y pedagógica de las llamadas ciencias del espíritu.

Para Dilthey existe una clara diferencia entre las ciencias naturales y las ciencias del espíritu, también llamadas ciencias del hombre o sociales (entre las cuales se encuentra la pedagogía y la educación), pues mientras el conocimiento obtenido en las primeras remite al orden de lo explicable, las segundas remiten a fenómenos a los que solo podemos acceder por la vía de la comprensión. Una comprensión que en este autor, adquiere una dimensión sustentada en una historicidad subjetiva, que conlleva a considerar la hermenéutica, concebida como teoría de las posibilidades de comprensión, como la metodología de las ciencias del espíritu.

Para Vilanou (2001) las ciencias del espíritu de Dilthey enfatizan tres aspectos del acontecer humano: la vivencia, la expresión y la comprensión. Estos tres elementos permiten que la vida del ser humano (concebida como una realidad histórica y social) se inscriba en un todo global, representado por Dilthey bajo la figura de espíritu objetivo, que tiene un sentido propio y característico que se manifiesta en el transcurso de la historia.

Por espíritu objetivo señala Vilanou, "...hay que entender el mundo histórico-social, es decir las grandes objetividades espirituales de la historia y de la cultura (derecho, religión, ciencia, economía, técnica, etc.)..." (2001:21), que al igual que la

concepción de *Umwelt* (mundo circundante histórico-social) asumido por Benjamin (2005), configura la manera de ser y estar en el mundo del ser humano; al estar inscrita su existencia individual (y subjetiva) en esta realidad que se transmite históricamente, y de la cual han de apropiarse para comprender el espíritu de la época.

Bajo esta realidad, al abordar el tema educativo Dilthey pone de manifiesto la necesidad de que la educación renuncie a la pretensión de construir un sistema de pedagogía con validez universal, y se reconozca la importancia que tiene la carga histórica en la configuración de los modos de vida de los pueblos, pues

...Esa ciencia pedagógica de validez general que, partiendo de la determinación del fin de la educación, da las reglas para la aplicación de la misma, prescindiendo de todas las diferencias de pueblos y tiempos, es una ciencia retrasada... (Dilthey, 1965:25).

Aseverando que,

...Lo que el hombre sea lo sabe sólo en el desarrollo de su ser a través de los siglos, pero nunca hasta su última palabra y nunca tampoco en conceptos de validez general sino siempre solo en la vivencia que surge de lo profundo de todo su ser. (Dilthey, 1965:20).

Reconociéndose en Dilthey, el esfuerzo por elevar la tarea pedagógica a la consideración del fin práctico por excelencia de toda verdadera filosofía; traduciendo en su sentido más amplio la pedagogía como teoría de la formación del hombre (De Camargo Pacheco, 2000). Y es precisamente a la luz de este planteamiento, que la

noción de *Bildung* adquiere vital importancia, al constituirse como el centro de reflexión de la pedagogía de las ciencias del espíritu.

La pedagogía de las ciencias del espíritu se caracteriza por el rescate de una serie de elementos, que en la concepción positivista de la educación habían sido totalmente ignorados en el afán de extrapolar los métodos de investigación de las ciencias naturales a la realidad educativa. Estos elementos son esencialmente "...la historicidad de la realidad y de la teoría educativa, la relación entre la *praxis* y la teoría, la importancia de la hermenéutica como método de investigación para las ciencias humanas..." (Vilanou, 2001:17), y la noción de *Bildung* como la "...guía de unos procesos educativos que giran en torno a las ideas de formación y de cultura..." (Vilanou, 2001:17), que tiene por objetivo contribuir a la promoción de una esfera de valores, que para Dilthey se crean y transmiten históricamente, y surgen como producto de las experiencias vividas (*Erlebnis*) de los seres humanos.

El impulso dado por la pedagogía de las ciencias del espíritu, permite que la relación entre hermenéutica y pedagogía adquiera importancia a la luz de la noción de *Bildung*, que como bien lo manifiesta Vilanou (2001) sale en la búsqueda de sentido sin renunciar a la tradición histórica y se articula

...a modo de una teoría de la formación humana basada en el juego abierto de la interpretación y comprensión de cara a revisar el proyecto de la modernidad, su contenido y sentido ya que, gracias a la comprensión, la historia es elevada a una nueva realidad porque, desde un horizonte hermenéutico, todo conocimiento implica una continua creación de sentido... (Vilanou, 2001:24).

Esta concepción de la formación será un elemento fundamental a la hora de abordar los procesos formativos dentro de la perspectiva ecopedagógica, al constituirse su herencia hermenéutica como uno de los pilares sobre los que descansa la corriente bioepistemológica de la formación, en la que Fabre (2011) sitúa los estudios sobre la exploración de la autoformación-ecoformación.

2.3. La formación desde la perspectiva ecopedagógica: Un encuentro con el Otro y con el ambiente como nos-otros.

Educación como arte es un acto de resistencia a los modelos dominantes de pensar, decir, hacer y sentir. Por esto, también es un acto creador que nos transforma, que nos libera de nosotros mismos respecto de cómo pensamos, decimos, hacemos, sentimos. Sin esta resistencia no hay acto creador, no hay arte de educar como arte de tejer encuentros...

Sklar y Téllez (2008) Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia.

La educación en el movimiento ecopedagógico tiene por finalidad contribuir a la construcción de modos de vida sostenibles a través del desarrollo de una conciencia ecológica en los seres humanos. Pero el reto de la sostenibilidad, asumido desde el espacio de la reflexión pedagógica, trasciende las fronteras de la ecología y la economía para adentrarse en el campo de la ética - considerada por Lévinas (1991) como la filosofía primera - y centrar su atención en la manera como los seres humanos se relacionan consigo mismo, con los Otros y con el ambiente, en el proceso

de construcción y reconstrucción de sus mundos de vida e identidades, y así contribuir al proyecto de darle sostenibilidad a la vida en la Tierra.

Es por ello, que la Formación en el movimiento ecopedagógico apunta a erigir sus bases sobre una ética de la Otridad (Lévinas, 2002) y en el reconocimiento del ambiente como lo Otro (Leff, 2006) de cara al desafío de consolidar el proyecto de la sostenibilidad. Un proyecto que no solo aboga por las reivindicaciones sociales y ambientales, sino que también reconoce, que la violencia simbólica ejercida por el modelo económico y social capitalista (violencia simbólica que se ejerce en el no reconocimiento del Otro⁸) ha condenado al destierro -y en la mayoría de los casos a la desaparición- de culturas ancestrales que han encontrado en el transcurso de su historia como pueblos, la forma de convivir en armonía con la naturaleza; todo ello, por no verse reflejadas y no ser integrables a la racionalidad del modelo económico y civilizador del pensamiento hegemónico occidental capitalista, como bien se

⁸ En el ámbito de la pedagogía, esta violencia aparece como producto del control simbólico ejercido en las prácticas educativas por los agentes dominantes del discurso, pues como bien manifiesta Bernstein (1993)

...el control simbólico constituye el medio a través del cual la conciencia adopta una forma especializada y distribuida mediante formas de comunicación que transmiten una determinada distribución de poder y las categorías culturales dominantes. El control simbólico traduce las relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder... (p.139).

Valiéndose para ello, del uso de códigos discursivos restringidos e institucionalizados que permiten generar y acentuar las diferencias entre quienes manejan el código y los que no lo manejan, perpetuando así las diferencias de clase y la invisibilización de culturas enteras, al no verse reflejadas en el discurso dominante y dominador del pensamiento hegemónico occidental; apareciendo la educación bajo la forma de *Fósil*, como bien se explicitó en la Constelación. Una concepción de educación orientada a la reproducción de las relaciones sociales de explotación, donde la formación se concibe como una simple y vacía instrucción, como domesticación de las voluntades de los seres humanos.

manifiesta en la Constelación. Pues, las formas de relación social que se han originado con la aplicación de la lógica económica y mercantilista a la vida, han premiado ante todo el individualismo y la competencia, ha enfermado el alma del ser humano con amenazas y peligros que surgen de la incapacidad de comprender aquel que es diferente, y que se presenta siempre como un extraño, un extranjero, pero no por ello como un enemigo, ni como un opuesto. Han condenado a la naturaleza a presentarse como escindida del ser humano, su único valor es el otorgado en los procesos de producción, pues al ser absorbida por la lógica del capital su acción pasa a reducirse a la esfera de la comercialización y consumo, menospreciando su valor simbólico y espiritual en las diversas culturas del mundo, apareciendo así la naturaleza como un simple *Fetiche*⁹.

Forjar las bases para que el ser humano tome conciencia de esta realidad, implica que la formación debe estar orientada a promover el reconocimiento de lo que es esencialmente humano en el ser, y lo humano del hombre y la mujer “...no consiste en su pertenencia a un mundo –o en su <<existencia>> - sino en un estar permanentemente abocado al <<afuera>> más exterior, a ése que le anuncia lo otro por excelencia: el *otro hombre*, el extraño inapropiable...” (Lévinas, 1991:12).

Encontrando en la formación, una alternativa para defender y enaltecer el derecho de los seres humanos de ejercer con autonomía el proceso de construcción de

⁹ Para profundizar esta noción remítase a la Constelación propuesta para el movimiento Ecopedagógico en el capítulo 1.

su identidad; y en el reconocimiento de la alteridad, las condiciones de posibilidad para una educación que promueva el reconocimiento del Otro y del Ambiente como lo Otro (Leff, 2002), en el proceso de configuración de sí Mismo.

Para Lévinas (2002) la alteridad, constituida como la heterogeneidad radical de lo Otro

...sólo es posible *si* lo Otro es otro con relación a un término cuya esencia es permanecer en el punto de partida, servir de *entrada* a la relación, ser el Mismo no relativamente, sino absolutamente. *Un término sólo puede permanecer absolutamente en el punto de partida de la relación en tanto que Yo.* (p.60).

Y ser yo para Lévinas (2002), no es más que tener la personalidad como contenido, un ser cuya existencia consiste en identificarse y recobrar su identidad a través de todo lo que le acontece; mientras que ser Mismo ya implica una relación entre el yo y un mundo, entre el yo y lo Otro del mundo que me configura y me transforma. El Yo y el Mismo son dos caras de una misma existencia.

En este sentido, la alteridad del Otro se presenta como el espacio de la diferencia irreductible del ser que no puede llegar a ser abarcada ni contenida por el Mismo, porque

...Lo Otro metafísico es otro como una alteridad que no es formal, con una alteridad que no es un simple revés de la identidad, ni de una alteridad hecha de resistencia al Mismo, sino con una alteridad anterior a toda iniciativa, a todo imperialismo del Mismo. Otro con una alteridad que constituye el contenido mismo de lo Otro. Otro de una alteridad que no limita al Mismo, porque al limitar al Mismo, lo Otro no sería rigurosamente Otro: por la comunidad de la frontera, sería, en el interior del sistema, todavía el Mismo. (Lévinas, 2002:62).

