

Capítulo 15

Educación para la sostenibilidad

Las colectividades humanas han intentado desde siempre transmitir a sus miembros las maneras de comprender y de intervenir en la realidad que han creído importantes. Ya sea a través de relatos contados al calor de la lumbre, de reglas y tabúes que se recuerdan una y otra vez, de modos de conducta o prácticas artesanales que se imitan... Así se han ido transmitiendo a lo largo de las generaciones diferentes formas de cultivar, de comunicarse, de relacionarse, de representar el mundo..., en definitiva, herramientas para vivir en ese tiempo y en ese lugar.

A medida que las sociedades humanas han crecido y sus sistemas organizativos se han ido volviendo más complejos, algunas de estas enseñanzas especialmente valoradas se han comenzado a transmitir de forma más ordenada y selectiva, controlando sus contenidos y su alcance. Este intento consciente de transmitir y reproducir de forma sistemática aquellos elementos que una cultura consideraba valiosos (hablamos aquí de la cultura del grupo dominante) se llama hoy *educación formal*. Y la principal institución que se ocupa desde hace siglos de la educación formal es la escuela. No es la única, pero es probablemente la de más alcance en el número de personas que acoge y en el número de horas que emplea. La educación de los y las menores se considera uno de los brazos esenciales de todo sistema sociopolítico. En la escuela se han formado y se forman los cuadros que las sociedades complejas necesitan para ejercer su administración. En ella se construye una cultura común que facilita el gobierno de la ciudadanía y se prepara la incorporación al sistema productivo.

La propuesta escolar, antes más diversa y ajustada a las realidades locales, ha ido unificándose hasta constituir en este momento de la historia una fórmula bastante homogénea en geografías alejadas. La escuela es aquí, en El Salvador o en Vietnam, un lugar (un pequeño recinto) al que muchos niños y una cantidad menor de niñas acuden un día tras otro para aprender las enseñanzas (el saber “culto”) que personas adultas capacitadas (maestros y maestras) les transmiten. Pizarras, libros escolares, lapiceros, libretas, pupitres, son instrumentos de esa forma generalizada de escuela igualmente familiares en latitudes distantes.

Otras fórmulas diversas de educación intencional han ido perdiendo peso y presencia a favor de la institución escolar: los talleres donde se aprenden oficios, las enseñanzas de hermanos y hermanas mayores, las escuelas en la fábrica o en el campo, las tertulias en Ateneos, las asambleas, los consejos de personas ancianas... Hasta el punto que si hoy hablamos de educación pensamos indefectiblemente en la escuela.

La escuela, tal y como la conocemos hoy, nace de una serie de elecciones que han dejado fuera (desautorizando unas veces o prohibiendo otras) propuestas educativas que solían estar más cercanas a la tierra, a la familia, a la comunidad, al trabajo o al mantenimiento de la vida. Ha quedado recluida en un espacio cerrado en el que se enseñan aquellos saberes considerados cultos, regentada por un cuerpo de especialistas y dedicada a moldear conocimientos y comportamientos en los primeros años de vida.

Si en lugar de mirar a la escuela ponemos atención a lo que ésta deja fuera, veremos hasta qué punto reduce las experiencias de aprendizaje que ofrecen el territorio y la vida social: En primer lugar el espacio real, aquél donde ocurren las cosas importantes (de los mayores) se queda fuera de su terreno acotado. Por otra parte, una cantidad considerable de los conocimientos que las personas mayores usan cada día para

alimentarse, para relacionarse, para tomar decisiones o hacer frente a las dificultades, no se estudian en la escuela. Y por último, las personas de edades diferentes a la propia, y que pueden saber de árboles, de música, de malabares, de juegos, de navegación... han de estar autorizadas –tituladas- para entrar en ella y ejercer la docencia.

La escuela restringe fuertemente o deja de lado el papel del territorio, de los conocimientos locales y de la comunidad, tres grandes maestros de la sostenibilidad. El territorio es el suelo en el que crece la vida que nos permite sobrevivir, donde se aprende su complejidad, sus ritmos, y sus deterioros. Los conocimientos locales son aquellos que se han construido y aprendido a lo largo de los años, adaptándose a las posibilidades y límites de un hábitat determinado. La comunidad es el grupo diverso en edades, género, conocimientos, estatus, que reúne experiencias y aprendizajes muy variados y que funciona en interdependencia, una especie de biodiversidad social que nos permite adaptarnos a situaciones cambiantes. La sostenibilidad necesita de la tierra, de la comunidad humana y de sus saberes vernáculos. La educación para la sostenibilidad también.

Por qué nuestra escuela apunta hacia la insostenibilidad

La escuela actual es un hecho tan normalizado en nuestras vidas, tan vivido desde la infancia, que no nos paramos a pensar si serían posibles otras formas de resolver los propósitos educativos de una comunidad. Al menos desde los seis a los dieciséis años, ella ha ocupado la mayor parte de nuestro tiempo, inmovilizándonos en un espacio restringido escasamente conectado con el territorio exterior.

Una rápida mirada a su proceso de construcción nos permite, sin embargo, *desnaturalizar* esta escuela y entender sus rasgos esenciales como opciones históricas intencionadas.

La escuela primaria, como recurso de socialización y enseñanza obligatoria para las clases populares -especialmente de los países ricos- tiene sólo un siglo de vida. Nació a comienzos del siglo XX. Su pretendida generalización tardó muchos años en hacerse realidad en los países del norte, y sigue siendo teórica en muchos otros, pero ha conseguido que las distintas administraciones unifiquen y controlen la mayor parte de las intervenciones educativas. La educación se ha considerado desde siempre una herramienta útil para el control social. La Iglesia y el Estado, conscientes de este hecho, han pugnado por imponer su primacía en el sistema educativo. Por eso la escuela resultante no es resultado del azar. Existían y existen muy diversas formas de organizar procesos educativos, pero finalmente una de ellas se ha impuesto sobre el resto. Las opciones por las que se ha ido decantando (políticas, didácticas, curriculares, organizativas) responden al modelo de sociedad, de producción, de poder, en el que se inserta. Como cabría esperar, responde también a la cultura imperante, ajena a las exigencias de la sostenibilidad, y esto por diferentes motivos.

En primer lugar, nuestra escuela de hoy se sitúa en un espacio físico delimitado y especializado (normalmente vallado y cerrado) destinado de modo exclusivo a la educación. No siempre fue así. La comunidad, el taller, la casa, la granja, la plaza, el huerto, el bosque o el mercado, han sido espacios educativos privilegiados.

No ocurre así en la escuela, que dificulta cada vez más el atravesar sus puertas para vivir experiencias fuera de ellas. Todo un entramado de miedo al exterior, de burocracia, normativa legal y distancias, convierte las expresivamente llamadas *actividades extraescolares* en experiencias infrecuentes. El territorio real, aquel en el que se decide y organiza la producción, los cuidados, la organización social o el poder, queda fuera de esta escuela cerrada.

Por otra parte los espacios escolares son, en el mejor de los casos, lugares de simulación o representación de realidades en los que casi nada ocurre de verdad (pensemos en cómo se estudia el crecimiento de las plantas, el ciclo del agua, la industria o la gallina). En general se renuncia al conocimiento directo y a la experiencia directa, aún de realidades próximas o accesibles (como los arreglos domésticos, que raramente se aprenderán a hacer en la asignatura de trabajos manuales, o en las tareas de mantenimiento del espacio escolar, como limpieza, pintura o mantenimiento del patio y el jardín, de las que el alumnado está excluido).

La historia de la educación muestra que existían otras alternativas. No sólo han existido innumerables experiencias cercanas a la vida natural, practicadas en la familia o el pueblo, en los gremios o en la vecindad, sino también elaboraciones más sistematizadas. La propuesta de *educación sin escuelas* de Ivan Illich renegaba de esa barrera que encierra la escuela y proponía encuentros libres en lugares diversos entre las personas interesadas en intercambiar saberes. Las escuelas itinerantes del Movimiento de los Sin Tierra se ajustan a la realidad itinerante de las ocupaciones... Estas propuestas, aunque inspiradoras de experiencias muy valiosas, quedan en los márgenes del sistema educativo.

La escuela como espacio vallado, física y metafóricamente, aísla del territorio en sentido amplio, y eclipsa su protagonismo en la educación. Esta es una de sus limitaciones, la negación del territorio. Si crecemos sin tierra bajo nuestros pies no comprenderemos sus procesos, su fragilidad, sus interdependencias y sus límites, y no lograremos el vínculo que nos lleva, si es necesario, a defenderla. El conocimiento del hábitat al que pertenecemos –o al que pertenecemos pero hemos destruido- nos permite vincularnos cognitivamente y emocionalmente a él, reconocernos parte de este. Vincularse y hacerse responsables del territorio próximo nos acerca a comportamientos sostenibles, nos convierte en habitantes, es decir, pertenecientes a un hábitat. La defensa de la sostenibilidad necesita de esta conciencia de ecodependencia.

Otro rasgo esencial de la escuela que la aleja de la sostenibilidad es la delimitación que hace de sus destinatarios y destinatarias y el papel que les atribuye. Si la educación se va restringiendo a la escuela, su público se va restringiendo a la infancia, o la minoría de edad. El objeto central de la escuela es la educación de la infancia. La educación de personas adultas es una práctica marginal, recibe escasa atención y se dirige a quienes no pudieron asistir a la escuela en los primeros años, con el fin de suplir esta carencia.

