

Sostenibilidades confluentes

Reflexiones desde la educación

CARLOS ENRIQUE SILVA RÍOS
KARLA VILLASEÑOR PALMA
MÓNICA FERNÁNDEZ ÁLVAREZ
Coordinadores



Esta obra fue sometida a un riguroso proceso de dictaminación por pares académicos, siguiendo el método de doble ciego conforme a las disposiciones de la Coordinación de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Primera edición: agosto, 2024.

D. R. © Carlos Enrique Silva Ríos; Karla Villaseñor Palma;
Mónica Fernández Álvarez (coordinadores).

D. R. © Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Facultad de Filosofía y Letras.

Avenida Don Juan de Palafox y Mendoza 219, altos.

Col. Centro Histórico, C. P. 72000.

Tel: (222) 229 55 00 ext: 5425, 3539, 5426, 5429 y 5439.

D. R. © Fides Ediciones

Seris 33B, col. CTM Culhuacán, Alcaldía Coyoacán,

CDMX, México, CP 04440

Edición y producción: Fides Ediciones

Coordinación editorial: Ana María Cadena Reyes.

fides.ediciones@gmail.com

www.fidesediciones.com.mx

TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos de esta obra por cualquier medio o procedimiento, sin autorización escrita o expresa de los autores y de la editorial.

ISBN: 978-

Hecho en México.

CONTENIDO

PRÓLOGO	7
I. LA SOCIEDAD INDECISA Y LA EDUCACIÓN DESCONCERTADA: BUSCANDO ALGO MÁS QUE UN CAMBIO DE RUMBO <i>Xavier Úcar</i>	11
II. EDUCAR PARA SABER SER, EN LOS TIEMPOS DEL PARECER Y SU RELEVANCIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE <i>Juan Martín López Calva</i>	51
III. BICINOMÍA PARA CIUDADES SOSTENIBLES. PROMOCIÓN INTERSUBJETIVA E INTEROBJETIVA DEL DESPLAZAMIENTO POR TRACCIÓN HUMANA <i>Carlos Enrique Silva Ríos</i>	73
IV. EL MUSEO COMO ESPACIO PEDAGÓGICO PARA RE-PENSAR LA SOSTENIBILIDAD <i>Giazú Enciso Domínguez y Biani López Antúnez Hassey</i>	105
V. EDUCACIÓN, ESA MULTIPLICIDAD ENTRE AGENTES HÍBRIDOS Y LA POTENCIA DEL NO-SABER <i>Diego Silva Balerio</i>	137

VI. CONSTRUIR UN MUNDO COMÚN DESDE Y CON LA PRIMERA INFANCIA	
<i>Karla Villaseñor Palma</i>	155
SOBRE LOS AUTORES.....	177

PRÓLOGO

LA HUMANIDAD SOSTENIBLE

*Siempre me ha atraído ese espacio minúsculo,
el espacio que ocupa un solo ser humano, uno solo...
Porque, en verdad, es ahí donde ocurre todo.*

Svetlana Aleksíevich (2015: 10)

Un ser humano es un proyecto. Es una entidad que al llegar al mundo es lanzada hacia delante en el tiempo. Crecemos, es decir, aumentamos nuestra existencia. Cuando una niña o un niño nace, todo se ordena en torno a su devenir. Llegará a ser una buena persona, según sus progenitores, su familia, su comunidad, su sociedad, etcétera. Incluso la peor de las personas quiere y espera que su hijo o hija sea, no necesariamente alguien de bien, pero sí que le vaya bien en la vida. El proyecto que nace se conecta con otros proyectos en curso y a la red compleja de proyectos la llamamos vida. Somos, pues, lo que vamos siendo, y vemos en el futuro la realización de nuestra existencia.