En la relación ética el Mismo y el Otro, más que pensarse juntos como parte de una totalidad, se encuentran cara-a-cara, y es precisamente por esta derechura de estar frente al Otro que es posible descubrir su rostro. El rostro en el que se me presenta el Otro, en el más puro develamiento de su ser, "...no niega al Mismo, no lo violenta (...) permanece al nivel de quien lo recibe (...) Esta presentación es la no-violencia por excelencia, porque en lugar de herir mi libertad, la llama a la responsabilidad y la instaaura..." (Lévinas, 2002:216). Porque el rostro en su revelación es ante todo palabra, la palabra primera <<No matarás>>, pues "...hay, en la aparición del rostro un mandamiento, como si un amo me hablase. Sin embargo, al mismo tiempo, el rostro del otro está desprotegido: es el pobre por el que yo puedo todo y a quien todo le debo..." (Lévinas, 1991:83).

La esencia de la relación con el Otro trasciende el orden del saber, pues en el saber el ser es abarcado y tematizado. Para Lévinas (1991) en el conocer no existe salida del ser, pues el conocimiento siempre implica una adecuación entre el ser que conoce y el objeto de conocimiento, en el se suspende la alteridad de aquello que conocemos, por lo que éste siempre es inmanencia y nunca trascendencia del ser. Es en la relación entre hombres, en la socialidad, en su significación moral, que se funda la ética del cara-a-cara.

La relación que se establece con el rostro del Otro, es de entrada ética, y se funda en el lenguaje pues como bien expresa Lévinas "...el discurso y, más exactamente, la respuesta o la responsabilidad con el Otro es esa relación auténtica."

(1991:82). Dirigir la palabra al Otro es ya hacerme responsable por él e incluso por su responsabilidad, sin que esto implique que deba existir o se deba esperar reciprocidad.

En Lévinas (1991) la responsabilidad es considerada la estructura esencial de la subjetividad; entendida la subjetividad como “...sensibilidad –exposición a los otros, vulnerabilidad y responsabilidad en la proximidad de los otros...” (1991:92). Pero solo se puede ser próximo al Otro en la medida que me responsabilizo por él, y como esta relación nada tiene que ver con la intencionalidad que nos liga a un objeto de conocimiento, la proximidad al Otro no remite al hecho de conocerlo; pues no solo soy responsable de aquel que conozco, de aquel al que me une una relación de filialidad o complicidad, porque en la relación con el Otro, en el descubrimiento de su rostro, siempre está presente el tercero, los Otros, la humanidad de la cual también soy responsable. Una responsabilidad a la cual no puedo renunciar porque es esencialmente lo que me hace ser-humano.

En la perspectiva de la ética de la Otredad, la ecopedagogía encuentra el asidero para consolidar al ambiente como “...el Otro, el absolutamente Otro de todo sistema, que abre el conocimiento (...) hacia la infinita alteridad de lo real y lo simbólico...” (Leff, 2006:69). Pues el ambiente en tanto que construcción simbólica y cultural del ser humano, se fuga a la lógica de las ciencias para ir al encuentro del mundo de lo sensible y de la tradición a través de la promoción del diálogo de saberes. Un diálogo de saberes, que más que corresponder a un simple proceso de

orden cognoscitivo, se instaura en el “...encuentro de seres (...) constituidos por saberes en la heterogeneidad ontológica del ser y la diversidad cultural (...) para dejar hablar las razones y sentimientos de seres diferenciados por sus identidades, sus culturas, sus mundos de vida.” (Leff, 2006:94). Porque el ambiente en tanto que Otro, no es reductible ni integrable al campo de saber de ninguna disciplina, y tampoco pretende abarcar la totalidad del saber, ya que su esencia consiste en construirse desde esa infinita exterioridad en la que se anida el ser de las identidades culturales que le dan sentido y significación a la noción de *Naturaleza*.

La ecopedagogía, en la ética de la otredad (Lévinas, 1991; 2002) y en la concepción del Ambiente como lo Otro (Leff, 2006), encuentra la posibilidad de consolidar en la educación una política de la diferencia y de la diversidad en el marco del encuentro de múltiples matrices de racionalidad, con la finalidad de resignificar la noción de sostenibilidad y hacerla posible.

Para ello, la formación ha de promover el encuentro con el Otro y con lo Otro (el ambiente) en el proceso de configuración del sí Mismo. Traduciéndose aquí el encuentro, de la mano de los planteamientos de Skliar y Téllez (2008), como un experiencia de formación que contribuye a la trasmutación de la subjetividad del ser, que ante la presencia del Otro y de lo Otro del mundo, traza nuevas formas de relación consigo mismo, en la medida que se ve trastocado y afectado por el encuentro con la irreductible heterogeneidad del ser, que lo interpela y lo llama a la responsabilidad.

Para Skliar y Téllez (2008) “...*hacer transmutar la subjetividad es un proceso que implica el tránsito de la homogeneidad tiránica de lo Uno a la heterogeneidad liberadora de lo plural que deviene tal por múltiples líneas de composición...*”¹⁰ (p.128). Lo que conlleva a salir del egoísmo característico del Yo y desbordar al Mismo, para ante la presencia del Otro, configurar la alteridad como el espacio de la diferencia y, en su encuentro, ser afectados por experiencias que transforman nuestra forma de pensar, decir, actuar, y así devenir otro del encuentro. Porque como ya sostenía Lévinas (1991), la subjetividad no es más que exposición al Otro, vulnerabilidad ante el Otro pero sobre todo responsabilidad para con él. Se trata de ser-para-el Otro, y hacer que lo que le pase nos pase, nos mueva y como bien sostienen Skliar y Téllez (2008), nos conmueva. Porque la configuración de sí mismo,

...es posible por el ritmo ético de la afectación que constituye la relación con el Otro y lo Otro, relación ineludible pues atañe a la capacidad de afectar y de ser afectado, lo que nos hace ser parte y nos vincula con las formas de vida en cuyos devenires nos inscribimos. De este modo, cada vida singular puede dirigir sus esfuerzos de hacerse a sí mismo en encuentros que se componen en la diferencia y mueven la creación de nuevas formas de vivir-en-común. (Skliar y Téllez, 2008:34).

Ante la realidad de la problemática ambiental (social y cultural) actual, y el reto de arraigar en los seres humanos conciencia de la finitud ecológica del planeta, la formación debe llamar al ser a la responsabilidad, esa que por esencia le es inherente e irrenunciable. Una responsabilidad que lo hace ser para el otro, deberse al

¹⁰ Las cursivas son tomadas de la cita original.

otro, y por ello querer protegerlo, resguardarlo, incluso por encima de sí mismo. Solo en la medida en que esto ocurra, podremos decir que el ser humano ha tomado conciencia, no solo de la realidad ecológica del planeta, sino de su responsabilidad en la construcción de un modo de vida sostenible. Porque la construcción de formas de convivencia, no puede surgir por la imposición de normas prescritas, ni de la aplicación de un código moral como argumento para regular la conducta, estas deben surgir del encuentro entre seres, que al dirigirse la palabra, al instaurar su relación de infinita alteridad en el lenguaje, donan y reciben sentido.

Bajo esta perspectiva, la formación en el movimiento ecopedagógico aparece constituida por tres dimensiones: *Heteroformación, Autoformación y Ecoformación*; partiendo de la distinción de que: “tres maestros dirigen nuestra educación: los demás (entorno social), las cosas (entorno artificial, físico o natural) y nuestra propia naturaleza personal; tres líneas formativas que participan en nuestro desarrollo a lo largo de la vida...” (Mallart Navarra, 2007:152). Reconociéndose la presencia de los Otros y del ambiente en la configuración de sí mismo, y abriendo la posibilidad para pensar la educación más allá de los espacios y saberes institucionalizados, centrándose la formación en la vida y en cada uno de los espacios donde esta cobra sentido, para contribuir con el proyecto de la sostenibilidad.

CAPÍTULO 3

LAS TRES ACEPCIONES DE LA FORMACIÓN EN EL MOVIMIENTO ECOPEDAGÓGICO.

Si bien es cierto que la Formación, a la luz de la herencia legada por la *Paideia* griega y la *Bildung* alemana se constituye como una experiencia de búsqueda de la identidad, de introspección y cuestionamiento de los prejuicios y condicionamientos, cultural e históricamente concebidos, que desemboca siempre en una experiencia de autoformación; también se reconoce la presencia de los Otros y del ambiente (físico o natural) en el proceso de configuración de la identidad, al no poder excluir de la formación la dimensión social y cultural de la vida.

Incluso en Hegel (1966), al hablar del proceso de formación de la conciencia, se reconocía una dimensión personal y subjetiva que abogaba por la vuelta de la conciencia sobre sí misma y, una dimensión transpersonal que elevaba la formación al ámbito histórico-cultural al plantear la necesidad que la conciencia individual se igualará con el *espíritu del tiempo*, y para ello debía, en primer lugar, introducir la conciencia individual en la ciencia, para posteriormente elevar la conciencia individual a la conciencia de la humanidad y así apropiarse de lo que en palabras de Benjamin (2005) se constituye como mundo circundante histórico-social (*Umwelt*). Es por ello, que al constituirse el ambiente como una construcción noosférica del ser humano, su significación y valor otorgado a lo largo de la historia de la humanidad,

se arraiga en la dimensión cultural de los pueblos; y comprenderlo implica no solo un trabajo de reflexión de la conciencia sobre sí misma al poner en duda la concepción de *Naturaleza* que ha predominado en el pensamiento hegemónico occidental, como bien se ha señalado en la Constelación propuesta para el movimiento ecopedagógico, sino que también implica elevar nuestra conciencia individual a la conciencia histórica de la humanidad, y reconocer la complejidad y heterogeneidad de formas de ser y estar en relación con el ambiente, que existen (y coexisten) en las diferentes culturas del planeta.

La perspectiva Transdisciplinar y Compleja de la educación, no ha sido ajena a esta realidad y ha reconocido el impulso dado por la tradición humanista de la *Bildung* a la noción de formación, al manifestar que

...La tradición humanista ilustrada por Goethe, Hegel o Dilthey, considera así que la formación es el proceso por el cual un ser humano trasciende los *prejuicios* y las *tradiciones culturales* que le formaron para abrir su horizonte de comprensión a la alteridad de las otras visiones del mundo. (Galvani, 2010:7).