Y la infancia se define en alguna medida como débil, dependiente, menor de edad, inmadura, carente de criterio y, en consecuencia, necesitada de un trato específico y diferenciado. Esta percepción, en buena parte ajustada y defendible, pero en otra profundamente restrictiva, ha conducido a su protección y supervisión.

El reconocimiento de las necesidades y derechos de la infancia –no en todos los países- sirvió para reducir parcialmente los abusos de poder de las personas adultas contra ésta (infanticidio, castigos corporales, esclavitud...) o al menos para desautorizarlos.

El desarrollo de la psicología infantil –a menudo entendida como una psicología de la carencia- dio a niñas y niños especificidad y presencia. Pero también dio argumentos para la segregación y consagró la barrera entre el mundo infantil, un mundo de ficción y control, y el mundo adulto, aquel en el que se toman las decisiones y se juegan los asuntos realmente trascendentes.

La escuela asume, en la práctica, que el mundo adulto y el comunitario no competen a la infancia, y por tanto esta no tiene nada que decir sobre él. Se la desconecta del trabajo, de la tierra, de la vida política y social, incluso de las decisiones domésticas importantes. En esta situación de aislamiento y banalización podríamos decir que se *infantiliza a la infancia*¹

El concepto de minoría de edad, asociado al de incapacidad, se intensifica en el caso de las niñas, que hasta hace no mucho (en algunos casos aún) aprendían, separadas de los niños, a ser mujeres del futuro, y en tanto que mujeres, dependientes del hombre y menores de edad económica, social y administrativamente. Su educación, en todo caso será secundaria (queremos decir menos importante) y se dejará en buena parte en manos del hogar, esencialmente de la madre.

Para culminar la segregación, se ha generalizando la separación en grupos de edad, de la que se espera una homogeneidad en conocimientos y madurez que facilite la transmisión de saberes, *adecuada al nivel evolutivo*. En la actual escuela el criterio de edad prevalece sobre otros como la afinidad personal, los intereses, la compañía de hermanos o el mismo criterio de diversidad. Menores con menores, de igual edad y, durante mucho tiempo, del mismo sexo. Frecuentemente de igual clase social. Lo igual con lo igual.

Cierto que la homogeneidad de tareas facilita en algunos casos las labores docentes (un grupo que aprende a leer al tiempo, una explicación que es igualmente comprendida por toda la clase), pero como fórmula exclusiva desperdicia el potencial de la diversidad. Se suprimen, por ejemplo, los aprendizajes entre niños y niñas de diferentes edades, y con ello uno de los procesos claves en el desarrollo de la responsabilidad y en la integración gradual en las tareas de la comunidad.

El concepto de diversidad aparece recientemente en la escuela como una fórmula para tratar *anomalías*, equiparando prácticamente diversidad con patología.

El aprendizaje en interlocución con compañeras y compañeros mayores y pequeños, la ayuda mutua, la diversidad de capacidades, responsabilidades o tareas es muy infrecuente en esta escuela, que reserva el tratamiento de la diversidad a los programas especiales, dirigidos a compensar carencias individuales –en muchos casos en intervenciones individuales-, y casi nunca a servirse de la complementariedad o de la interacción multiplicadora de la diversidad.

Existían y existen otras propuestas educativas más integradoras y heterogéneas: Consejos de la Infancia, sindicatos de niños y niñas trabajadoras (en Perú, India...) o escuelas libertarias son experiencias que dan valor a la palabra y al criterio de los y las menores de edad. Francesco Tonucci, desde Italia, lleva años trabajando en pro del reconocimiento y autoridad infantil. Las Escuelas Mutuas, un sistema para generalizar la educación en la Inglaterra de la revolución industrial con la ayuda del alumnado más aventajado, la Escuela Moderna con las “invariantes pedagógicas” de Freinet (que propone entender a la infancia desde sus similitudes con la edad adulta antes que

¹ Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991) *Arqueología de la escuela*, Las Ediciones de La Piqueta

desde sus diferencias), la escuela de "O Pelouro", en Pontevedra, con la diversidad como fórmula pedagógica, caminan en esta dirección.

Invariantes pedagógicos de Freinet

Freinet adopta treinta principios que debe operar en toda situación educativa, los denomina invariantes pedagógicos en los que defiende la consideración de niños y niñas esencialmente como seres humanos. Algunos de ellos son:

- Solamente puede educarse dentro de la dignidad. Respetar a los niños, debiendo éstos respetar a sus maestros, es una de las primeras condiciones de renovación de la escuela.
- A nadie le gusta que le manden autoritariamente; en esto el niño no es distinto del adulto.
- A cada uno le gusta escoger su trabajo, aunque la selección no sea la mejor.
- A nadie le gusta alinearse, ponerse en fila, porque hacerlo es obedecer pasivamente a un orden externo.
- A nadie le gusta trabajar sin objetivos, actuar como un robot, es decir plegarse a pensamientos inscritos en rutinas en las que no participa.
- El trabajo debe ser siempre motivado.
- Las notas y las calificaciones constituyen siempre un error.
- A nadie, niño o adulto, le gustan el control ni la sanción, que siempre se consideran una ofensa a la dignidad, sobre todo si se ejercen en público.
- El maestro debe hablar más bien poco.
- La vía normal de la adquisición no debe ser la explicación y la demostración, proceso predominante en la escuela, sino el tanteo experimental, vía natural y universal.
- El comportamiento escolar de un niño depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional.

Cierto que las dificultades individuales necesitan de apoyos específicos, pero también el tratamiento diverso es una necesidad universal. Hablamos de una diversidad no jerárquica, que no delimite la normalidad y condene la anormalidad. La diversidad acoge a lo diverso, mientras que la pretensión de homogeneidad deja fuera a una gran mayoría desigual. Valorando la diversidad trabajamos por la inclusión y nos dirigimos hacia la equidad.

Desde una mirada ecosistémica, la diversidad es una condición no sólo portadora de dificultades y complejidad sino también de opciones. La vida es producto de la

diversidad. Sin biodiversidad, estamos en riesgo de desaparecer. Igual que ocurre en un monocultivo, en el que una sencilla enfermedad puede acabar en poco tiempo con toda una cosecha, sin diversidad cultural, humana, reducimos el abanico de nuestros aprendizajes, nuestra capacidad de adaptación a situaciones cambiantes, nuestra capacidad de reconstruir lo dañado, nuestra práctica de la complementariedad. La homogeneidad que la escuela pretende (con sus agrupamientos por edades, sus libros, la uniformidad de sus programas...) no apunta hacia la complementariedad ni al ejercicio de la interdependencia, condiciones ambas para la creación y el mantenimiento de la vida.

Otra pieza sin duda central en la construcción de la escuela es la delimitación y transmisión de un cuerpo de saberes reconocido como valioso, considerado el saber culto. En la elección de contenidos de nuevo la escuela da la espalda a la sostenibilidad.

Esta selección fue perfilándose a lo largo de la historia y se consolidó con el trabajo de la Enciclopedia. La obra ambiciosa del enciclopedismo discriminó los conocimientos *cultos* de los *populares*. La enciclopedia consagró la modernidad, la ciencia y el progreso. Fue el gran proyecto intelectual de la Ilustración. Se enfrentó al oscurantismo religioso de su tiempo. Al tiempo que consagró el progreso y la modernidad, despreció los conocimientos populares, tratándolos como ignorancia o superstición. La enciclopedia, en su versión resumida, fue adoptada por la escuela. Hasta no hace mucho la *Enciclopedia Escolar* ha sido el libro de texto esencial.

Al tiempo que se afianzaba la Enciclopedia y se extendía la escolarización, se homogeneizaban los conocimientos de niños y niñas y se hacía posible, en un momento de consolidación de los Estados, enseñar un sistema único de medidas, el sistema métrico decimal (en medio de la jungla de arrobas, pies o celemines) que permitiera el comercio, una geografía unificadora que cimentara la idea de patria (frente a las diferentes identidades culturales), y una lengua común que permitiera el gobierno del Estado.

Las culturas locales y el conocimiento popular, construidos a lo largo de la historia por las comunidades humanas, adaptados a sus condiciones de vida y a su territorio, se asociaron a la ingenuidad y la superstición y se excluyeron de las escuelas. Las clases populares fueron consideradas ignorantes, es decir, carentes de conocimiento, en lugar de poseedoras de saberes distintos y más apegados a la resolución de la supervivencia.

Esto explica por qué las asignaturas en las que se estructura actualmente la enseñanza tienen mucho que ver con la organización del conocimiento nacida de las ciencias y la enciclopedia y poco que ver con la vida.

En la escuela hemos aprendido conocimientos que no nos sirven para producir alimentos, arreglar el grifo o resolver conflictos, pero se presentan como necesarios para conseguir un buen trabajo y ascender en la escala social. Según algunos sociólogos de la educación en buena medida ha sido así. Una parte de la población ha conseguido desclasarse gracias a la escolarización y realizar trabajos mejor valorados que los que realizaron sus padres. Según otros, los teóricos de la reproducción social, la escuela ha consolidado la diferencia entre clases sociales, ha naturalizado las diferencias de estatus entre los hijos e hijas de clases altas y los hijos e hijas de las clases populares. Se podría decir que la escuela enseña que el fracaso de estos últimos no se deriva de la diferencia de oportunidades, sino que es su responsabilidad individual.