Paradójicamente, comoquiera que el futuro aún no existe y el pasado es una configuración abstracta en nuestra memoria, sólo podemos vivir en el presente que, también paradójicamente, dura poco; *avanza pasando*, dirían los filósofos. Imaginamos el futuro y con eso tenemos para asegurar que cuando llegue, es decir, cuando se haga presente, podamos estar allí de la mejor manera posible, esto es, que el proyecto que vamos siendo se actualice. Esta es la esencia de la palabra “sostenibilidad”. Cuando decimos “sostenible” estamos hablando de acciones presentes que garanticen la ocurrencia de cosas en el futuro. Y esta ocurrencia no es cualquier ocurrencia. La sostenibilidad implica que lo que ocurra en el futuro sea lo mejor que pueda ocurrir, y lo mejor es una manera muy con-

densada de decir “una buena vida para todos”. En este sentido, sostenible es un futuro sin guerras, sin hambre, sin desigualdades sociales, etcétera.

Al principio dijimos “nacer” y lo humano nacido es un niño. Cuando decimos que los humanos somos un proyecto, el comienzo de ese proyecto y las bases de ese proyecto y la garantía de realización y éxito de ese proyecto confluyen, precisamente, en el niño. Un niño es una amalgama de posibilidades. Es potencia pura y dura. Sí, su actualidad de existente tiene valor en sí misma, es decir, uno niño es un niño mientras es niño. Pero en el plano psicosocial y sociopedagógico, un niño siempre es considerado como lo que puede llegar a ser. Por eso, las sociedades tienen sistemas educativos y, si por alguna extraña razón no lo tienen, las prácticas de crianzas se encargan de formarlo.

La forma que llegue a tener el niño, cuando deje de serlo, se supone que le hará bien a sí mismo y, sobre todo, al mundo. Las sociedades educan para que cada persona educada le dé una continuidad plausible a esa misma sociedad. De allí que se educa para bien y para que en el futuro esa sociedad siga siendo buena. Entonces, la educación tiene una relación estrecha con la sostenibilidad.

En este libro, de manera amplia y desde múltiples miradas hablamos de la relación entre la esfera de la sostenibilidad y la esfera educativa. La razón es simple y al mismo tiempo compleja. Por un lado, debemos enseñar y aprender a cuidar de nuestro mundo hoy para que las generaciones futuras tengan un buen mundo; por otro, desde una miríada de frentes muchos humanos están yendo en una dirección completamente opuesta a esa meta.

Al momento de escribir este prólogo, Israel, una nación, le declaró la guerra a Hamas, un grupo clasificado como terrorista, el cual se refugia en la Franja de Gaza. Para acabar con su enemigo, Israel lo ataca masivamente con su arsenal militar. El problema es que ese enemigo no es un blanco diacrítico y, casi siempre, mueren personas inocentes. Las Naciones Unidas (2023), el 30 de octubre de 2023, decían que “casi el 70% de los muertos en Gaza son niños y mujeres” y que se estaban agotando los medicamentos, el agua y los alimentos para los sobrevivientes. En el conflicto entre Ucrania y Rusia, “hasta el 13 de febrero de 2023, se habían registrado 7.199 muertes de civiles en Ucrania y 11.756 heridos” (Hankin y Chacón, 2023). Seguramente, esas cifras han aumentado aun con el maquillaje ladino que cubre los intereses de cada bando. Lo que importa aquí es que esos y otros conflictos que no documentaremos, pero que están activos en

distintos lugares del planeta, son un signo terrible y más que evidente de que hay grupos humanos que no están en absoluto interesados en la sostenibilidad y menos aún en educar para construir un futuro sostenible. De hecho, su presente es insostenible y compromete seriamente la posibilidad de que el futuro llegue a existir. Un mundo en guerra es un mundo sin futuro o, en el mejor de los casos, es un mundo con un futuro estrecho, sólo para sobrevivientes que hayan ganado o perdido la pelea que comenzaron con o sin justificación.

Visto de una manera constructiva, esos conflictos y otras condiciones que no se gestionan a través de las armas, pero que igual producen insostenibilidad, como la pobreza, indican, como hemos dicho, que tal vez no tengamos futuro, pero también son un índice de aquello que debemos dismantelar para que el futuro tenga lugar. La guerra y la pobreza y el rosario de males que azota a la humanidad, también enseñan, de la peor manera, eso sí, pero son aleccionadoras. La lección que enseñan es simple: no hagamos esto.