Centrando sus estudios sobre la exploración de la autoformación-ecoformación, sobre el rescate de elementos como la dialéctica en el proceso de formación de la conciencia¹¹ (Hegel), la concepción de visiones de mundo¹² (Kant,

¹¹ Al reconocer que el proceso de formación se encuentra en estrecha relación con dos frentes antagónicos: el interior, donde se aborda la reflexión sobre la intencionalidad que opera en la conciencia del sujeto; y el exterior, que remite al cuestionamiento de los prejuicios y condicionamientos social e históricamente heredados, que configuran la existencia del ser humano.

Dilthey) y la experiencia vivida¹³ (Dilthey) como punto de partida para la puesta en forma de sí. Y lo han llevado al encuentro de la dialógica (Morin, 2007) y la recursividad (Morin, 2007; 2009) para explicitar la influencia de los Otros (hetero) y del ambiente (eco) en la configuración del sí mismo (auto), para así abrir la educación a un horizonte de alteridad, configurada como el lugar de la irreductible diferencia (Lévinas, 2002), marcada por el diálogo entre disciplinas y saberes no institucionalizados ni reglados, como los que competen a la tradición, para hacer de la experiencia de formación un encuentro con la vida en todos sus sentidos y expresiones. Pues,

En el campo de la educación, la complejidad y la Transdisciplinariedad se relacionan a la antigua tradición humanista que contempla la formación permanente como la exploración global del sentido de la vida. Ellas no son totalmente nuevas sino que re-actualizan esta tradición en una nueva formulación coherente con la revolución epistemológica de las ciencias contemporáneas. La tradición epistemológica interpretativa tiene raíces antiguas en la hermenéutica como arte de la comprensión. La perspectiva bio-cognitiva contempla la antro-po-formación como una praxis de comprensión y de interpretación de la experiencia vivida... (Galvani, 2011:14).

Lo cual posibilita, que la ecopedagogía se erija como "...una nueva manera de comprender y actuar en educación..." (Sanz y De la Torre, 2007:18), donde la

¹² Las visiones de mundo aluden a las diferentes interpretaciones de la realidad que construye el ser humano (Galvani, 2010), e implican

...siempre una complejión o conexión unitaria, en la cual, sobre la base de una imagen del mundo, se deciden las cuestiones acerca de la significación y el sentido del mundo, y se deducen de esto el ideal, el sumo bien, los principios supremos de la conducta en la vida... (Dilthey, 1974:45).

¹³ Para Dilthey (1974), la raíz última de las visiones de mundo es la vida, y precisamente de la reflexión "...sobre la vida nace la experiencia vital. Los acontecimientos individuales que provoca el haz de impulsos y sentimientos en nosotros, al encontrarse con el mundo circundante y el destino, se reúnen en ella en un saber objetivo y universal..." (Dilthey, 1974:42); por lo cual, el elemento esencial en la estructura de comprensión de la realidad es la vivencia.

construcción del saber pedagógico es producto del diálogo entre disciplinas. Pero a su vez, es un diálogo que invita a reflexionar sobre el papel de los “...principios éticos y axiológicos que promueven el desarrollo de la conciencia personal y social...” (Sanz y De la Torre, 2007:18), y en especial; el desarrollo de la conciencia ecológica, al abordar la formación desde una dimensión ética que promueve el encuentro con los otros y con el ambiente en el proceso de su puesta en forma y construcción de su identidad.

3.1. La experiencia de Autoformación como configuración de sí mismo.

Lo individual y lo personal es necesario para que lo Infinito pueda producirse como infinito...

Lévinas (2002) Totalidad e Infinito

En las llamadas corrientes bio-epistemológicas¹⁴ de la formación, la autoformación se concibe “...como un proceso vital y permanente que nace de la interacción compleja entre el sujeto y el medio ambiente físico y social.” (Galvani, 2010:7). Pues, si bien la autoformación se constituye como un proceso personal de toma de sentido y búsqueda de la identidad, no excluye la presencia de los Otros y del ambiente físico y natural en la configuración de sí mismo. Es por ello, que la experiencia de autoformación “...designa la acción del sujeto para su puesta en forma

¹⁴ En esta corriente se ubican los estudios sobre las experiencias de autoformación a través de la metodología de historias de vida (Pineau, 2007) y, la exploración de la ecoformación (Pineau, 2007; Galvani, 2010) desde una perspectiva Compleja y Transdisciplinar.

y toma de sentido (...) que emerge de los informes entre el sí (auto), los otros (hetero) y las cosas (eco)...” (Pineau citado en Galvani, 2007:7).

Se trata de concebir la autoformación no solo como un proceso individual de cuestionamiento de los condicionamientos y prejuicios social e históricamente heredados, sino también de reconocer que

...toda comprensión del “otro” es al mismo tiempo comprensión de “sí” en el sentido de que ella supone que el que comprende se da cuenta de que lo que tomaba inicialmente por evidencia de la realidad es, de hecho, sólo una faceta, una posibilidad entre otras. (Galvani, 2010:8).

Pues, la formación en la perspectiva de la Otredad posibilita la puesta en forma de sí a través del encuentro con el Otro y del reconocimiento de la infinidad de formas de ser y estar en el mundo, una infinidad de realidades que al irrumpir en nuestra conciencia, la transforman. Es allí donde la dialéctica en el proceso de formación de la conciencia del cual hablaba Hegel (1966) toma sentido, pues se trata de elevar nuestra conciencia individual (emancipada de los prejuicios y condicionamientos socio-históricamente heredados) a la conciencia de la humanidad. Una humanidad compuesta por diferentes *visiones de mundo*.

Es por ello, que la autoformación se encuentra en estrecha relación con la diversidad de formas de vida que poseen los seres humanos, y que se inscriben en un concepto mucho más amplio al que Dilthey ha denominado *Visiones de mundo*:

Para Dilthey el nivel histórico y cultural de las formas de vida corresponde a las *visiones-de-mundo* (Weltanschauung). El concepto de *visiones del mundo* (Weltanschauung) (...) desarrollado por Dilthey para designar las

interpretaciones de la realidad que cada uno construye y transforma por su experiencia en una situación sociohistórica cultural. (Galvani, 2010:9).

En el espacio de la reflexión pedagógica, las *Visiones de Mundo* propuestas por Dilthey condensan el *Ethos* de cada uno de los pueblos de la Tierra - *Ethos* que se construye gracias a la historicidad subjetiva de cada uno de los seres humanos que los conforman -. Es por ello, que la educación y sus múltiples manifestaciones se “conciben históricamente como expresión del ideal de vida (...) de un determinado pueblo...” (Dilthey, 1965:25), de su forma de sentir, de sus costumbres, sus tradiciones, y de todo aquello por cuanto se identifican y re-conocen como miembros de una comunidad de vida, que jamás deja de configurarse y re-crearse en el intento de perfeccionar su humanidad.

Es precisamente en el encuentro (traducido como espacio de formación) con otras *Visiones de mundo*, con múltiples y diferenciadas formas de vida, que el sujeto llega a cuestionar su realidad al ser interpelado por la irreductible diferencia y heterogeneidad de formas de vivir, decir y sentir, presentes en las diversas culturas del mundo, pues

...Las visiones de mundo no se dan solamente en forma de saber consciente y reflexivo sino también de imágenes y de comportamientos que forman el horizonte de sentido de nuestra comprensión. Cada visión del mundo es el producto dialógico¹⁵ de las experiencias personales de vida y de las imágenes del mundo, vehiculizadas en una época socio-histórica. (Galvani, 2010:8).

¹⁵ La dialógica se constituye como uno de los principios de la Complejidad, y “...puede ser definida como la asociación compleja (complementaria/concurrente/antagonista) de instancias necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado.” (Morin, 2006:41).

Bajo esta perspectiva, en la configuración de sí mismo “...la trasmutación de la subjetividad implica (...) emplazamientos cambiantes que trazan nuevos modos de relación con nosotros mismos en la medida en que tejen nuevas formas de relación con los otros y con los mundos de los que formamos parte...” (Skliar y Téllez, 2008:128). Pues la subjetividad concebida como exposición al Otro, como responsabilidad para con el Otro, hace posible que nos veamos afectados ante la presencia de la irreductible diferencia, concebida como el principio esencial en el que se funda la socialidad; pues solo en la medida en que reconocemos la diversidad de formas de ser y estar en el mundo (la diversidad de *visiones de mundo*) será posible cuestionar lo que hasta ese momento concebíamos como realidad. Lo que nos permite devenir otro del encuentro con la irreductible alteridad de las culturas del mundo, pues la experiencia de la alteridad se constituye “...como una relación que impide la sutura del sujeto consigo mismo, como una relación que incorpora la diferencia, la extrañeza, la posibilidad de sí mismo como otro...” (Skliar y Téllez, 2008:139); y que jamás agota las posibilidades formativas, pues la presencia del rostro del Otro y del ambiente como lo Otro, irrumpen en mi mismidad para configurarla desde la diferencia, desde la insondable exterioridad que los caracteriza, desde el Infinito en palabras de Lévinas (2002).

Por esta razón, el estar permanentemente abocado al afuera, a lo que está más allá del ser, es lo que posibilita la experiencia de autoformación; es la posibilidad de abandonar el egoísmo característico del yo para devenir en el Mismo, a través del

encuentro con el Otro y lo Otro del mundo en el cual moramos, lo que nos permite hablar de autoformación. Porque en ella coexisten dos frentes formativos, el interno que remita al proceso de reflexión sobre la conciencia y permite cuestionar los prejuicios y condicionamientos social y culturalmente adquiridos, como bien lo planteaba Hegel (1966); y un frente exterior que se encuentra en estrecha relación con el universo cultural y social en que se encuentra inmerso el sujeto que ha emprendido su puesta en forma, interpelando al ser por la presencia del Otro y de lo Otro del mundo (el ambiente) en su conciencia.

La experiencia de autoformación es una experiencia subjetiva y de introspección, que remite siempre a la interioridad del ser que reflexiona sobre su existencia, pues la interioridad

...es la posibilidad misma de un nacimiento y de una muerte que no extraen de ningún modo su significación de la historia. La interioridad instauro un orden diferente del tiempo histórico en el que se constituye la totalidad, un orden en el que todo está *pendiente*, en el que siempre sigue siendo posible lo que, históricamente, ya no es posible... (Lévinas, 2002:79).

Es precisamente por la interioridad del ser, que la experiencia de autoformación puede trascender el orden de lo histórico y culturalmente heredado, y abrir un horizonte de posibilidades para el futuro más allá de lo conocido. Pues, la interioridad no agota jamás la posibilidad de reinventarse, de transformarse y de construir un futuro mejor, un futuro donde sea posible la existencia de sociedades sostenibles.

3.2. La Heteroformación: Un encuentro con el Otro y los Otros.

...Los esfuerzos han de orientarse a que los encuentros se liberen de toda pretensión de homogeneidad, pues *sin el Otro desaparece el encuentro y sin él la vida se amputa en el empeño de lo Mismo.*

Skliar y Téllez (2008) Conmover la Educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia.