Han existido y existen experiencias que dignifican los saberes comunitarios. Pestalozzi, un pedagogo de comienzos del siglo XIX, propone incorporarse a la vida social a través del aprendizaje de un oficio. Sus escuelas son concebidas como talleres en los que también se enseña cálculo, lectura y escritura. En su escuela hubo un taller de hilado y otro de tareas agrícolas.

También se puede encontrar todo un abanico de experiencias en esta dirección dentro del movimiento de la Educación Popular del que Paulo Freire es el teórico más conocido². La universidad Madres Plaza de Mayo, las Escuelas del Movimiento de Trabajadores Desocupados en Argentina, las Escuelas Bolivarianas o las Escuelas Autónomas Zapatistas responden a otra selección de contenidos, cercana a la realidad y comprometida con su transformación³. Pero sólo son casos aislados.

Los saberes que nos hacen más conscientes y capaces de vivir en interdependencia con la tierra, los saberes vernáculos, los conocimientos populares, es decir, los más próximos a la sostenibilidad, quedan fuera del currículum escolar oficial, que se ocupa de transmitir contenidos favorecedores de la insostenibilidad. Se aprende la historia del poder y de los ejércitos, pero no la historia verde del mundo o la de las mujeres, se estudian las posibilidades de la investigación agroquímica, pero no los métodos de la agroecología, se estudia en matemáticas el cálculo del interés y de los porcentajes de ganancia, pero no la desproporción en el reparto de la propiedad.

De modo general podemos decir que en esta escuela se aprende una cultura de la insostenibilidad que oculta un futuro más que previsible, venera la tecnociencia sin advertir de sus riesgos, es insensible a los límites sobrepasados del planeta, considera al ser humano –en este caso podríamos decir al hombre- dueño de la creación, y al planeta como un recurso inacabable a nuestra disposición⁴.

La consolidación de unos conocimientos que sirven al “mal desarrollo” en términos de Vandana Shiva, y la deslegitimación de los saberes populares no son opciones que faciliten la sostenibilidad.

Para proteger y supervisar la práctica educativa se necesita controlar la formación de quienes la ejercen. Por ello se crea un cuerpo de especialistas, los maestros y maestras, y unos métodos específicos que se aprenden en la formación docente y se reflejan en los libros de texto. Sólo una mínima parte de la población está acreditada para ser enseñante. El resto queda fuera de este grupo y por tanto no participará, al menos de forma explícita, en los procesos de enseñanza.

Hasta tal punto alcanza la especialización de la docencia, que en ocasiones las familias llegan a percibirse a sí mismas como incapaces de ofrecer una educación, e incluso cuidados básicos adecuados a sus hijos e hijas. También ocurre con frecuencia que el sistema productivo absorbe la mayor parte del tiempo que madres y padres necesitarían para la crianza. Deslegitimada a menudo como educadora, y a veces sin condiciones para ejercer esta labor, la familia se convierte en apoyo (más o menos entregado) de este grupo experto de psicólogos, pedagogas y educadores. Prueba de ello es la pujanza de los libros de psicología práctica o de las revistas especializadas que enseñan cómo estimular a bebés, comunicarse con adolescentes o soportar la inmovilidad en los viajes en coche.

² Aunque toda su producción bibliográfica es interesante su libro más emblemático es *Pedagogía del oprimido* (Freire, P (1994) *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI

³ El movimiento de la Educación Popular se ha desarrollado de modo especial en Latinoamérica, al abrigo de los diferentes movimientos populares.

⁴ Ecologistas en Acción (2006). *Educación y Ecología. El currículum oculto antiecológico de los libros de texto*, Editorial Popular

Si se considera que únicamente los y las especialistas están capacitados para desarrollar la educación, se está deslegitimando la capacidad educativa no sólo de madres y padres, sino del resto de la comunidad y con ello desperdiciando un cuerpo inmenso de conocimientos construidos en la vida doméstica, en el trabajo o en la vida comunitaria.

Las prácticas no formales de educación desarrolladas en la comunidad se desprecian progresivamente e incluso se ilegalizan. Se llega al punto de perseguir a las familias cuyos niños y niñas no están escolarizados en el sistema formal. Los ateneos o las tertulias no forman parte de ese sistema reconocido. La educación en la casa, en la fábrica o en la granja no se consideran legítimas. Las vecinas, el tendero del barrio o las asociaciones de vecinos, pierden protagonismo en la educación o en la supervisión de las conductas de los y las menores. Con frecuencia ni se les conoce. La educación legítima es únicamente la que se imparte en la escuela. Así la infancia de clases populares se separa de su grupo social. La educación de los hijos e hijas de las clases trabajadoras ya no está gestionada o decidida por los trabajadores y trabajadoras. Los modelos educativos más colectivizadores se convierten en experiencias residuales.

Este arrinconamiento de lo colectivo se apoya en un proceso de *psicologización* e individualización de los objetivos y prácticas escolares, proceso avalado por una teoría psicológica en auge. El fin declarado de la escuela es el desarrollo individual del alumnado. Los objetivos de los currículos oficiales tienen como destinatario directo o indirecto este sujeto individual. No se formulan objetivos para el grupo de aula, para el centro educativo o para el barrio al que pertenece la escuela. La eliminación del banco corrido en beneficio del pupitre individual puede ser la metáfora que ilustra este proceso. El siguiente paso en este recorrido puede estar representado por el puesto informático en el que la mirada se dirige de forma casi exclusiva a la pantalla, en lugar de al profesorado o a los compañeros y compañeras.

La individualización de objetivos y competencias permite individualizar las responsabilidades. Cada sujeto es responsable de sus resultados académicos, nacidos del mérito individual y del esfuerzo, y no de su extracción social, su condición económica o su entorno cultural. La respuesta a los fracasos –lógicamente individuales– consiste en correcciones técnicas también individuales (adaptaciones curriculares, programas de desarrollo individual...)

Usando el símil del modelo taylorista de producción, podemos ver al profesor como un mecánico que *fabrica* personas formadas, con las herramientas y técnicas adecuadas. La escuela adopta un lenguaje técnico acorde con este modelo (se refiere a fichas de trabajo, controles, manuales, módulos formativos...) Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (las TIC y la enseñanza *on line*) dan una nueva vuelta de tuerca hacia ese mecanicismo individualista y permiten convertir al maestro o maestra e incluso al grupo de compañeros y compañeras en prescindibles, sustituibles por determinados paquetes informáticos. Las relaciones humanas, la interacción, la organización y la toma de decisiones en grupo, base de cualquier construcción colectiva, pierden protagonismo.

Sin embargo, a pesar de esta exclusión de la comunidad de origen, dentro de la escuela han existido y aún existen valiosas oportunidades para crear comunidad. También a partir de ella. Hablamos, por ejemplo, de las escuelas autogestionadas, las AMPAS, las asociaciones de estudiantes, los grupos que se organizan para hacer teatro, deporte...

La escuela opta, cada vez con más claridad, por modelos que individualizan y no que colectivizan. Sin construcción de comunidad humana y sin poder comunitario no es posible una sostenibilidad equitativa. Y menos aún sin la presencia reconocida y la defensa de la comunidad biótica que nos sostiene.

La escuela, tal y como la conocemos hoy, deja fuera no sólo las comunidades humanas, sino también esa comunidad biótica de la que formamos parte y hace posible nuestra existencia. Esta comunidad biótica, formada por una red de animales y vegetales interdependientes, está presente en los aprendizajes y decisiones de las culturas sostenibles. En nuestra cultura y en nuestra escuela, el antropocentrismo imperante apenas ofrece más aproximación a esta realidad esencial que la maceta colocada junto a la ventana del aula, el hamster que una niña lleva un día de visita o – en muy pocos casos- la experiencia del huerto. Los ecosistemas que se explican en la clase de ciencias son lejanos y modélicos, pero nuestro propio ecosistema o los restos deteriorados que quedan de él no son objeto de estudio.

La educación está *monopolizada* por la escuela. Ha conseguido ocultar los miles de formas diferentes de aprender que se han practicado a lo largo del tiempo y aún hoy se practican. El modelo escolar que hoy conocemos, extendido por prácticamente todo el planeta, vive de espaldas al territorio, a la comunidad, a la diversidad y a los conocimientos cercanos a la vida. Podemos concluir que no parece nada fácil llevar a cabo una educación para construir un futuro sostenible, sin poner la escuela del revés.

Sin embargo, en este momento, la hipotética desaparición de la escuela sin haber desarrollado en su lugar alternativas educativas fuertes, podría desembocar en una mayor entrega al mundo virtual individual, en la monetarización de las certificaciones (ya en marcha), en una mercantilización de los tiempos ahora ocupados por la escuela (más mercado de *extraescolares*), en un creciente aislamiento doméstico y en el abandono de los grupos menos favorecidos.

Por eso es necesario imaginar y ensayar propuestas educativas conscientes de nuestra ecodependencia y comprometidas con un futuro sostenible en equidad.