La sostenibilidad y la educación, juntas, tienen esa tarea: educar para que no hagamos lo que nos hace mal. Las científicas y científicos sociales y, en realidad, todas las personas que hacen ciencia o se dedican a la técnica, tenemos el compromiso, aceptado o no, de trabajar en pro de la sostenibilidad o, mejor dicho, sostenibilidades y confluir desde nuestras diferencias.

Las páginas que siguen son un ejemplo de ese compromiso y de esa confluencia. En conjunto, estas reflexiones nos invitan a pensar en la sostenibilidad como un concepto abarcador y multidimensional, donde esferas aparentemente diferentes como la pedagogía social, la movilidad sostenible, la cultura y el bienestar de la primera infancia confluyen para construir un futuro alejado de la incertidumbre y esperanzador. Este libro deja más o menos claro, desde distintas voces y miradas, que, a través de la colaboración y el compromiso global, podemos trabajar juntos para construir un mundo más justo, equitativo y sostenible para cada humano, porque en cada uno ocurre y concurre el mundo todo.

Carlos Enrique Silva Ríos

Karla Villaseñor Palma

Mónica Fernández Álvarez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

BIBLIOGRAFÍA

- Aleksiévich, S. (2015). *El fin del «Homo sovieticus»*. España: Acantilado.
- Hankin, L. y R. Chacón (2023, 24 de febrero). Guerra en Ucrania en gráficos: cómo ha cambiado el conflicto desde el inicio de la invasión rusa hace un año. *BBC Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-64681811>
- Naciones Unidas. (2023, 30 de octubre). Israel-Palestina: Casi el 70% de los muertos en Gaza son niños y mujeres, informan al Consejo de Seguridad. *Noticias ONU: Mirada global historia humanas*. <https://news.un.org/es/story/2023/10/1525332>

I. LA SOCIEDAD INDECISA Y LA EDUCACIÓN DESCONCERTADA: BUSCANDO ALGO MÁS QUE UN CAMBIO DE RUMBO

XAVIER ÚCAR

Universitat Autònoma de Barcelona | España

Ya no sabemos nuestro propio relato.

J. L. Nancy (2021: 107)

*Lo impensable solo puede llevarnos de vuelta a nuestra
incapacidad para pensar de otra manera, antes que a la
absoluta imposibilidad de que las cosas sean de otra manera.*

Q. Meillassoux (2015: 91)

*Descubrir que si somos capaces de hacer cosas a nuestra
pequeña escala significa que tenemos capacidad de
actuar, porque el mundo está hecho a pequeña escala.*

B. Latour (2023: 66)

En el año 2009, inmersos en una crisis económica y financiera mundial, el filósofo Peter Sloterdijk, uno de los pensadores, desde mi punto de vista, más eruditos, originales y, sobre todo, más provocadores, publica un libro titulado *Has de cambiar tu vida*¹. Toma el título de los últimos versos de un poema de Rilke en el que el poeta escribe sobre la escultura de un torso humano muti-

¹ En español se publica en 2012.

lado. Después de referirse a lo que no hay o no está, a lo que hubo o a lo que se perdió, a lo que pudo haber habido o sucedido y a lo que, por último, se puede intuir o pensar sobre la escultura, el poeta acaba diciendo “pues no hay ahí sitio alguno //que no te mire a ti. Has de cambiar tu vida”².

Me parece que estos versos son un buen punto de partida no sólo para pensar e incluso diagnosticar la complejidad del presente, sino, también, para derivar una prescripción que, cada vez con mayor urgencia, insta a las personas que habitamos este planeta a emprender algún tipo de acción. Una prescripción que, si la educación tuvo alguna vez la suficiente autoridad para hacerla, hoy, como el propio Sloterdijk (2013) apunta, ya no la tiene. De hecho, este mismo autor señala que la única instancia que en la actualidad posee dicha autoridad es el cambio climático ya que amenaza con una catástrofe global, si la humanidad no cambia de rumbo.

¿Qué puede o debe hacer entonces la educación, si es que puede hacer algo? ¿Cuál es el papel que le corresponde en esta situación global de crisis? ¿Cómo puede ayudar o acompañar a las personas en sus acciones para cambiar sus vidas y su entorno? ¿Qué propósitos o acciones ha de perseguir para ayudar a las personas a construir unas vidas dignas de ser vividas en estos tiempos convulsos?