La Heteroformación es quizás la dimensión de la formación que más ha predominado en el mundo educativo; pero lejos de comprenderse como exposición al Otro, como sensibilidad ante la presencia del Otro, se ha utilizado para designar la acción que se ejerce sobre un sujeto para moldearlo en función de preceptos culturales y sociales preexistentes. Constituyéndose así la experiencia de heteroformación, más que en un proceso de puesta en forma y construcción de la identidad a través del encuentro con el Otro, en un proceso de enajenación orientado a mantener el *status quo* de las relaciones sociales y económicas, necesarias para sostener el modelo económico y social propio del pensamiento hegemónico occidental capitalista, como bien se da a conocer en la Constelación al explicitar la aparición de la formación bajo la forma de *Fetich*e y el impulso dado por los *Avances tecnológicos* a la difusión de ésta concepción.

Es por ello, que al hablar en el movimiento Ecopedagógico de heteroformación, lo primero a lo que se hace alusión es a la subjetividad como

estructura primera y esencial de la relación con el Otro y con los Otros (la humanidad) como bien lo sostenía Lévinas (1991); pues de lo que se trata, es de abrir la experiencia de formación al horizonte de la alteridad y en el encuentro con la heterogeneidad del ser, con su irreductible diferencia, ser afectados por la presencia del rostro del Otro. Un Otro que cuestiona al Mismo al dirigirle la palabra y lo llama a la responsabilidad.

En esta relación de subjetividad, que llama al ser a la responsabilidad para con el Otro, se presenta la heteroformación como encuentro; un encuentro que configuran en la diferencia

...nuevas y plurales formas de pensar, de decir, de sentir y de vivir, configurándose como acontecimientos en los que las rupturas con las formas dadas de sumir la vida pueden darse entre los pliegues de un libro, de un rostro, de un gesto, de un sufrimiento, de una rebelión, de una indignación... (Skliar y Téllez, 2008:129).

Es ante todo, la posibilidad de afectar y de ser afectados ante la presencia del Otro, lo que constituye la experiencia de heteroformación, pues la afectación no es más que "...toda fuerza que hace algo en otra fuerza provocando en ella alteración..." (Skliar y Téllez, 2008:132). En el encuentro con el Otro, el ser afectado por su presencia, es lo que propicia la constante re-configuración de sí Mismo, es la posibilidad de devenir otro del encuentro con la diversidad de visiones de mundo, encarnadas por seres, que al instaurar la relación de socialidad a través del lenguaje, donan y reciben sentido. Pues, "Lo no sintetizable por excelencia es ciertamente la relación entre hombres... Por lo mismo, en la relación interpersonal no se trata de

pensar juntos al Otro y a mí, sino de estar o ser enfrente, de cara...” (Lévinas, 1991:72), y ello solo es a través del lenguaje.

La relación ética que se establece con el rostro del Otro, con su infinita alteridad, es lo que caracteriza la verdadera relación social entre hombres y mujeres. Pues, es en el discurso, en el sublime acto de decir, de comunicar mi existencia al Otro, y del mismo modo presenciar el develamiento de su rostro a través del lenguaje, que surgen las verdaderas condiciones para la construcción de nuevas y diferenciadas formas de vivir en sociedad.

3.3. La Ecoformación: Un encuentro con el ambiente como Nos-otros.

...La naturaleza “habla” a través de los procesos de significación, interpretación y apropiación social de la naturaleza.

Enrique Leff (2006) Aventuras de la epistemología ambiental.

El neologismo ecoformación aparece a mediados de la década de los 80’ de la mano de Gastón Pineau, íntimamente vinculado a los estudios sobre la exploración de la autoformación a través de la metodología de las historias de vida. Manifestando que las experiencias de autoformación, emancipadas de la influencia de los otros, conllevan al descubrimiento y establecimiento de una relación más personal y profunda con el ambiente tanto natural como artificial (Pineau, 2007).

Posteriormente, la iniciativa del **Decálogo de Transdisciplinariedad y Ecoformación** (2007) contribuye a dar forma a la acepción, al definirla como “...una manera sintética, integradora y sostenible de entender la acción formativa, siempre en relación con el sujeto, la sociedad y la naturaleza. Manifestando que el carácter de sustentabilidad sólo es posible cuando se establecen relaciones entre todos los elementos humanos...” (De la Torre, 2007:1), comportando entre algunas de sus características esenciales, el poseer:

...vínculos interactivos con el entorno natural y social, personal y transpersonal... Desarrollo humano desde y para la vida, en todos sus ámbitos y manifestaciones de manera sustentable. La sustentabilidad es un rasgo sustantivo de la ecoformación y de todos los conceptos relativos a “eco” como ecopedagogía, ecodiseño, eco evaluación, ecosistemas... Primacía de principios y valores medioambientales que toman a la Tierra como un ser vivo donde convergen los elementos de la naturaleza, tanto vivos como inertes. (De la Torre, 2007:1).

Sin embargo, aunque se reconoce el impulso dado por la perspectiva Transdisciplinar y Compleja de la educación a la Ecoformación, considero que asumirla como “...una manera sintética, integradora y sostenible de entender la acción formativa...” (De la Torre, 2007:1), conlleva a encubrir bajo un discurso holístico e integrador las contradicciones existentes entre la racionalidad económica y la racionalidad ambiental, que bajo ninguna circunstancia pueden llegar a ser integrables, como bien se ha puesto al descubierto en la Constelación al hacer referencia al movimiento ecopedagógico concebido como una *Imagen de deseo* del colectivo social; asumir que la sostenibilidad solo es posible cuando se establecen vínculos entre todos los elementos humanos, solo contribuye a reducir la complejidad

de las relaciones que se establecen entre el ser humano y el ambiente, en las diferentes cosmovisiones de los pueblos de la Tierra, a un reduccionista discurso antropocéntrico, marcado por una tendencia a la excesiva ecologización del mundo, donde nuestra condición de dependencia ecológica es la única razón para volver consciente la relación que nos une al ambiente; conllevando a asumir una concepción instrumental de la naturaleza, cuyo valor otorgado reside en su capacidad de satisfacer nuestras necesidades (biológicas y económicas), ignorando por completo la presencia del rostro del ambiente concebido como Otro. Un rostro que se devela como noosfera, un rostro que es aire, que es agua, que es tierra, que es fuego, que es vida en sí mismo y se inscribe en nuestra mismidad para recordarnos que también somos naturaleza, para hacernos re-conocer que el ambiente es inmanente en nuestra existencia; un rostro que nos permite el acceso al ambiente concebido como Nos-otros.

La Constelación propuesta para el movimiento ecopedagógico, también ha puesto de manifiesto el riesgo que existe al presentar la Ecopedagogía y por extensión la acepción de Ecoformación como aislada del contexto histórico-social (*Umwelt*) de los movimientos y luchas por las reivindicaciones sociales, políticas, económicas y por supuesto ecológicas, que le dieron origen y sentido; pues concebirla como escindida de esta realidad, y el no considerar en su definición el entramado de relaciones de poder y sujeción que operan detrás de su constitución como proyecto político y pedagógico, conlleva a su aparición bajo la forma de *Mercancía* sujeta a las

leyes de producción, difusión y comercialización del mercado, volviéndola integrable a la racionalidad económica, donde es absorbida por las mal denominadas “economías verdes” o “economías ecológicas” para perpetuar las condiciones necesarias para su constitución como un simple *Fetiche*.

De igual forma, confinar la experiencia de ecoformación al establecimiento de vínculos interactivos con el entorno natural y artificial, conlleva a asumir una concepción reduccionista y condicionante de la *Naturaleza*, del ambiente como una construcción cultural e histórica de los diferentes pueblos de la Tierra; pues la noción de entorno, remite a una serie de condiciones biológicas que en palabras de Morin (2008) configuran una especie de envoltorio placentario, de nicho ecológico, donde la vida (en un sentido estrictamente biológico) encuentra las condiciones para su desarrollo y evolución. Dejando de lado la dimensión espiritual, poética, sensible y sentida que nos une al ambiente concebido como un Otro cuya alteridad irreductible jamás llega a ser abarcada por nuestra mismidad, y por ello nos configura constantemente desde su exterioridad, desde su desbordante presencia como Infinito, en palabras de Lévinas (2002).

La experiencia de ecoformación, debe entonces posibilitar-nos reflexionar sobre las relaciones que establecemos, consciente o inconscientemente, con nuestro ambiente, y los procesos de significación cultural y social que las configuran. Es por

ello, que lejos de centrarse en el estudio de las “condiciones” ambientales en la cual se desarrolla el proceso de formación, se trata de reconocer que

La Tierra, las cosas del mundo, podemos consentir, tienen una existencia en sí, en su óntico ser en tanto que ser. Pero solo vienen a mí, se me muestran y manifiestan, llegan a ser parte de mi existencia, a través de las palabras que las nombra y las significa, que les confiere su ser y su sentido... (Leff, 2006:132).

Es por ello, que “...una corriente de aire, un soplo respiratorio, el agua matutina en el rostro, la textura, el sabor del pan (...) todo contribuye a (...) formar. Estas múltiples experiencias cotidianas aparentemente insignificantes establecen las relaciones consigo mismo y con el mundo...” (Pineau citado en Mallart Navarra, 2007:153). Pues el ambiente, concebido como construcción noosférica del ser humano, se fuga a la lógica de las ciencias para arraigarse en la heterogeneidad de las identidades culturales de los pueblos del mundo, y su valor otorgado trasciende la lógica capitalista del *valor de cambio*, que lo confina a una simple *Mercancía*, para anidarse en la espiritualidad del ser y contribuir a formar su identidad en la medida que concientiza su relación sentida y sensible con el ambiente, como bien se explicita en la Constelación. Lo que nos permite

...redescubrir que la relación con la Tierra nutre también nuestra identidad. Dice que ella es nuestra casa (Oikos), es decir, que ella es nuestro ‘interior’. La relación entre el sí y el mundo es un proceso de auto-ecoformación. Nosotros no existimos sólo a través de la lengua y de la cultura, sino también a través del mundo. Devenimos nosotros mismos y nos transformamos, en parte, por nuestras interacciones con las formas de la tierra, de sus paisajes, de sus climas, de sus estaciones, de sus plantas, de sus animales. (Galvani, 2010:19).