Siete posibles caminos hacia una educación para la sostenibilidad

Aquí presentamos algunas ideas abiertas para educar en un mundo sostenible, o al menos para acercarnos a él. Están inspiradas en los criterios de sostenibilidad que requiere el mantenimiento de la vida, en la naturaleza, al fin y al cabo la escuela mejor organizada y más estable del planeta y a la que debemos la vida. Pero también se inspiran en cientos de experiencias que muchas personas preocupadas en la enseñanza han puesto en marcha. Es una propuesta en construcción. Esta construcción es tarea colectiva que habrá que ir ensayando sin esperar mucho. Una tarea en la que habrá que aunar las aportaciones de diferentes grupos.

Los ejes de los que hablamos, uno a uno, son incapaces de cambiar el rumbo insostenible por el que avanzamos, pero trenzados entre sí y unidos a transformaciones de los modos de habitar, de producir, de consumir, de distribuir, de ejercer el poder, en definitiva de vivir, podrían arrojar alguna luz en el futuro. Son claves sugeridas sobre las que seguir definiendo propuestas. No son líneas de trabajo independientes entre sí. En realidad se entrelazan unas con otras hasta el punto que sus concreciones podrían estar en uno u otro apartado, pues todas caminan en una misma dirección.

Estos son los siete caminos de los que hablaremos:

- Colocar la vida en el centro de la reflexión y de la experiencia
- Vincularse al territorio próximo
- Alentar la diversidad
- Tejer comunidad y poder comunitario
- Hacer acopio de saberes que acercan a la sostenibilidad
- Desenmascarar y denunciar el actual modelo de desarrollo.
- Experimentar alternativas

Colocar la vida en el centro de la reflexión y de la experiencia.

Quien ha crecido en una gran metrópoli, entre construcciones y asfalto, consumiendo comida envasada comprada en grandes cadenas de alimentación, quien ha resuelto buena parte de sus necesidades materiales e incluso su ocio acudiendo a una gran superficie y se transporta casi siempre en medios motorizados, no tiene nada fácil ser consciente de la interdependencia que exige la vida. Ya más de la mitad de la población humana vive en ciudades. Los sistemas educativos están diseñados desde las grandes urbes.

Sin embargo la conciencia de ser vida, en nuestro caso animal, y todo lo que esto supone, es el primer requisito para releer el mundo de un modo sostenible. Creer que la tecnosfera, ese conjunto de máquinas que nos rodean, es la protagonista de nuestra sociedad, e incluso pensar que esta podía llegar a permitirnos superar la dependencia del medio natural, nos ha conducido a comportamientos desajustados y a una comprensión parcial y errónea del mundo que nos mantiene. Nos corresponde reaprender qué es la biosfera y por qué se sostiene.

Nos referimos aquí a conocer, comprender valorar y querer las diferentes formas de vida y reconocernos como seres vivos interdependientes, partes de una frágil red formada por clima, agua, plantas, aire... que está en serio peligro.

Alimentarnos, crecer, enfermar, son procesos que nos hacen conscientes de existir como seres vivos, necesitados de un medio vivo y en equilibrio. La escuela puede partir de estas experiencias, y también de la presencia de otras formas de vida que aún se conservan cerca de ella, para ayudar a entender en qué consisten y cómo se tejen esas interdependencias.

Al colocar la vida en el centro de la reflexión y de la práctica se consigue una comprensión del mundo más acorde con nuestra realidad: somos seres vivos antes que usuarios de telefonía móvil o conductores de automóvil, dependemos de los tomates y del trigo en mucha mayor medida que de un reproductor de música. Esta comprensión nos conducirá a tomar decisiones más sensatas y sostenibles.

Los caminos para colocar la vida en el centro pueden ser múltiples. Aquí se ofrece una larga lista de ideas.

El sol está en el comienzo de la vida. Será importante reconocer al sol como origen de toda la energía que utilizamos, comprender cómo se ha almacenado esta y cuál es la situación actual de esos depósitos. Preguntarnos cómo y para qué usamos esta energía, hablar de su mal uso, de su despilfarro y de los grandes negocios de su extracción. Distinguir entre la energía endosomática (la que producimos con nuestro cuerpo) y la exosomática (la que obtenemos por otros medios) y saber cómo ha evolucionado el uso de una y otra.

Entender en qué medida somos agua y cual es el papel del agua en la creación de comunidades humanas, en la geopolítica o en la economía. Conocer los recorridos superficiales y subterráneos de las aguas, los usos que se hacen de ellas y la magnitud de cada uno de estos usos. Aterrizar en conflictos próximos como la pugna por trasvases que alimenten el turismo o los regadíos. Conocer los volúmenes de agua que se emplean en procesos ocultos (refrigeración de centrales nucleares, lavado de minerales...)

Estudiar el aire, conocer las partículas tóxicas que contiene en las ciudades, saber cómo se miden esos niveles y las consecuencias de esta insalubridad que ya afectan a nuestra salud. Conocer los vientos de la zona, los movimientos de la *boina* de contaminación sobre nuestras cabezas...

Trabajar la tierra, distinguir lo que nace y crece en ella, saber en qué época fructifica cada planta y qué consecuencias tiene forzar la producción con pesticidas y abonos químicos. Distinguir la agricultura tradicional y la industrial. Conocer las consecuencias de la producción industrial de alimentos (en la insalubridad de los alimentos, en el empobrecimiento y envenenamiento de los suelos, en el desecamiento de acuíferos, en el coste energético y la dependencia del petróleo, en la dependencia de los agricultores de los suministros de semillas, abonos y pesticidas, en el despoblamiento del campo...)

Ser conscientes del nacimiento, el crecimiento o la muerte, hablar de ellos. No ocultar esta realidad tampoco a niñas y niños.

Como animales que somos, aprender el respeto a los animales de otras especies, reconocernos parecidos y diferencias con estos compañeros de viaje. Denunciar la violencia injustificada contra ellos. Seguir el recorrido de las hormigas, de las golondrinas o de las moscas y saber algo de sus necesidades y su vida.

Desentrañar las relaciones y la interdependencia de los ecosistemas es otro de los aprendizajes esenciales derivados de colocar la vida en el centro de nuestros aprendizajes. Esto quiere decir, más allá del estudio de los ecosistemas, hacer visibles las relaciones causa-efecto, o la complejidad de las relaciones multicausales. Saber, por ejemplo, que la incorporación artificial de una especie de pescado (la perca) en un lago (el Victoria) de cara a su comercialización, ha acabado con las especies autóctonas de las que vivía la población de sus orillas y está produciendo la hambruna en esta población de pescadores. O conocer el deterioro de la producción agrícola tradicional por efecto del cambio de régimen de lluvias derivado del cambio climático. Hacer estudios de los ciclos de vida completos de aquello que utilizamos (sus costes materiales y energéticos desde el origen de su producción hasta su abandono –análisis de la cuna a la tumba- e incluso los costes de su hipotético reciclaje –análisis de la cuna a la cuna). Entender cómo habrían de cerrarse los ciclos (la fruta cae, se pudre en el suelo y vuelve a formar parte de la tierra que alimentará al frutal) y de qué modo nuestra actividad industrial los deja abiertos, abandonando a la naturaleza residuos longevos y tóxicos. Cabe aquí fabricar compost o visitar los campos de los que comeremos (si es que comemos alimentos de producción local). Buscar cadenas de interdependencias próximas y descubrir qué ha ocurrido o puede ocurrir con el deterioro de alguno de los eslabones de la cadena.

Hacer visibles los residuos y su magnitud. Los propios y los ajenos. Conocer su origen, su composición y sus efectos. Conocer las normativas que promueven el uso de envases en beneficio del mercado. También los residuos en los procesos de producción, los que sólo conocen y controlan las empresas. Desenmascarar la trampa que supone poner el foco de los residuos en su reciclaje y no en su reducción. Conocer los vertederos de basuras que el norte tiene en el sur.

Comprender el metabolismo del propio pueblo o ciudad, es decir, de qué modo y en qué magnitud es dependiente –y devastador- de territorios próximos y lejanos. Cuántas toneladas de materiales entran y salen cada día de ella. Cuánta energía emplea de modo directo e indirecto. Conocer nuestra huella ecológica, la de nuestro pueblo o la de la cementera próxima. También es necesario estudiar las redes de interdependencia más allá de nuestras fronteras, los grandes desplazamientos de materiales, energía y residuos.

El cuidado es otra experiencia práctica esencial para la valoración de la vida y para la comprensión de la interdependencia. Otorgar sentido educativo a los cuidados básicos es un ejercicio central en la sostenibilidad. Desde prácticas sencillas como puede ser cuidar con mimo una semilla, consolar a una amiga que sufre o mediar en una disputa, hasta experiencias más complejas como es descubrir los trabajos invisibles que se realizan en la casa o en el espacio educativo. Rehabilitar espacios vivos deteriorados, cuidar y rehabilitar relaciones humanas, son formas complejas de aprender a atender esa red viva.

Entender que sin cuidados no existiría nuestra especie y cuál es la magnitud de tiempo, energía y dedicación que suponen. Denunciar el trabajo de cuidados que algunas personas capaces de autocuidado -hombres adultos en su mayoría- detraen de otras – generalmente mujeres adultas-. Conocer la deuda de cuidados entre géneros, clases sociales, y norte-sur. Exigir el reconocimiento social y el reparto equitativo y solidario del trabajo de cuidados. Valorar los efectos de la desaparición de estos trabajos.