Esas son las preguntas que vamos a intentar responder en este capítulo, aunque ya anticipo que las respuestas que voy a elaborar son abiertas, proyectivas y, en más de un caso, especulativas. Las incertezas del futuro, que hoy mayoritariamente toman la forma de amenazas y catastrofismos de ámbito planetario, no se afrontan con miedos, huidas o negacionismos, sino con determinación, trabajo, esperanza e imaginación. No es extraño que cada vez más autores dialoguen y busquen inspiración en la ciencia-ficción, en tanto que ficción especulativa que busca pensar, imaginar y anticipar futuros³.

Este es un texto sobre educación, pero hoy no resulta posible analizar los fenómenos de forma aislada porque en este mundo globalizado ni nada ni nadie se halla aislado. La educación o, con mayor propiedad, las educaciones se extien-

² P. Sloterdijk, 2013, p. 38. El poema se titula “Torso de Apolo”.

³ Avanessian y Reis (2017); Haraway (2019, 2020); Fisher (2020); Hartman (2020); y Berardi (2022), son buenos ejemplos.

den por toda la sociedad y ocupan un lugar específico y predeterminado en ella. Pero ese lugar, prácticamente invariado en el último siglo, cada vez se halla más alejado de la complejidad de las realidades socioculturales que estamos viviendo. Una distancia que evidencia los numerosos y muy variados desajustes entre las educaciones que recibimos y las vidas que experimentamos.

En otros términos, la educación que tenemos no es la educación que necesitamos. En las actuales circunstancias no necesitamos aprender ni para triunfar en la sociedad (signifique eso lo que signifique) ni para encontrar un trabajo (que a menudo puede no ser suficiente para vivir de manera digna) ni tan siquiera para vivir mejor o para ser más felices. Eso parece depender cada vez menos de la educación⁴ y más de los contextos y circunstancias socioculturales vitales de cada persona. Lo que necesitamos, con premura, es aprender a vivir de una manera diferente a como lo hemos estado haciendo, al menos, desde que la Modernidad nos sedujo con las ideas de dominio de la naturaleza y de progreso humano⁵.

Tengo el convencimiento de que la educación tiene un papel muy importante que jugar en este cambio, pero creo que hay que evitar, entre otros planteamientos, el que propone la UNESCO, esto es, considerarla como una herramienta de regeneración: “una educación regenerativa” (2021: 6). Primero, porque en ningún caso se trata de regenerar nada que hayamos perdido, sino de cambiar casi todo y, lo que es más importante, de hacerlo de manera consensuada y lo antes posible. Visto lo que ha sucedido en nuestro planeta, en los dos últimos siglos, me parece que las respuestas posibles están más en el presente y en el futuro que en el pasado.

En segundo lugar, porque demasiadas veces, desde las Administraciones y las políticas, se ha cargado a la educación con la responsabilidad de hacer frente a problemas que, por sí sola, con sus propios medios, no podía de ninguna manera

⁴ Con su ironía habitual Sloterdijk (2014) apunta que, en el fondo, no hay nadie que crea que aprender hoy solucione los problemas del mañana; más bien es casi seguro que los provoca (p. 18).

⁵ Nuestra manera de hablar sobre el progreso desde el siglo XVIII está marcada por el deseo de medir, calcular y dominar (Hui, 2020: 181).

resolver. Es lo que he denominado la *trampa de la política* (Úcar, 2013); una trampa a la que los marcos neoliberales actuales han expuesto a la educación, con mucha más frecuencia de la que hubiera sido deseable⁶. Creo que la educación y la pedagogía no deberían ser, en ningún caso, una coartada para la mala política y sí, sobre todo, unas importantes aliadas⁷ para ayudar a cambiar las cosas.