Se trata de hacer consciente, que no solo nos formamos en la relación con el Otro y con los Otros (la humanidad), sino que también configuramos nuestra personalidad e identidad cultural, en la relación que establecemos con el ambiente como lo Otro del mundo. Pues como bien lo manifiesta Lévinas,

Es necesario partir de la relación concreta entre un yo y un mundo. Este, extraño y hostil, debería, en buena lógica, alterar el yo. Ahora bien, la verdadera y original relación entre ellos, y donde el Yo se revela precisamente como el Mismo por excelencia, se produce como *estancia* en el mundo. La modalidad del Yo contra lo «otro» del mundo, consiste en *morar*; en *identificarse* existiendo allí *en lo de sí*. El Yo, en un mundo primeramente otro, es sin embargo autóctono. Es la mudanza misma de esta alteración. Encuentra en el mundo un lugar y una casa. Habitar es el modo mismo de sostenerse (...) El «en lo de sí» no es un continente, sino un lugar donde yo *puedo*, donde, dependiendo de una realidad que es otra, soy a pesar de esta dependencia, o gracias a ella, libre (...) El lugar, medio ambiente, ofrece medios. Todo está aquí, todo me pertenece; todo de antemano es aprehendido con la aprehensión original del lugar, todo es comprendido. La posibilidad de poseer, es decir, de suspender la misma alteridad de lo que sólo es otro en el primer momento y otro con relación a mí, es la *modalidad* de lo Mismo. En el mundo estoy en mi casa, porque él se ofrece o se niega a la posesión (lo que es absolutamente otro no se niega solamente a la posesión sino que la pone en duda y, por eso precisamente, puede consagrarla) (...) (2002:61-62).

Por ello, la configuración de sí mismo solo es posible por la relación ética de afectación que se establece en el encuentro con el Otro y lo Otro del mundo (el ambiente). Permitiéndonos el *Morar* en el mundo, como bien sostiene Lévinas (2002), extraviar-nos y reencontrar-nos en el proceso de construcción de nuestra identidad, en la medida que reconocemos que nos liga a la naturaleza una relación no sólo vital y biológica. Pues,

...la palabra, el habla, el lenguaje, establecen esos vínculos al nombrar y significar al ser. Si la relación entre lo real y lo simbólico no es una relación ontológica y epistemológica, sino una relación ética (la proximidad y

vulnerabilidad que llevan la sensación y el sentido hacia la responsabilidad hacia el Otro)... (Leff, 2006:133)

Y hacia el ambiente concebido como lo Otro, le permite al ser configurarse a través del sentido que le otorga a su existencia y a todo lo que le rodea. Es precisamente por el hecho de sentirnos a la vez huéspedes y extranjeros en el mundo que habitamos, de sentirnos partes y a la vez extraños del ambiente en el cual moramos, que el ser puede reencontrarse constantemente, configurarse constantemente, devenir en Mismo del encuentro con los otros y con el ambiente.

La Ecoformación a la luz de la herencia legada por la *praxis* hermenéutica y por la *Bildung*, concebida como teoría de la formación humana, se re-configura a través del rescate de elementos como el universo cultural e histórico-social presente en el proceso de formación de la identidad, al cual Hegel (1966) denominaba *Espíritu del tiempo* y que en la Constelación propuesta para el movimiento Ecopedagógico aparece de la mano de los planteamientos de Benjamin (2005) como *Unwelt* (Mundo circundante histórico-social). Permitiéndole a la ecoformación erigirse como producto de la voluntad y *praxis* humana, en una determinada época histórica, en la cual se condensan los ideales y anhelos de emancipación de la humanidad, que aboga por otra manera de pensar y asumir la problemática ambiental y nuestras formas de relacionar-nos con nosotros mismos, con los demás y con el ambiente, en aras de construir un futuro diferente a lo ya pensado, donde podamos deslastrar-nos de los miedos y fantasmas que la lógica del capital y el pensamiento hegemónico occidental han anidado en el ser humano.

La noción de *Umwelt*, será fundamental entonces para reconstruir la memoria histórica y cultural de cada uno de los pueblos de la Tierra, y posibilitar la comprensión de las diferentes concepciones de naturaleza, del ambiente como construcción simbólica, que cada uno de ellos posea.

De igual forma, el rescate de la historicidad de los diferentes pueblos del Planeta, será fundamental para comprender cada una de sus *Visiones de mundo*; pues estas surgen para Dilthey (1974) como producto de la convergencia de las experiencias de cada uno de los seres humanos que integran una comunidad de vida; pues de la reflexión sobre la vida nace la experiencia vital, la *experiencia vivida* (*Erlebnis*), que se configura como la raíz última de las *visiones de mundo*, las cuales al entrar en contacto con el mundo circundante histórico- social (*Umwelt*) y la carga utópica que tensa las voluntades hacia el futuro, adquieren la forma de un saber universal y socialmente compartido. Es por ello, que la ecoformación, se constituye como una experiencia vital, que rescata la relación matricial¹⁶, biológica, pero también poética, sensible y espiritual que nos une a la naturaleza, que nos hace sentirnos partes y a la vez extraños a ella; porque en ello consiste la experiencia

¹⁶ Donde se reconoce a la naturaleza como una madre dadora de vida en la Tierra. Una relación que promueve el re-encuentro con los saberes ancestrales de los pueblos originarios de nuestro continente *Abya Yala* (nombrado como América desde la visión Eurocéntrica), donde la concepción de *Pachamama* (Madre Tierra) es apenas uno de los ejemplos del heterogéneo universo simbólico (y los horizontes de sentido) de nuestros pueblos, para aludir a esta relación matricial y amorosa de con-vivir-se con la naturaleza que el ser humano ha logrado construir.

Morar en el mundo (Lévinas, 2002), en el ambiente como una construcción noosférica de la humanidad.

La relación ética que nos uno al ambiente como un Otro es precisamente la experiencia de *Morar* en él, con una sensación de extrañeza/pertenencia que nos recuerda que a pesar de tener inscrito en nuestra identidad la innegable presencia de ambiente, concebido como Infinito¹⁷ (Lévinas, 2002), jamás seremos capaces de integrarlo o abarcarlo en el empeño de nuestra Mismidad. Pues, como bien se señalaba en el capítulo anterior, al abordar la reflexión sobre la formación en el movimiento ecopedagógico, lo esencialmente humano del ser consiste en estar permanentemente abocado al afuera más exterior, al Otro por excelencia; y en el caso de la experiencia de ecoformación, consiste en estar permanentemente abocados al ambiente concebido como un Otro, un extraño inapropiable, en palabras de Lévinas (1991). Pero estar abocados al afuera más exterior, al ambiente concebido como un Otro, implica ante todo, reconocer mi responsabilidad para con él; en su proximidad, en su capacidad de afectarme y de ser afectado, lo que esencialmente configura mi ser es la responsabilidad irrenunciable que me une a él.

En el descubrimiento de su rostro, en el más puro develamiento de su ser, en el encuentro con su irreductible alteridad - encuentro que para Skliar y Téllez (2008) se configura como un espacio de formación, y en este caso en particular como un

¹⁷ Como trascendencia, como una existencia que jamás se agota, que jamás deja de configurarse y re-configurarse en su exterioridad.

espacio de ecoformación – el ambiente hace posible transmutar nuestra subjetividad, al transformar nuestra manera de pensar, decir, sentir y actuar, al ser afectados por su presencia infinita y hacernos devenir otro del encuentro.

Por todas estas razones, podría definir como posibilidad la acepción de ecoformación como: *Una experiencia vital y sensible de reconocimiento del ambiente como un Otro, cuya alteridad irreductible configura y re-configura mi mismidad, al Morar en él con una sensación de extrañeza/pertenencia que me recuerda la finitud de mi ser, y la trascendencia de la heterogeneidad de formas de ser y estar en el mundo en perfecta armonía con el ambiente; instaurando en mi conciencia la responsabilidad irrenunciable e intransferible que me une al ambiente concebido como Nos-otros.*

CAPÍTULO 4

LA CONCEPCIÓN ECOPEdagÓGICA Y SUS ENTRAMADOS EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL SER HUMANO.

...Para oponer al absurdo y a su violencia, una libertad interior, es necesario haber recibido una educación...

Lévinas (2002) Totalidad e infinito.

...La ética de la sustentabilidad coloca la vida por encima del interés económico-político o práctico-instrumental. La sustentabilidad sólo será posible si regeneramos el deseo de vida que sostiene los sentidos de la existencia humana...

PNUMA (2002) Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad.

Asumiendo la definición de Ecoformación expuesta al finalizar el capítulo anterior, se procede a explicitar los entramados de la concepción ecopedagógica en la formación integral del ser humano.

Hablar de la formación como una *experiencia vital y sensible*, implica reconocer nuestras vivencias como el elemento esencial en la estructura de comprensión de la realidad; por lo cual, el proceso de puesta en forma de nuestra identidad, se constituye como una experiencia subjetiva, cuyo valor intrínseco viene dado por el mundo de lo sentido (del sentimiento), de la capacidad que tiene el fenómeno de afectar-nos y transformar-nos, de provocar alteración en el yo, y hacernos devenir en Mismo por múltiples líneas de composición, como bien sostienen

Skliar y Téllez (2008). Se trata de concebir cada una de nuestras vivencias como una experiencia subjetiva y sentida, que hace honor a ese secreto que para cada uno es su existencia, como lo expresa Lévinas (1991).

De igual forma, el *Morar* concebida como la relación ética por excelencia que nos une al ambiente, implica afirmar mi existencia en algo que en esencia desconozco; pues el ambiente, al constituirse como un Otro con una alteridad irreductible, jamás podrá llegar a ser tematizado ni abarcado en el orden del saber, ni podrá ser integrado a mi mismidad, lo que conlleva constantemente a configurar-nos y re-configurar-nos, en una existencia que se presenta como desbordante e Infinita. Una existencia que desde su externalidad y extrañeza nos configura, pues gracias a ella existimos, en ella habitamos con una sensación de ser huéspedes y a la vez extranjeros en nuestro propio hogar, en nuestro ambiente.

El ambiente “...«en lo de sí» no es un continente, sino un lugar donde yo *puedo*, donde, dependiendo de una realidad que es otra, soy a pesar de esta dependencia, o gracias a ella, libre...” (Lévinas, 2002:61); y por ello, más allá de los determinismos y condicionamientos ambientales, el *morar* en el mundo, en el ambiente como constitución biológica y construcción simbólica del ser humano, configura la formación como un viaje permanente e infinito, que emprende el ser humano con su nacimiento y cuyas posibilidades no se agotan, quizás, ni siquiera con la muerte.

La formación en la concepción ecopedagógica, posibilita el rescate del principio de la diferencia como característica esencial de la socialidad, permitiéndonos aprender a con-vivir-nos con extraños, con seres diferenciados constituidos por saberes arraigados en la heterogeneidad de *Visiones de mundo* en las que se anidan sus existencias; seres que aunque no sean similares a nosotros, se inscriben en nuestro devenir para configurarnos desde su extrañeza y recordarnos la finitud de nuestra existencia y la trascendencia de las diferentes formas de ser y estar en relación con el ambiente.