Sacar a la luz todos los trabajos invisibles, las tareas invisibles de cuidados, a menudo hechas por mujeres, y hacernos capaces de realizarlas corresponsablemente. Y organizarse para repartir con equidad tareas oscuras de limpieza, recogida, montaje... Estar atenta o atento a la fragilidad, a la dificultad, a la necesidad o al abuso, y responder con firmeza ante ellas.

Comprender la vida significa aceptar sus ritmos. Los ritmos de la vida son a menudo lentos, pero esta lentitud es necesaria para que las transformaciones ocurran y los ciclos se cierren. El crecimiento lento, los cambios pequeños, los matices, nos acercan más a los modos de la vida sostenible que los ritmos rápidos y los fuertes contrastes estimulantes, comunes en nuestro entorno urbano y virtual. La educación puede enseñar a esperar y a distinguir pequeñas transformaciones. La experiencia de vivir en lentitud, inusual en esta cultura de la inmediatez, puede traer aprendizajes inesperados. Entre otros el aprendizaje de la complejidad.

Muchas de estas prácticas que colocan la vida en el centro de la reflexión y de la experiencia no son extrañas a la pedagogía. La Institución Libre de Enseñanza, un avanzado movimiento pedagógico del siglo XIX, incorporaba las excursiones campestres como elemento esencial de su enseñanza. El esculismo aprovecha el potencial educativo del medio natural. Las Escuelas del Bosque de los países escandinavos (que en la primera infancia ocupan buena parte del tiempo en el entorno natural próximo) o la pedagogía Waldorf⁵, bastante difundida en Europa, son sólo algunos ejemplos.

Las granjas escuela, las aulas de naturaleza, los pueblos escuela, los laboratorios de biodiversidad, son pruebas del reconocimiento de la naturaleza como maestra. Pero suelen estar alejados y convertirse en experiencias puntuales o infrecuentes. No es fácil en el entorno de las grandes urbes provocar situaciones de descubrimiento y

⁵ La pedagogía Waldorf (que incluye una particular propuesta metodológica) defiende la educación en armonía con la naturaleza. Está basada en la filosofía antroposófica y fue creada por Rudolph Steiner.

convivencia con la naturaleza, pero quizá no sea imposible. Los estudios de bichos en pequeñas plazas aún no adoquinadas, el descubrimiento de “malas hierbas” que aparecen en las grietas y alcorques, los omnipresentes gorriones, nos ofrecen esta posibilidad. Quien es consciente del valor de la vida se contagia de esa conciencia. La curiosidad, el respeto, la admiración y el cariño hacia el perro que tiene mal la pata o el garbanzo que germina son fáciles de transmitir para quien las vive.

No han sido tan comunes dentro de los centros educativos las experiencias conscientes o sistematizadas de valoración de los cuidados entre los seres humanos. Siendo estos la base de la vida, la cultura patriarcal los ha oscurecido. Aquí tenemos la tarea urgente de inventar fórmulas no ensayadas que coloquen esta práctica imprescindible en el centro de la escuela. No hay equidad posible, ni sostenibilidad, sin participar todas y todos en los trabajos de cuidado.

Queda pendiente también el esfuerzo de encontrar narraciones orales que nos hablen de esta interdependencia, de nuestro futuro común con la tierra, que nos acerquen a plantas y animales. Buscar o crear una literatura para la sostenibilidad.

Trabajar la centralidad de la vida tiene por objeto descolgarnos del fuerte antropocentrismo de nuestra cultura y asomarnos a *la democracia de lo viviente*, en términos de Vandana Shiva, un sistema de gobierno de la Tierra en el que el interés de todos los seres vivos (plantas y animales incluidos) importa a la hora de tomar decisiones.

Vincularse al territorio próximo

Las formas de habitar, de producir o de consumir que producen lejanía obligan a un modelo de vida altamente contaminante y devorador de energía, además de producir aislamiento e inequidad. Una economía sostenible es una economía centrada en el territorio próximo, el que nos ha de servir para habitar y para resolver las necesidades cotidianas.

La vida se construye en cercanía. Los desplazamientos de las plantas son verticales y los animales, en su gran mayoría, no se desplazan mucho ni muy deprisa. El movimiento horizontal masivo le está costando muy caro a la naturaleza. Los ecosistemas se organizan en buena medida en proximidad y viven de lo próximo. La cercanía devuelve al mundo humano medidas humanas. Un mundo que puede recorrerse a pie es más habitable. Una escuela para la sostenibilidad es una escuela que existe como territorio y en el territorio próximo, que se relaciona sobre todo con lo cercano, que intenta abastecerse de recursos producidos en proximidad, que es responsable de sí misma y mantiene vivo su hábitat. Una escuela cerca de la casa y próxima al espacio de juego, de compras, de salud, de ocio.

Vincularse al territorio próximo significa por un lado vivir el territorio próximo como escuela. Desdibujar los límites que forman sus vallas aumenta la riqueza de experiencias y la diversidad. Cambiar la relación jerárquica que prioriza lo que está dentro sobre lo que está fuera y dar protagonismo al espacio exterior. Más allá de las vallas está el mundo adulto, el mundo del barrio, del trabajo, el mercado, las plazas... Hablamos de salir y colaborar en estos espacios.

Apropiarse del territorio, conocerlo, y ganarlo de modo que se convierta en un espacio seguro. Paseando las calles aprendemos que un peatón vale más que un coche. En la defensa del territorio físico de las calles y plazas nos jugamos el juego al aire libre y también el derecho al espacio público para todas las personas. En muchas calles y

barrios quizá ya lo hemos perdido. La mayor parte del suelo común está destinado a los automóviles.

Los espacios naturales, cuando están próximos, ofrecen estímulos muy diversos: colores, luces, tactos, olores, sonidos, sabores... matices. También hablan del orden y enseñan a orientarse, pero al tiempo muestran y permiten transformaciones. Son espacios de reflexión, experimentación e indagación. A través de los ciclos vitales que se dan en ellos aprendemos a medir el tiempo, con sus elementos vivos aprendemos la complejidad que supone crecer y nos acercamos a la diversidad de los seres vivos. Dan ocasión de experimentar desplazamientos y manipulaciones muy diferentes y asumir pequeños riesgos –y grandes- así como a protegernos de esos peligros. En ellos no se necesitan materiales didácticos específicos ni demasiadas normas. La tierra en la que crecemos (jugando e investigando) se convierte en una referencia afectiva. Si está en peligro saldremos en su defensa.

Por otro lado vincularse al territorio significa apropiarse del territorio mismo de la escuela. Olvidamos a menudo que esta es un espacio físico (con superficies asfaltadas y de tierra, con calderas de calefacción, contenedores de basura, bocas de riego...) en el que es posible poner en marcha tareas de mantenimiento y de transformación. Limpiar el jardín, decorar vallas, reparar averías, construir, hacerse responsables del mantenimiento. Antes que una escuela de la simulación y la virtualidad, es necesaria una escuela del territorio físico real, una escuela con suelo, con tierra donde plantar y con paredes que pintar.

También hablamos aquí de abrir las puertas de la escuela y hacerla permeable. Invitar a entrar a la luz, las familias, los conocimientos de tenderos, madres, estudiantes... y los objetos y noticias del mundo. Intercambios de correspondencia escolar, experiencias conjuntas con otras comunidades escolares o clases-paseo son prácticas que ya desarrolló Celestin Freinet a comienzos del siglo XX⁶

La construcción de las escuelas ha sido ocasión de utilizar ciertos criterios de ecoconstrucción que atienden a materiales, color, luz, temperaturas... o de construir espacios comunes que promuevan la incorporación comunitaria. También es importante que quienes usan esas escuelas a diario sepan cómo se construye de forma respetuosa con el territorio.

Pasear por suelos sin cementar, jugar en solares, aprender sin techo, usar la bici como medio de transporte, exponerse al frío y al calor, o recorrer suelos irregulares con plantas que pinchan son experiencias infrecuentes y cada vez más necesarias.

Por último, ser conscientes de que el territorio del que vivimos y sus frutos tienen límites. Límites en los recursos, en la energía y en los sumideros. Esta evidencia, a la que la escuela y la cultura del desarrollo dan la espalda, es un aprendizaje imprescindible: qué es limitado y qué es ilimitado. Cómo desarrollar lo ilimitado que de verdad nos importa (afectos, risa, aprendizaje...) Saber cuánto hay de cada qué, cuánto queda, a cuánto tocamos, cuánto quedará si seguimos como vamos, quién se queda con cuánto de cada qué... Cuantificar esos límites y comprender sus magnitudes, traducir los grandes números a realidades comprensibles. Necesitamos hacer ya estos cálculos en la escuela y fuera de ella.

⁶ www.educar.org Louis Legrand, Celestin Freinet, Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 1-2, 1993, págs. 425-441.

Hacernos responsables de un territorio, hacer compost con las hojas de nuestro patio, cuidar un trozo de la ribera de un río, apropiarnos y ocupar nuestra acera o defender los árboles que quieren cortar junto a nuestra escuela, son prácticas sostenibles que protegen nuestra casa del futuro.

Se trata de restablecer el vínculo afectivo y funcional con nuestra tierra próxima, y vivir en equidad, sin saquear otros territorios.

Alentar la diversidad

La diversidad es condición de la vida. Un organismo se construye por la conjunción de sistemas diversos. Los ecosistemas son resultado del equilibrio, constantemente perdido y nuevamente reencontrado de elementos vivos y no vivos. La diversidad asegura la complementariedad, permite el reajuste y, en momentos de crisis, la supervivencia. Esta es la esencia de su valor. La pérdida de especies reduce nuestras posibilidades de adaptación a desajustes en un futuro.

Todo lo contrario de lo que hace el mercado, que busca la homogeneidad. El modelo único repetido por miles de unidades de producto, la talla única, la normalización de medidas, de envases, de aspecto... son estrategias para abaratar la producción y controlar el consumo, pero no para desarrollar nuestra diversidad.

Hablamos de una diversidad que no signifique jerarquía sino complementariedad (la necesidad de lo diverso).

Si usamos esta ley de la naturaleza como metáfora, podemos valorar las ventajas de la diversidad en la escuela. En un colectivo que busca y aprecia la heterogeneidad nadie se siente fuera, ni es menos que el resto, cada cual encuentra el lugar donde es capaz de aprender y enseñar. La escuela de *O Pelouro*, en Pontevedra, un espacio de aprendizaje interdependiente con la máxima heterogeneidad de edades, capacidades e intereses, es buena muestra de esa diversidad fructífera.

La escuela de "O Pelouro", en Galicia (Caldelas de Tuy, Pontevedra), desarrolla desde hace años un proyecto de enseñanza en el que niñas y niños de edades y capacidades muy diversas, junto con educadoras y educadores adultos, eligen y desarrollan su itinerario de aprendizaje, investigando colectivamente a partir de sus intereses. La máxima diversidad en los grupos de aprendizaje conduce a magníficos resultados poco comunes en la escuela tradicional. La *integración* que aquí se realiza es radical, constituyendo un ejemplo de las posibilidades de la diversidad.

Alentar la diversidad significa no sólo aceptar el hecho indiscutible de las diferentes necesidades funcionales y tener presentes las variadas culturas y formas de pensar que integran nuestra comunidad. Significa también no organizar los grupos por edades homogéneas, no separar a la infancia de la vida comunitaria, animar el encuentro de abuelas, barrenderos, estudiantes de secundaria e infantil... y hacer del aula también un lugar de encuentro de diferentes especies (animales, vegetales y, por supuesto, la humana). Aceptar como maestros y maestras no sólo a profesorado titulado, sino a todo tipo de seres que puedan enseñarnos.

Otra traducción de este principio de diversidad consistirá en tratar con naturalidad las diferentes formas de familia, los diferentes modos de ser mujeres u hombres, las diferentes opciones sexuales.

Diversificar tareas, diversificar responsabilidades, diversificar los ritmos y recorridos de aprendizaje son otras expresiones de esta búsqueda. Hacer a cada cual necesario en su pequeño ecosistema.

Enfrentándonos al imperativo de la homogeneidad (que propone la globalización) y educando en el disfrute de lo diverso, creando espacios de convivencia *inter* (intergeneracionales, interculturales, interprofesionales, interespecies...) mejoramos las condiciones para un futuro sostenible.

Tejer comunidad y poder comunitario

Ese territorio próximo y diverso donde comprendemos y aprendemos a querer las redes de la vida, necesita de un cuarto eje: la articulación y la responsabilidad comunitaria.

Las comunidades humanas han sido capaces de organizar complejos modos de supervivencia y de organización social. La organización comunitaria ha creado y crea posibilidades nuevas de intervenir en el mundo y ejercer el poder, un poder del que muchos grupos humanos han sido expropiados. Desde la escuela es posible ayudar a retejer esa malla comunitaria.

El primer paso consiste en considerar a niños y niñas actores sociales inteligentes, capaces de proponer y elegir, y darles su espacio de poder. Practicar la conversación, el uso de la palabra, la argumentación y la escucha, la gestión de la discrepancia, la toma de decisiones colectivas, la corresponsabilidad, los proyectos grupales, el reparto de las tareas cotidianas, el cuidado de otras personas, la acogida de quien llega nuevo, son experiencias que facilitan la construcción de una comunidad capaz de hacerse poderosa y de usar con respeto ese poder. Francesco Tonucci con su Ciudad de los Niños ha realizado un trabajo muy sugerente en esta dirección.

Francesco Tonucci, un pedagogo italiano contemporáneo, ensaya y promueve experiencias de participación de niños y niñas en la construcción de la ciudad (Consejos de Infancia en los ayuntamientos). Es el inspirador del proyecto *Ciudad de los niños*, nacido en la ciudad de Fano, al que están adheridas ya muchas otras ciudades del mundo. Defiende la participación protagonista de niñas y niños en los espacios urbanos, en la vida pública y en su comunidad. Su libro "La ciudad de los niños" expone esta propuesta. (Tonucci, F. *La ciudad de los niños*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez)

Los sujetos de aprendizaje a los que aquí nos referimos no son sólo los niños y niñas, sino toda la comunidad educativa. La comunidad educativa, entendida en sentido amplio, se extiende al barrio, los comercios, el vecindario, las asociaciones, los empleados públicos o las empresas. En este contexto la infancia puede ser motor de relaciones y proyectos conjuntos que superen con mucho los objetivos de una escuela autocentrada.

Esta comunidad necesita también del aprendizaje de la organización, la comunicación, del manejo de los conflictos, la investigación participativa o la autogestión. Los ya mencionados Comités de Infancia y Ciudad, en Regio Emilia, son buenos ejemplos de

participación e intervención comunitaria en torno a la educación infantil. Los proyectos de mediación escolar desarrollados en algunos centros de secundaria por equipos mixtos (alumnado, profesorado, familias) o las experiencias de alumnos-ayudantes (que acogen a quienes llegan nuevos o apoyan a quienes lo están pasando mal) son experiencias de aprendizaje de la interdependencia.

El movimiento de la Educación Popular ha hecho realidad las experiencias educativas de poder comunitario más integrales y radicales, vinculadas siempre a la transformación de la realidad social⁷.

Otras experiencias más humildes y fácilmente practicables –ya probadas- en esta dirección, son los grupos espontáneos de autoayuda de madres y padres, las tertulias o grupos de aprendizaje, los procesos de participación en el diseño de los espacios por parte de niños y mayores, los presupuestos participativos, las tareas compartidas de limpieza y mantenimiento de la propia escuela, las cooperativas que se organizan para la compra de materiales educativos, los libros colectivos, los desayunos colectivos, los noticieros o revistas de elaboración local, la autogestión del viaje de estudios, las decisiones en asamblea...

La asamblea es la herramienta esencial de funcionamiento en el movimiento de las Escuelas Libertarias⁸ como es el caso de la Escuela Libre Paideia, en Mérida, con más de 20 años de existencia.

También cabe aprender de los movimientos sociales, del feminismo, de las cooperativas de trabajo o de las revoluciones.

En los entornos donde se ha perdido el tejido asociativo y no abundan las redes familiares y sociales, las escuelas son con frecuencia la única referencia que le resta al encuentro comunitario. Conviene no desperdiciar este posible germen de articulación colectiva. Sin construir redes entre comunidades y grupos será muy difícil resolver las dificultades –entre otras la gestión de la crisis ecológica- con equidad.

Hacer acopio de saberes que acercan a la sostenibilidad

En toda la historia los pueblos han desarrollado una gran cantidad de conocimientos útiles para la vida, validados con la experiencia repetida de los años. Modos de construir de manera que se aprovecharan materiales próximos y se maximizara el aprovechamiento energético, técnicas de preparación o conservación de alimentos, habilidades para reparar y prolongar la vida útil de los objetos, formas de cuidar a las personas enfermas para curarlas o reducir su sufrimiento, modos de educar, de dirimir conflictos... En su mayoría son tecnologías de bajo impacto que hacen posible y más fácil la vida. Son saberes funcionales, adaptados al territorio en el que se vive y que a menudo responden a una lógica holística.

Nuestra cultura despreció estos saberes por no científicos, aunque en ocasiones se apropió previamente de ellos (como muestra la industria farmacéutica). Las personas expertas se convirtieron en portadoras del conocimiento. El pedagogo pasó a decidir

⁷ Para ver índice de movimientos de educación popular en Latinoamérica y bibliografía consultar en la web el programa del Seminario "Teoría e historia de la educación popular en América Latina. Investigación social y pedagogías alternativas" *Titular:* Elizalde - Depto. Historia Departamento de Historia Facultad de Filosofía y Letras -Universidad de Buenos Aires

⁸ El movimiento de la Educación Libertaria arranca de las propuestas de pedagogos anarquistas. Francisco Ferrer y Guardia es uno de sus representantes más próximos.

cómo se educa, el médico cómo se cura, el arquitecto cómo se construye y el trabajador social cómo se ayuda, expropiando de estos saberes a la población.

Hacernos cargo de nuevo de los procesos de la vida y encaminarnos hacia algún grado de autosuficiencia local hace necesario recuperar aquellos saberes y modos de hacer de bajo impacto ecológico que poseían personas no tituladas. Son a menudo conocimientos que las mujeres desarrollaron y transmitieron. No todos nos sirven: no nos valen los modos jerárquicos de familia, el reparto desigual del trabajo doméstico... Pero en la memoria de nuestros mayores y en otras culturas existen claves útiles a la sostenibilidad. La escuela puede colaborar en mantener vivos estos conocimientos que quizá sean necesarios en un mundo que habrá de vivir de forma más sobria.