Volver consciente *la responsabilidad* que me une al ambiente concebido como un Otro, responsabilidad que se configura como un rasgo esencial de mi humanidad, como una característica ontológica a la cual no puedo renunciar, ni puedo transferir, implica que desde el mismo momento que decido comunicar mi existencia y recibir en el develamiento de su rostro - la existencia del Otro -, soy ya responsable por él. Se trata de ser-para-el-otro, deberme a él, hacerme responsable por él, e incluso por su responsabilidad, sin tener que esperar algún tipo de reconocimiento o reciprocidad. En el caso del ambiente, que se comunica constantemente a través de sus procesos vitales y fenómenos naturales, la responsabilidad que me une a él es tal, que debo incluso desarrollar la sensibilidad para escuchar y comprender sus expresiones y manifestaciones, que aunque no responden a nuestros códigos de lenguaje, no dejan de ser por ello igual de reales, sentidas y vivificas.

Es por ello, que la Ecopedagogía asumida desde la perspectiva de la ética de la Otredad (Lévinas, 1991; 2002) y de la concepción del Ambiente como lo Otro (Leff, 2006), se configura como un espacio para reflexionar sobre aquello que nos hace esencialmente humanos, y que al constituirse como un rasgo irrenunciable de nuestro ser está presente en el proceso de formación y construcción de la identidad a lo largo de la vida.

Develar la relación sensible y personal que nos une al ambiente, a la naturaleza de la cual formamos parte, nos invita a cuestionar si en el modelo económico y social actual (el capitalista) podemos llegar verdaderamente a formar nuevas y diferenciadas formas de vivir en armonía con el ambiente, pues la formación de modos de vida sostenibles, más que un discurso cargado de alertas y profecías ambientales y más que una postura tecno-científica que ofrezca aminorar el impacto ambiental provocado por los seres humanos y revertir sus efectos con un mayor uso de tecnología; es una postura crítica ante la vida que nos permite re-pensar las relaciones que establecemos con los demás y con el ambiente, para así formar nuestra identidad en el encuentro con la irreductible diferencia que se anida en la diversidad de culturas del mundo. Y como el acto de re-conocer al Otro y a lo Otro del mundo, el ambiente, no solo tiene que ver con una tarea de orden cognoscitivo, sino también con una postura ética ante la vida que nos impide ignorar e invisibilizar en el empeño de lo Mismo al Otro ser, la formación estará orientada a propiciar el re-encuentro

entre seres (constituidos por saberes) para darle sentido y viabilidad al proyecto de la sostenibilidad en la Tierra.

Uno de los grandes retos de la formación en el movimiento ecopedagógico, será el proporcionar las bases para la consolidación de una conciencia, no solo ecológica, sino social y cultural crítica, que permita cuestionar lo que hasta ahora es incuestionable en el pensamiento hegemónico occidental Capitalista¹⁸; pues de esta facultad de pensar lo impensado y de poner en duda el orden social consagrado depende la posibilidad de con-vivir-nos en sociedades verdaderamente sostenibles. Hacer frente a la manera de pensar mítica que Benjamin (2005) reconocía como propia del Capitalismo será la principal tarea de la formación en el movimiento ecopedagógico; deslastrar al ser humano de los miedos y fantasmas social e históricamente heredados, será el primer paso para fundar formas de convivencias basadas en el re-conocimiento del Otro y del Ambiente como lo Otro, en las cuales se posibilite la emergencia de modos de vida sostenibles producto de la hibridación de saberes científicos y no científicos, a través de su puesta en diálogo.

Es por ello, que ante las formas tradicionales de asumir la formación como una acción externa orientada a moldear al ser humano según los principios y condicionamientos, social y culturalmente heredados; la formación en el movimiento ecopedagógico ofrece una alternativa para pensar el Ser más allá de las estructuras e

¹⁸ Véase la Constelación propuesta para el movimiento Ecopedagógico en el capítulo 1.

instituciones formales que constriñen el espacio educativo y la acción formativa a situaciones normadas y socialmente controladas, para reconocer en la vida concebida como proeza, como viaje, encuentro y re-encuentro, las condiciones para formar nuestra identidad y constantemente re-configurar-nos en nuestras vivencias, pues las posibilidades formativas se agotan solo con la muerte, y quizás ni siquiera con ella.

El Ser será entonces, el protagonista en la concepción ecopedagógica de la formación, el educando más allá de un individuo aislado o de una persona que se desdibuja en las masas, se re-conoce ante todo como ser humano, como rostro en palabras de Lévinas (2002), pues “...solo la relación con el Otro introduce una dimensión de la trascendencia y nos conduce hacia una relación totalmente diferente de la experiencia en el sentido sensible del término, relativo y egoísta.” (Lévinas, 2002:207). Se trata de re-conocer al educando como un Otro, como un ser cuya esencia inmanente no se agota sino que nos desborda al constituirse como infinito, como trascendencia, pues la relación que se establece con el Otro es ante todo “...enseñanza recibida y oposición pacífica del discurso...” (Lévinas, 2002:210), oposición pacífica en la que se funda la socialidad.

Bajo esta perspectiva, el saber es un proceso de vida que se configura en el re-encuentro entre seres y como la naturaleza, el ambiente, tiene un ser óntico en sí, en la relación que se establece con él, en el re-conocimiento de su alteridad, también existe la posibilidad de generar saberes que se arraigan más allá de la lógica y la

racionalidad científica para anidarse en el mundo de lo sensible y de la tradición; lo cual amerita de la sensibilidad, interpretada como exposición, vulnerabilidad ante la presencia del Otro y responsabilidad para con él (Lévinas, 1991), para lograr escuchar y comprender las expresiones de la naturaleza, que se comunica constantemente a través de sus procesos vitales y sus fenómenos naturales.

En la relación que establecemos con el ambiente, no hay mayor peligro que el intentar absorberlo, tematizarlo o integrarlo a la racionalidad científica, pues el ambiente se fuga a esta lógica, la desafía y la cuestiona al configurarse desde esa infinita exterioridad, desde esa trascendencia que lo caracteriza y que nos permite el acceso a él a través de los procesos de significación cultural que lo nombran y lo configuran. Pero el ambiente también es inmanente, está inscrito en nuestro ser y en nuestro devenir desde el momento de nuestro nacimiento hasta nuestra muerte; nos configura y re-configura constantemente no sólo desde su extrañeza y exterioridad, sino desde lo más profundo de nuestro ser, desde una interioridad que al establecer una relación subjetiva, sensible y sentida con el mundo que la rodea, se re-conoce como ambiente, como naturaleza.

El saber ambiental,

...se construye en el encuentro de cosmovisiones, racionalidades e identidades, en la apertura del saber a la diversidad, a la diferencia y a la otredad, cuestionando la historicidad de la verdad y abriendo el campo del conocimiento hacia la utopía, al no saber que alimenta a las verdades por venir. (Leff, 2006:22).

Un encuentro y re-encuentro que se configura como una experiencia de formación, que introduce en nuestra conciencia la heterogeneidad de formas de relacionarse con el ambiente que existen en las diferentes *visiones de mundo* que nos constituyen; permitiendo-nos hacerle oposición a la concepción dominante, enajenante, economicista e instrumental de naturaleza que enarbola el pensamiento hegemónico occidental, para re-significarla en el re-encuentro con los pensamientos de nuestros pueblos originarios, por la experiencia sensible y poética que configura nuestra existencia al estar en permanente comunión con el ambiente.

Se trata de re-conocer las prácticas y saberes ancestrales de los pueblos originarios del planeta, aun cuando no sean integrables (y no pretenden serlo) a la lógica de las ciencias¹⁹. Pues en la perspectiva de la hermenéutica dialéctica el rescate de la memoria histórica de los pueblos, de las historias de vida de los seres que los conforman, nos permite cuestionar-nos la noción de verdad para comprender que todo saber es producto de una realidad socio-histórica determinada y que la percepción que cada uno posee de la realidad está permeada por nuestra subjetividad, por nuestras experiencias de vida. Por ello, debemos estar consciente de nuestra finitud y de la trascendencia del Otro ser que me mira y me interpela, me cuestiona y me llama a la

¹⁹ Saberes y prácticas ancestrales que no han sido absorbidas, ni trastocadas por la lógica del capital, que han prevalecido fiel a sus orígenes pese al embate del pensamiento hegemónico Occidental, y que si bien no forman parte de nuestra visión de mundo occidentalizada, de igual modo nos constituyen, nos configuran y re-configuran gracias a una experiencia básica de re-conocimiento de nuestra humanidad común (Conill, 2006), de nuestra innegable condición de naturaleza.

responsabilidad para con él y con la humanidad, un ser que está constituido por saberes que se anidan en su identidad cultural y le dan sentido a su mundo de vida, a su forma de ser y de estar en el mundo, a las formas en la que se relacionan con el ambiente, ese extraño inapropiable en el cual moramos con una sensación de extrañeza/pertenencia desde el momento de nuestro nacimiento hasta el momento de nuestra muerte.

Uno de los principales aportes de la teoría y la *praxis* hermenéutica al movimiento ecopedagógico, es precisamente permitir el rescate de la razón experiencial; una razón que para autores como Conill (2006), "...no viene determinada por la lógica ni por la metodología sino que está vivificada por la experiencia..." (p.274). Una razón que desde la perspectiva de la hermenéutica crítica es real e histórica, y aboga por el rescate de la memoria de aquellos que han sido ignorados, oprimidos e incluso aniquilados por el modelo económico y social propio del pensamiento hegemónico Occidental como ha quedado explicitado en la Constelación propuesta para el movimiento ecopedagógico. Pues, la razón experiencial

...es más sensible a las situaciones vitales concretas de pobreza, miseria y opresión. Solo por una experiencia básica de reconocimiento recíproco, de una intersubjetividad vital (y no solo reflexivo-formal), reconocemos a los afectados, a los sujetos *desde* ellos mismos y sus situaciones, en su cruda realidad (...) en su lugar hermenéutico vital, donde se vive, se experimenta, se palpa, se siente, el poder de lo real, al margen de cualquier mediación manipuladora... (Conill, 2006:278).

Es por ello que la socialidad, la relación ética por excelencia, ha de configurarse sobre el principio del re-conocimiento del rostro del Otro, ese que es ante todo palabra, la palabra primera para Lévinas (1991), *No matarás*, y que se vivifica en el respeto a la irreductible alteridad de cada uno de los pueblos de la Tierra, con sus diferentes manifestaciones culturales, pues

Saber vivir no es simplemente el reconocimiento del Otro, ni el moralista respeto al Otro, ni la comunicación dialógica con el Otro, que a fin de cuentas terminan subsumidos en la reducción del Otro a lo Mismo, o en el acorazamiento del Mismo frente el Otro. De lo que se trata es del Otro de la diferencia, de la irreductible diferencia del Otro, sin lo cual no hay reconocimiento del Otro, ni respeto al Otro, ni diálogo con el Otro, pues nada de ello hay sin la existencia del Otro... (Skliar y Téllez, 2008:238)

Se trata de vivir-nos en la relación inter-subjetiva en la afirmación de la diferencia, pues sin ella, lo que conocemos por sociedad no sería más que una comunidad de individuos biológicos, una comunidad de iguales donde la vida se amputa en el empeño de lo mismo, una comunidad revestida de una homogeneidad tiránica y reguladora, donde no existe irrupción del Otro en el Mismo. Y la relación inter-subjetiva, la socialidad, implica que desde el primer momento en que me encuentro ante la presencia del Otro me veo inmerso en una relación de hospitalidad, pues como bien sostiene Derrida (2001), afirmar que la hospitalidad es

...primera significa que incluso antes de ser yo mismo, y quien soy, *ipse*, es preciso que la irrupción del Otro haya instaurado esa relación conmigo mismo. Dicho de otro modo, no puedo tener una relación conmigo mismo, con mi <<estar en casa>>, más que en la medida que la irrupción del Otro ha precedido a mi propia ipseidad..." (Derrida, 2001:51).

La educación en el movimiento ecopedagógico ha de propiciar el encuentro con la diferencia, para promover la sostenibilidad y las formas de convivencia en base al respeto a la alteridad de los pueblos de la Tierra y su diversidad de formas de relacionarse con el ambiente. Pero también debe propiciar los espacios para que el ser humano forme su identidad y constantemente la re-configure ante la presencia del Otro y su irrupción en el Mismo. Pues la construcción de modos de vida sostenible depende de un cambio en la manera como nos relacionamos con nosotros mismos, con lo demás y con el ambiente, en aras de con-vivir-nos en la socialidad, más que en procesos normados y jurídicamente regulados, en una relación ética que conlleva al re-conocimiento del rostro del Otro, y al respeto de

...ese secreto que para cada uno es su vida, secreto que no depende de un recinto que aislaría algún dominio rigurosamente privado de una interioridad cerrada, sino secreto que arraiga en la responsabilidad para con el Otro, la que, en su advenimiento ético, no se puede ceder, de la que uno no se escapa y que, así, es principio de individuación absoluta. (Lévinas, 1991:76).

Porque la responsabilidad para con el Otro, y con el ambiente como lo Otro, se constituye como la estructura medular de la socialidad al erigirse como la tarea política por excelencia del ser humano, una tarea que se nos presenta como irrenunciable e intransferible, y encarna la verdadera esencia de la subjetividad.

El proyecto de la sostenibilidad es particularmente sensible a esta estructura de la subjetividad, porque al concebirse ésta como exposición al Otro, como vulnerabilidad ante la presencia del Otro, pero ante todo como responsabilidad para con el Otro (Lévinas, 1991), es posible vincular a los seres humanos a un proyecto

político que exige de cada uno de nosotros asumir la responsabilidad por el cuidado y preservación del ambiente y por extensión de la humanidad. Pues la sostenibilidad no solo implica la preservación de los recursos naturales del planeta, sino que también entraña la lucha por las reivindicaciones sociales, por la construcción de un modelo político y económico más justo y solidario, por garantizar el acceso de toda la humanidad a los bienes comunes (el agua, la tierra, los recursos energéticos, etc.), por garantizar la igualdad de oportunidades a todos los seres humanos sin distinción de clases sociales, de religión, de género, ni de ningún otro tipo. Pues la sostenibilidad posee un componente ético inalienable, que no se agota en la pronunciación de discursos moralistas, ni en las recetas para aminorar la inminente degradación ambiental, sino que se anida en la responsabilidad como característica esencial del ser humano y encuentra en el rescate de la razón experiencial la vía para construir nuevas y diferenciadas formas de convivir en armonía con el ambiente.

Se trata de concebir la Ecopedagogía como una pedagogía de la Otredad, que más allá de promover una radical ecologización del mundo, promueve el rescate del principio de la diferencia y de la responsabilidad para con el Otro y lo Otro (el ambiente) para impregnar de sentido la vida y cada una de las prácticas que emprende el ser humano en su día a día; sin confinar por ello a la educación a una absurda cotidianización de la experiencia que contribuya a la construcción de un mundo cierto y predecible, caracterizado como bien se explicita en la Constelación, por el *Eterno Retorno de la dominación*; pues la vida consiste en un constante extrañamiento

personal ante lo cotidiano y familiar de la experiencia, para así devenir Otros del encuentro con la irreductible diferencia de formas de ser y estar en el mundo, en muchos de los casos en perfecta armonía con la naturaleza.

A MODO DE REFLEXIÓN

La Ecopedagogía nació como un movimiento político y pedagógico enraizado en la corriente Crítica del pensamiento latinoamericano, de la mano de autores como Freire (1995), Gutiérrez y Prado (1997), y Gadotti (2002; 2003); fuertemente vinculada a las luchas por las reivindicaciones sociales, políticas, económicas y ecológicas que abogaban por la superación de la lógica del capital y de la dicotomía entre oprimidos y opresores, entre ricos y pobres, manifestando que en la carrera por el desarrollo industrial y tecnológico, la naturaleza como bien lo expresa Boff (2005), se había convertido en el gran pobre.

Posteriormente, la perspectiva Compleja y transdisciplinar de la educación comienza a permear el discurso ecopedagógico para consolidarlo como un movimiento político anclado en el paradigma de la planetariedad, el cual conlleva a asumir el problema ecológico como un problema de orden planetario, común a toda la humanidad; siendo necesario para ello, en palabras de Morin (2008) desarrollar una conciencia ecológica en los seres humanos.

Si bien esta perspectiva, generó aportes valiosos al movimiento ecopedagógico como la reintegración de la noción de ecosistema en nuestra conciencia antro-po-social, y la eliminación de barreras geográficas a la hora de reflexionar y asumir la responsabilidad por los daños ambientales causados al

Planeta, no contemplo el fenómeno que mientras se pretenda integrar la causa ecológica y por extensión al movimiento ecopedagógico a la lógica económica - y la noción de “desarrollo sustentable o sostenible” se ha visto lamentablemente absorbida por la lógica del capital, al abanderar las mal denominadas “economías ecológicas” o “economías verdes” -, la naturaleza será siempre confinada a la consideración de una simple *Mercancía* sujeta a procesos de mitificación ideológica, que la proyectan al colectivo social como un *Fetiché*; en gran medida porque la noción de naturaleza enarbolada por la perspectiva Compleja y transdisciplinar se ha visto atrapada en un discurso biologicista, que ha conllevado a una excesiva ecologización del mundo, concibiendo la relación que existe entre los seres humanos y el ambiente, en términos de determinismos y condicionamientos ambientales, que si bien existen, no son suficientes para explicar la relación matricial, poética, sensible, sentida e incluso mágica que los diferentes pueblos de la Tierra han logrado establecer con el ambiente. Diferentes formas de relacionarse y con-vivirse con él, que la concepción de Planetariedad, bajo un peligroso discurso de la diversidad, un discurso hegemónico y totalizador, podría llevar a invisibilizar.

Es por ello, que la experiencia de interpretar y comprender la Ecopedagogía a través del Método de las Constelaciones de Walter Benjamin (2005), el cual fue asumido desde la perspectiva de la hermenéutica dialéctica, más que como una herramienta o procedimiento para descifrar nuestro objeto de conocimiento, como una postura epistemológica que rescata la complejidad de la realidad histórica-social

(*Umwelt*) en la cual nace y se ve inmerso el movimiento ecopedagógico, para posteriormente someterlo a tensión en una Constelación de extremos dialécticos entre las categorías de *Naturaleza e Historia; Mercancía y Avances tecnológicos; Fetiche e Imagen de deseo; Fósil y Eterno retorno del dominio* (Romero, 2005); permitió develar el entramado de relaciones de poder y sujeción que operan detrás de la forma mítica de pensar propia del capitalismo y del pensamiento hegemónico dominador Occidental, al hacer el pasado del movimiento ecopedagógico cognoscible al presente del lector actual.

El método, de la mano de los planteamientos de Morin (2006), fue asumido como un “...camino que se inventa y nos inventa, donde de ser posible el regreso, solo se regresa distinto...” (p.11). El método concebido como

...camino/ensayo/travesía/búsqueda y estrategia es imposible de reducir a un programa, tampoco puede reducirse a la constatación de una vivencia individual, es en realidad la posibilidad de encontrar en los detalles de la vida concreta e individual (...) la totalidad de su significado abierto y fugaz... (Morin, 2006:24).

Permitiéndome como bien manifestaba Romero (2005) acceder a la totalidad de la realidad histórica social, a través del desciframiento de lo concreto, de nuestra experiencia subjetiva y sensible concebida como elemento esencial en la comprensión de la realidad.

Al estar la Constelación permeada por la mirada dialéctica, pude partir de la afirmación del discurso ecopedagógico tradicional (*Tesis*), a la luz de las contradicciones evidenciadas por los extremos dialécticos de *Naturaleza e Historia;*

Mercancía y Avances tecnológicos; Fetiche e Imagen de deseo; Fósil y Eterno retorno del dominio, deconstruir el discurso (*Antítesis*) y generar desde las irreductibles diferencias entre la racionalidad ambiental y la racionalidad económica - racionalidades antagónicas-, alternativas enraizadas en el horizonte de la sostenibilidad para interpretar y comprender la noción de formación en el movimiento ecopedagógico (*Síntesis*).

Pero es gracias a la *mirada* hermenéutica, que esta superación del discurso tradicional de la ecopedagogía, se ve enriquecida por la herencia legada por la *Bildung*, concebida como la teoría de la formación humana, y por los procesos de interpretación y comprensión de la realidad configurados como una prolongación de la búsqueda de sentido característica de la vida humana en sí misma (Grondin, 2008); los cuales me permitieron traer al encuentro las diferencias evidenciadas por la dialéctica, elementos como la Historicidad del ser humano y de la verdad, la experiencia vivida (*Erlebnis*), la Subjetividad, las diferentes Visiones de mundo, la Alteridad como el espacio de la irreductible diferencia, la Otridad como horizonte errante de la humanidad y la Responsabilidad como un rasgo esencial del ser, para re-significar la noción de Ecoformación y llevarla al encuentro del ambiente concebido como Nos-otros.

El ambiente en la perspectiva del Nos-otros, se nos presenta como una existencia extraña, radicalmente diferente, insondable, inabarcable e incluso

contradictoria. Pero también nos recuerda que se encuentra inscrito en nuestro ser, que su presencia se configura como un rasgo esencial de nuestra humanidad. Se trata de re-conocer, como bien he explicitado en mi definición de ecoformación, que nuestra relación con el ambiente - vivificada en el *Morar* como la relación ética por excelencia - se presenta como un proceso de re-conocimiento en la extrañeza, como la posibilidad de configurar-nos en lo desconocido, en lo inabarcable, en lo radicalmente Otro; pero que no por ello deja de constituir-nos, de afectar-nos, y de constantemente re-configurar-nos. Pues incluso antes de nuestro nacimiento, ya se encontraba inscrito en nuestro ser nuestra condición de ambiente, de naturaleza.