Será útil y motivador recuperar habilidades para producir y preparar alimentos –aquí cabe el huerto, el cuidado de animales de granja – para conservar y preparar la comida, para remendar la ropa, para arreglar un mueble roto o para divertirse sin consumir grandes cantidades de energía. Las culturas tradicionales han desarrollado mitos y ritos que nos hablan de este uso respetuoso de los recursos próximos. Existen otros aprendizajes útiles a transmitir: desatascar una tubería, arreglar un enchufe o atornillar una estantería. También podemos descubrir el funcionamiento de máquinas sencillas o aprender a fabricar pequeños ingenios como cocinas solares, serpentines para calentar el agua, invernaderos...

Estas prácticas nos acercan a la sostenibilidad siempre que cumplan el requisito de, a medio plazo, reducir el consumo de materiales y energía. Pensar si es necesario, reducir el consumo, cuidar, conservar, reutilizar y arreglar, en este orden, y si no hay más remedio, reciclar. Reglas que van más allá de las *tres R*.

Se trata de desarrollar una cultura de la suficiencia, ajustada a un mundo de recursos limitados. El principio de minimizar nuestro impacto ecológico tiene implicaciones en la marcha cotidiana de la escuela y debe orientar nuestras decisiones a la hora de calentarnos, refrescarnos, alimentarnos, aprender, jugar o festejar.

Los conocimientos sobre cómo cuidar a quienes lo necesitan (como atender a niños y niñas, a personas enfermas, cómo animar a quienes están tristes...) forman parte imprescindible de este bagaje cultural -especialmente desarrollado por mujeres- necesario para que el mundo futuro sea habitable. Las abuelas, o quizá ya las bisabuelas, podrían darnos buenas pistas para investigar.

Los saberes también pueden ser fruto de la construcción colectiva. El grupo puede construir conocimiento, investigar o elaborar ideas. Existen libros de texto creados colectivamente o programas de radio realizados por niños y niñas que se convierten en materia de estudio para sus compañeros del grupo de clase.

Una vez más es necesario citar al movimiento de la Educación Popular desarrollado en contextos rurales. Una de sus apuestas centrales es la puesta en valor de las culturas autóctonas. Otro ejemplo de esta revalorización, aunque también de educación en el territorio, de poder comunitario o de denuncia del modelo de desarrollo, es la propuesta de las escuelas zapatistas.

Las escuelas zapatistas

Amber Howard
The Narco News Bulletin

Las comunidades zapatistas han creado nuevas escuelas, entrenado maestros de sus propias filas y ampliado el alcance del tipo de educación que reciben sus hijos. Y lo hicieron sin aceptar ni un peso del gobierno.

La idea central detrás de la creación de la Otra Educación es enseñar a los jóvenes la historia, el lenguaje y la cultura del pueblo, así como prepararlos para proveer a su comunidad, algo que el gobierno nunca logró hacer. Ellos quieren un modelo educativo que mantenga a sus jóvenes cerca de sus comunidades y que sean productivos para el bien común.

La creación de una educación autónoma trae sus retos, se forma desde abajo, por la gente de las comunidades. “Aprendemos mientras caminamos, codo con codo con nuestra educación”, explica Concepción del Caracol V, con sede en Roberto Barrios. “Empezamos a pensar, ¿cómo sería una educación propia?”.

Uno de los aspectos más importantes de la Otra Educación es recuperar los valores culturales, las formas de hablar y entender a los demás dentro de las comunidades. Según explica Lucio, graduado local de 18 años: “Hablamos nuestro propia lengua. Estamos en resistencia. Nuestra educación nos enseña qué es el neoliberalismo, qué significa ser autónomo.

Las cuatro áreas de estudio principales en la Otra Educación son:

- * Historia: de la región local, la lucha zapatista, México y el mundo
- * Lenguas: lenguas locales y español
- * Matemáticas
- * Agro-ecología: como cuidar el medio ambiente mediante prácticas de agricultura orgánicas y el rechazo de las semillas transgénicas, entre otros métodos.

Los estudiantes también aprenden modos para proveer a sus comunidades mientras asisten a la escuela, tales como el mantenimiento de jardines, como producir granos, problemas con la tierra y como criar animales como pollos, ovejas y cerdos. De esta manera aprenden conocimiento práctico y obtienen un ingreso para apoyar a los “promotores de la educación” (así llaman los zapatistas a los maestros), que son locales, no reciben salario y hacen su trabajo por su deseo de elevar la conciencia de sus comunidades.

Los promotores son nativos de las comunidades en las que enseñan. Por tanto entienden la cultura, la lengua nativa y la historia, y pueden impartirlos a sus estudiantes, en lugar de que alguien de fuera traiga sus modos de ser y perspectivas culturales.

Dentro de las escuelas, los estudiantes no están organizados por grados, ni son evaluados por exámenes ni se les dan calificaciones finales, la práctica típica en las escuelas del gobierno. En lugar de

eso, si hay muchos promotores en una comunidad en particular, los niños son divididos por edad y nivel de conocimiento. Pero en muchos casos hay solamente un promotor por comunidad y no hay división de estudiantes, sino un solo salón multi-nivel en el que los estudiantes mas viejos también le enseñan a los más jóvenes. Esto es muy diferente a las escuelas del gobierno, donde en muchas ocasiones se marginalizaba a los niños indígenas, se burlaban de ellos y eran castigados por hablar su lengua nativa. No había ninguna apreciación de la riqueza de las diferencias de las personas y sus diferentes formas de ser.

El concepto de trabajo colectivo es uno de los principios más importantes de la vida zapatista. Cada miembro de la comunidad hace un trabajo y los resultados son compartidos, incluyendo la siembra, el transporte, la educación, etc., describe Jesús del Caracol IV. “En lo que nosotros creemos es en el colectivismo, en apoyar nuestra comunidad como un todo. Queremos que nuestros niños sepan esto y que despierten al valor de la vida, y al lugar que ocupan en el mundo. Los niños pierden su cultura cuando van a la escuela y aprenden cosas que no van con su forma de vida.” “Nuestros niños no van a la ciudad a seguir trabajando en sus trabajos individuales, sino que empiezan a apoyar a la comunidad cuando se gradúan”, insiste un representante del Caracol IV.

Para los zapatistas, esto quiere decir que los estudiantes, cuando terminan la secundaria, se enfocan en las necesidades urgentes de la comunidad y ayudan a educar a otros.

Aunque las comunidades han continuado proveyendo la Otra Educación a sus niños con pasión, no han faltado las luchas. Muchos adultos no saben leer ni escribir. Por esta razón es difícil encontrar promotores de las mismas comunidades. También en muchas ocasiones los promotores no pueden seguir enseñando o entrenando a otros. Debido a la necesidad de ver por sus familias, comprar ropa o comida, pocos completan el entrenamiento, dejando a muchos sin educación consistente.

El compromiso de la comunidad es en realidad la base de la Otra Educación. Los padres mandan raciones de frijol, maíz y leña con sus niños para que puedan tener la comida que necesitan mientras están en la escuela. Muchos grupos internacionales han apoyado al movimiento zapatista.

La Otra Educación está basada en la construcción de un nuevo mundo, que valore el ser y no el tener. Los zapatistas creen en ser realistas: averiguar lo que la comunidad realmente necesita para su propia liberación, educando a los estudiantes sobre este descubrimiento.

Gustavo, un zapatista local, expuso: “No hay ningún estándar, ningún libro que pueda ser escrito sobre la manera correcta de enseñar en todo el mundo. Cada comunidad es diferente. Nosotros seguiremos aprendiendo, para compartir nuestro modo con los que vengan a escuchar.”

Desenmascarar y denunciar el actual modelo de desarrollo.

Aunque existen experiencias como la recién citada, la mayor parte de la población del planeta participa de la cultura del desarrollo y vive de espaldas a los límites, confiando en el espejismo del crecimiento constante y la tecnología omnipotente. Y esto a pesar de que el consumo creciente de objetos, transporte u ocio no parecen habernos convertido en una civilización satisfecha y mucho menos feliz. No hay sostenibilidad posible dentro de este modelo de organización social y económica. Por eso es ineludible comprender sus mecánicas y hacerlas frente. Es posible en educación hacer crítica a este modelo de desarrollo.

Es imprescindible comprender y explicar ideas como la globalización económica, el metabolismo loco de la gran ciudad, la huella ecológica, la deuda ecológica, la monetarización, la cultura patriarcal, el capitalismo, el engaño de la publicidad, quiénes mandan en el mundo, los intereses de las transnacionales, la falta de equidad en el reparto de los recursos... Nos referimos a la lectura crítica de la realidad de la que hablaba Paulo Freire y que propone hacer junto con la lectura de la palabra escrita. Una lectura que él experimentó con personas adultas pero puede hacerse comprensible a diferentes edades, como ya ha comprobado la educación popular.