Con-vivir-nos con el ambiente, re-conocer que aunque somos seres contrarios (diferentes/extraños) también somos complementarios (necesarios), es lo que caracteriza al Nos-otros como una posibilidad de re-encuentro con lo que es naturaleza, y por tanto, esencialmente humano en el ser. Un ser que necesita del ambiente para existir, pero a su vez configura y re-configura constantemente lo que condiciona su existencia; pues desde el mismo momento de la aparición del ser humano sobre la Tierra, la naturaleza empezó a ser nombrada y significada a través de los procesos culturales que configuran nuestra existencia y formas de convivencia. Es por ello, que afirmar que el ambiente nos forma, en tanto que el es formado o deformado, como bien sostiene Mallart Navarra (2007), nunca había tenido tanta significancia como lo hace ahora en la perspectiva del ambiente concebido como Nos-otros, pues pone en evidencia el movimiento dialéctico presente

en la experiencia de ecoformación, en la relación que establecemos con nuestro ambiente, con nuestra naturaleza interna y externa en el proceso de configuración de nuestra identidad.

En el re-encuentro con el ambiente como Nos-otros, en el develamiento de su rostro que se nos presenta como noosfera -como agua, como tierra, como aire, como fuego, como vida en sí mismo-, nuestro ser es llamado a la responsabilidad. Una responsabilidad que como bien sostiene Lévinas (1991), me hace ser para el ambiente, deberme a él, cuidar de él, sin esperar nada a cambio; y al mismo tiempo, me recuerda la responsabilidad que me une al Otro y a los Otros del mundo (la humanidad) concebidos como naturaleza, pues llevan inscrito en su existencia y devenir la presencia infinita y desbordante del ambiente.

Sin embargo, que los seres humanos logremos re-conocer y con-vivir con el ambiente como un Nos-otros, solo será posible con la construcción de un modelo político, económico y social sostenible, donde las relaciones que se establezcan entre los seres humanos, y entre estos y la naturaleza, no estén mediadas por la lógica del capital; por lo cual, se hace cada vez más necesario que el movimiento ecopedagógico, y por extensión la acepción de ecoformación, propicien el re-encuentro con los pensamientos y saberes de los pueblos originarios de nuestro continente *Abya Yala* (llamado América desde una visión Eurocéntrica) y de la Tierra, para re-significar la noción de naturaleza, en el horizonte de la irreductible

heterogeneidad de *Visiones de mundo* que conciben su relación con el ambiente, su manera de con-vivir-se con él, fuera de la racionalidad economicista y mercantilista propia del Capitalismo y del pensamiento hegemónico Occidental.

Lo que me lleva a dar cierre al círculo hermenéutico; un círculo que más allá de cerrarse sobre sí mismo, me permite regresar a mi punto de partida siendo otra, y vuelve a dar inicio a mi búsqueda insondable de sentido al cuestionar-me sobre la verdadera naturaleza de nuestra condición humana. Es por ello, que la presente investigación se constituye como un antecedente obligatorio para abordar en un futuro proyecto de Maestría que gira en torno a la necesidad de *Reeducar-nos la mirada para enseñar-nos a re-conocer nuestra condición humana que pasa inexorablemente por nuestra condición de naturaleza.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, C. (2000). Un acercamiento al concepto de Formación en Kant. **Revista Educación y Pedagogía**, 26-27 (12). 95-105.
- Atunes, A. y Gadotti, M. (s.f.). **La ecopedagogía como la pedagogía indicada para el proceso de la Carta de la Tierra**. Recuperado el 25 de agosto de 2009 en <http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/Antunes.pdf>
- Benjamin, W. (2005). **El libro de los pasajes**. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1993). **La estructura del discurso pedagógico**. Madrid: Morata.
- Boff, L. (2005). Respeto y cuidado hacia la comunidad de la vida mediante el entendimiento, compasión y amor. En: Corcoran, P. (Ed.). (2005). **Carta de la Tierra en acción**. Amsterdam: Kit Publishers.
- Camargo Pacheco, M. (2000). Dilthey y la Educación. **Revista Educación y Pedagogía**, 26-27 (12). 109-121.
- Carson, R. (1962). **Primavera silenciosa**. Sao Paulo: Pórtico.
- Carta de ecopedagogía**. (1999). Recuperado el 16 de abril de 2008 en <http://www.edal8-8.com/cartatierra.html>
- Comité de Carta de la Tierra. (1997). **Carta de la Tierra**. Recuperado el 16 de abril de 2008 en <http://www.cartadelatierra.org.mx/documentos/cartadelatierraTG.pdf>
- Conill, J. (2006). **Ética hermenéutica: Crítica desde la facticidad**. Madrid: Tecnos.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). **Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.908 (Extraordinaria)**, Julio 20, 2005.
- De la Torre, S. (Comp.) (2007). **Decálogo sobre Transdisciplinariedad y ecoformación**. Recuperado el 16 de mayo de 2011 en http://www.cea.ucr.ac.cr/CTC2010/attachments/114_DECALOGO-11may07.pdf.pdf
- De la Torre, S. (Dir.) (2007). **Transdisciplinariedad y ecoformación. Una nueva mirada sobre la educación**. Barcelona: Universitas.
- Derrida, J. (2001). **¡Palabra! Instantáneas Filosóficas**. Madrid: Trotta.

- Dilthey, W. (1965). **Fundamentos de un sistema de pedagogía**. Buenos Aires: Losada.
- Dilthey, W. (1974). **Teorías de las concepciones del mundo**. Madrid: Revista de Occidente, S.A.
- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: la *Bildung*. **Revista Educación y Pedagogía**, 59 (23), 215-225.
- Ferrater Mora, J. (1964). **Diccionario de filosofía**. Buenos Aires: Sudamericana.
- Foucault, M. (2002). **Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1995). **A la sombra de este árbol**. Barcelona: Roure.
- Gadamer, H. (1991). **Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica**. Salamanca: Sígueme.
- Gadotti, M. (2002). **Pedagogía de la tierra**. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2003). Ciudadanía Planetaria: Puntos para la reflexión. En: Gadotti, M. (Comp.) (2003). **Perspectivas Actuales de la Educación**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Galvani, P. (2010). Auto-formación mundialogante y exploración de la eco-formación. **Visión docente Con-Ciencia**, 9 (55), 5-21. Recuperado de http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/revistas/55/autoformacion.pdf
- Galvani, P. (2011). Estrategias dialógico-reflexivas para la eco-formación. **Visión docente Con-Ciencia**, 10 (59), 4-21. Recuperado de http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/estrategias59.pdf
- Galvani, P. (2011). Estrategias dialógico-reflexivas para la eco-formación 2ª parte. **Visión docente Con-Ciencia**, 10 (60), 5-15. Recuperado de http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/estrategias60.pdf
- Goethe, J. (2002). **Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister**. Madrid: Cátedra.
- Gómez, J. (2002). Sobre el concepto de formación en el *Wilhelm Meister* de Goethe. **Revista Educación y Pedagogía**, 32 (14), 41-51.
- Grondín, J. (2008). **¿Qué es la hermenéutica?**. Barcelona: Herder.

- Gutiérrez, F. y Prado, C. (1997). **Ecopedagogía y ciudadanía planetaria**. San José, Puerto Rico: ILPEC.
- Hegel, G. (1966). **Fenomenología del espíritu**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaeger, W. (2001). **Paideia. Los ideales de la cultura griega**. España: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2003). **Pedagogía**. Madrid: Akal.
- Leff, E. (2006). **Aventuras de la epistemología ambiental**. México: Siglo XXI Editores.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). **Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5929 (Extraordinaria)**, Agosto 15, 2009.
- Lévinas, E. (1991). **Ética e Infinito**. Madrid: Visor Distribuciones.
- Lévinas, E. (2002). **Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad**. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Mallart Navarra, J. (2007). Ecoformación, más allá de la educación ambiental. En: De la Torre, S. (Dir.) (2007). **Transdisciplinariedad y ecoformación. Una nueva mirada sobre la educación**. Barcelona: Universitas.
- Martín, P. y Torrealba, Y. (2011). **Valores Ecopedagógicos en los estudiantes de la Escuela de Educación. Estudio de una mención**. Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela
- Ministerio del Poder Popular de Planificación y Finanzas. (2007). **Proyecto Nacional Simón Bolívar: Primer Plan Socialista de la Nación 2007-2013**. Caracas: Autor.
- Monteverde, L. (2005). **El docente como líder promotor de valores ecopedagógicos en la escuela básica. Caso: U.E.N. "Gustavo Olivares Bosque"**. Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Morin, E. (2000). **Los siete saberes necesarios a la educación del futuro**. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Morin, E. y Kern, A. (2005). **Tierra-Patria**. Barcelona, España: Kairós.

- Morin, E. (2007). **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. y Hulot, N. (2008). **El año I de la era ecológica**. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Morin, E. (2009). **El método 1. La naturaleza de la naturaleza**. Madrid: Cátedra.
- Pineau, G. (2007). El poder de la palabra. Significado y alcance del lenguaje Transdisciplinar y ecoformativo. En: De la Torre, S. (Dir.) (2007). **Transdisciplinariedad y ecoformación. Una nueva mirada sobre la educación**. Barcelona: Universitat.
- PENUMA. (2002). Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad. En: Leff, E y Otros (Comp.) (2002). **Ética, vida y sustentabilidad**. México D.F.: PNUMA.
- Peña, C. (2012). De Alemania a Latinoamérica: revisiones respecto a la *Bildung* y *Bildungsroman*. **Revista de Educación y Desarrollo**, (20), 53-59.
- Romero, J. (2005). **Hacia una hermenéutica dialéctica**. Madrid: Síntesis.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). **Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia**. Buenos Aires: Noveduc.
- Suarez Navas, O. (2008). Un modelo de escuela Ecopedagógica comunitaria que contribuya a la preservación del ambiente. **Revista Investigación y Postgrado (UPEL-IMPM)**, 23 (02), 295-318.
- UNESCO. (2006). **Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014): Plan de aplicación internacional**. Recuperado el 17 de Enero de 2010 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654so.pdf>
- Venegas, M. (2004). El renacimiento: un contexto para el surgimiento del concepto pedagógico 'formación'. **Revista Educación**, 01 (28), 27-37.
- Vilanou, C. (2001). De la *Paideia* a la *Bildung*: Hacia una pedagogía hermenéutica. **Revista Portuguesa de Educação**, 14 (02) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414210>.