Desenmascarar la cultura insostenible es desenmascarar los engaños sobre el futuro, las falsas metas del desarrollo, el auténtico significado del PIB, el mal reparto de las tareas domésticas, las restas que nos origina este modelo (tales como la muerte de la vida en los océanos, la disminución drástica del manto vegetal, la larga contaminación radiactiva o la pobreza genética)

Denunciar, transgredir, no delegar, organizar una campaña, denunciar las transnacionales y las patentes de semillas, reclamar un espacio, hacer boicot a ciertos productos, entender como malo el despilfarro, ocupar las calles, hacer contrapublicidad, pacificar el tráfico, hacer pancartas, desobedecer y argumentar la desobediencia, denunciar a la televisión, tirarla, usar medios de comunicación alternativa, crear medios de comunicación propios. Todas estas son prácticas que se pueden aprender en la experiencia cotidiana y preparan para luchar contra un sistema injusto y ecológicamente inviable.

Hay quienes piensan que los niños y niñas deben vivir apartados de estos problemas, que es muy duro plantearles ciertas realidades. Aceptando que su comprensión de ciertas informaciones no es igual que la de las personas adultas, entendemos que no se les puede mantener en la ignorancia. Se trata de su mundo, del presente y del futuro. No podemos negarles estos conocimientos, aunque dejando claro que somos las personas mayores –y algunas más que otras- las principales responsables del desastre.

Los movimientos sociales alternativos, las pedagogías libertarias o el movimiento altermundista pueden servir de inspiración en esta tarea de denuncia.

Desde la comprensión de un sistema contrario a la equidad y a la naturaleza, la escuela puede convertirse en una bolsa de resistencia y denuncia, y proporcionar así una esperanza de cambio.

Experimentar alternativas

No juzgamos si es deseable la marcha atrás en la historia, pero en todo caso es imposible, así que está por inventar cómo podrá ser ese mundo sostenible que nos toca construir en el futuro y pensarlo en todos los aspectos de la vida. Aunque tenemos algunas intuiciones: *vivir bien con menos* podría ser una de sus máximas. *Pisar ligeramente sobre la tierra* la esencia de su modo de vida. La equidad, el equilibrio ecológico y la *buena vida*, algunas de sus condiciones.

Urge parar el crecimiento económico reduciendo nuestros consumos exagerados de materiales y energía, pero no de otros bienes que se han mostrado centrales en el logro de la felicidad, como pueden ser las relaciones, la conversación o la creatividad. Nuestra cultura elude la reflexión sobre la felicidad. Únicamente el discurso publicitario nos habla de ella asociándola a consumos ostentosos. Pero los seres humanos y más aún las niñas y niños, saben que el núcleo de la felicidad no reside en la marca del juguete que les regalan, incluso ni siquiera en los gigas del MP3, sino en el afecto y la seguridad que experimentan en su mundo. Los grandes placeres de la vida suelen ser ilimitados y gratuitos: tener amigos, cantar, dar y recibir caricias, saltar a ambos lados de un río limpio, resolver enigmas... La imagen de una vida sencilla no tiene por qué ser una imagen apagada y triste, más bien al contrario, puede ser luminosa, tranquila y desde luego, en compañía. Para dibujar el futuro habrá que repensar cómo sería una *vida buena* que pueda ser generalizada a toda la humanidad.

Algunas propuestas educativas como la de Summerhill o las escuelas Waldorf trabajan explícitamente en pro de la felicidad y la citan como uno de sus objetivos esenciales.

La escuela de Summerhill

“El único cuidado que habría necesidad de practicar en la escuela es la cura de la infelicidad. El niño difícil es el niño infeliz. Está en guerra consigo mismo, y por tanto está en guerra con el mundo. El adulto difícil va en la misma barca. Las personas verdaderamente felices no suelen perturbar las reuniones, ni predicar las guerras, ni se dedican a linchar negros. Las mujeres verdaderamente felices no suelen regañar permanentemente a sus maridos o a sus hijos. Las personas felices no suelen asesinar, o aterrorizar a sus subordinados. Los crímenes, los odios, las guerras, se pueden reducir a una sola palabra: infelicidad.

¿A qué se asemeja Summerhill? Bien, para decir sólo una característica, las clases son optativas. Los niños pueden ir o quedarse una hora lejos —por el tiempo que quieran si éste es su deseo. Hay un horario, pero sólo para los maestros. En general, los alumnos tienen clases con arreglo a la edad, pero a veces con arreglo a sus intereses. No tenemos nuevos sistemas de enseñanza, porque no consideramos que la enseñanza sea muy importante en sí misma. El hecho de que la escuela tenga o no un método específico para enseñar a dividir por muchas cifras no tiene ninguna importancia, porque esta operación sólo tiene interés para aquéllos que la quieren aprender. Y el niño que quiere aprender a dividir por muchas cifras, aprenderá tanto si le enseñamos de una forma como de otra...”

Nelly, Alexander S. (1986), Summerhill, Barcelona, Eumo (p. 3-7)

Proponemos también reconocer y ampliar el catálogo de placeres de “baja entropía” (poco costosos en materiales y energía). Narrar y escuchar cuentos, jugar con una pelota, investigar, hacerse cosquillas, ver brotar una semilla, construirse una cabaña,

jugar al escondite, hacer dibujos... En este asunto la infancia tiene una gran experiencia y podría dar magníficas pistas al mundo adulto.

También cabe en la escuela, a partir de la escuela o fuera de la escuela, poner en marcha pequeñas alternativas locales que ya se están experimentando en diferentes lugares: participar en cooperativas de consumo que aproximan a productores y consumidores para resolver la alimentación diaria, bajar la velocidad como recomienda el movimiento de ciudades lentas, facilitar el acceso al centro en bicicleta, usar el sol para todo lo que podamos, apoyar y promover leyes contra el despilfarro, montar un huerto y a ser posible comer algo de él, comprender el efecto del consumo masivo de carne y del sistema agroalimentario, vivir con menos electricidad, organizar mercadillos o sistemas de trueque que favorezcan la ayuda mutua y la reutilización, hacer proyectos de micropolítica para transformar el espacio próximo... La lista puede extenderse hasta donde alcance nuestra fuerza y nuestra imaginación. El movimiento por el decrecimiento y otros muchos están comenzando a desarrollar propuestas para vivir de modo más austero, más armónico con el medio, y pueden servirnos de inspiración.

En definitiva, se trata de reducir nuestra huella ecológica, aumentando la equidad del planeta y nuestra felicidad. Nada más. Y nada menos.

Después de este largo recorrido de propuestas, muchas de ellas enlazadas entre sí, pendientes de experimentación y contraste, queda al fin un interrogante esencial: ¿Se pueden construir fragmentos de sostenibilidad? ¿Es posible una educación sostenible en un planeta insostenible? ¿Podría la educación remover un mundo asentado estructuralmente en la insostenibilidad? No tenemos certezas. Sólo una: tenemos la responsabilidad de intentarlo, cambiar el rumbo suicida de la historia y reinventar un mundo social y ecológicamente sostenible.

Lo que el pensamiento único dice de la educación

- Educación es lo que se obtiene en la escuela.
- La escuela ha seleccionado los conocimientos que es importante conocer, que están organizados en disciplinas o asignaturas. El resto de conocimientos, por lo tanto, no son tan importantes.
- La escuela protege a la infancia. Por eso debe mantener cerradas sus puertas.
- Los maestros y maestras saben de educación. El resto no. Las personas sin estudios no tienen cultura.
- Las clases populares no tienen educación o tienen poca educación.
- A los pueblos indígenas habría que educarles. Su salvación está precisamente en adquirir los conocimientos que se imparten en las escuelas, preferiblemente occidentales.
- Los animales transmiten enfermedades y han de estar fuera de la escuela. Tampoco son muy necesarias las plantas y los árboles. Mejor

unas buenas instalaciones tecnológicas y con cemento.

- La escuela obligatoria nos iguala a todos. Si alguien no tiene éxito es su responsabilidad.
- Las niñas y niños no son capaces de tomar decisiones de cierta importancia sobre sus vidas y sus aprendizajes.
- La escuela sirve a los individuos, no a los grupos.
- Atender a la diversidad consiste en ayudar a quienes tienen dificultades para que sean como los demás.
- La escuela sirve para tener éxito en la vida. Si hablamos de éxito nos referimos a éxito económico.
- No se puede hablar de ideología (refiriéndose a ideología contra el sistema) en la escuela, pues esto se considera manipulación. No es ideológico (ni se entiende como manipulación) transmitir la cultura desarrollista, el aprecio por el dinero, la defensa de la propiedad privada, el gusto por la velocidad, la competitividad o el desprecio por las personas sin estudios.

Lo que la cultura de la sostenibilidad plantea sobre la educación

- La educación no se reduce a la escuela. Hay muchas formas de educación, una de ellas es la escuela.
- Muchos pueblos indígenas, considerados salvajes tienen mejores conocimientos sobre la sostenibilidad que la sociedad occidental
- Es necesaria una educación más cercana a la tierra de la que dependemos para sobrevivir
- Es preciso modificar el currículum y poner los saberes necesarios para la sostenibilidad en el centro
- Una educación para la sostenibilidad tendría en cuenta y promocionaría los saberes que articulan la comunidad y las soluciones colectivas.
- Una educación para la sostenibilidad debe desarrollar una crítica al modelo económico actual y trabajar las alternativas.