Para responder las preguntas planteadas, voy a organizar este texto en cuatro partes. En la primera se presenta una panorámica, necesariamente breve, de la complejidad social actual de nuestras sociedades; esta panorámica finaliza con un diagnóstico sobre la educación y algunas hipótesis de trabajo. En la segunda, planteo algunas de las respuestas dadas por la educación a la complejidad social y educativa en los últimos años. A continuación, en la tercera, elaboro algunas ideas-fuerza para acometer, en el marco de la educación, unas transformaciones socioculturales que tienen que ir mucho más allá de un simple cambio de rumbo; transformaciones que, si queremos seguir viviendo como especie en un planeta habitable y no hostil, requieren, además, un cambio de piloto, de timón y, sobre todo, de las cartas de navegación y de las herramientas que hemos utilizado hasta ahora para orientarnos. En la cuarta y última parte apunto, a modo de conclusión, algunas reflexiones finales sobre la actitud con la que la pedagogía y la educación encaran el futuro.

LA COMPLEJIDAD DE LO SOCIAL. UN DIAGNÓSTICO SIMPLIFICADO Y ALGUNAS HIPÓTESIS SOBRE LA EDUCACIÓN

Que nuestras sociedades son complejas es algo que no admite discusión. Sin embargo, pocas veces se suele ir más allá de los tópicos del cambio constante y la incerteza ante el futuro para explicar dicha complejidad. En mi caso, voy a ilustrarla con lo que he caracterizado como las *sociedades de la Sociedad*. Una formulación que recoge las caracterizaciones que, a lo largo de las últimas décadas, han hecho

⁶ Para un análisis de las profesiones sociales y, específicamente de la pedagogía social, en el marco del neoliberalismo, véase Úcar (2021).

⁷ Para ampliar esta idea, véase Úcar (2016, 2020).

diferentes autores sobre los rasgos que, desde sus respectivos análisis, resultan significativos para describir y comprender el funcionamiento de la Sociedad. Cada autor o autora enfatiza la aparición de aquel o aquellos factores que explican el funcionamiento de la sociedad en un momento determinado. Todas las *sociedades* que presento influyen, condicionan o determinan, de manera más o menos transparente, las formas de relacionarnos entre nosotros y con el mundo, y enfatizan la presencia de determinados valores, situaciones o comportamientos en la vida sociocultural de personas, grupos, comunidades y organizaciones.

Estas *sociedades* se pueden observar en la figura 1. No entro en cada una de ellas porque eso excede las posibilidades de este trabajo y, en cualquier caso, pueden ser consultadas en la lista de referencias. Sí quiero, no obstante, destacar tres ideas que me parecen relevantes.

Figura 1. *Perspectivas de diferentes autores sobre la definición o las características de la sociedad*



Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, que las formulaciones sobre la sociedad que aparecen en la figura han sido elaboradas por los autores en los último 30 años. Algo que da

cuenta de la rapidez con la que los muy numerosos y variados cambios se han ido produciendo en nuestra sociedad. Por eso se suele ubicar en el último cuarto del siglo XX la emergencia de la complejidad como nueva categoría heurística para intentar comprender el mundo.

En segundo lugar, es cierto que la mayoría de las *sociedades* presentadas por los autores se refieren a lo que sucede en las denominadas sociedades desarrolladas o del primer mundo. Sin embargo, en un mundo globalizado como el actual, sus efectos se extienden y afectan a todo el planeta, como han evidenciado, por ejemplo, la Covid-19 o los efectos del cambio climático.

Por último, en tercer lugar, sería un error pensar que las *sociedades* presentadas actúan de manera aislada o se refieren tan sólo a determinados individuos, organizaciones o grupos socioculturales. De hecho, todas ellas se intersectan, se influyen y determinan entre sí. Y es, precisamente, de dichas intersecciones de donde emerge la complejidad social a la que nos referimos. Una complejidad que habla de indecisión o falta de decisión para abordar los cambios necesarios para redirigir el futuro de la humanidad. Una complejidad que se nutre de una heterogeneidad desordenada, confusa, opaca y poco definida de perspectivas que son o pueden ser, al mismo tiempo, individuales, grupales, globales, polarizadas, holísticas, totalitarias y/o fragmentadas de lo social. Por eso Berardi (2020) caracteriza la situación actual como caótica⁸. Una complejidad que, en general, obedece sobre todo a los intereses no coordinados, y a menudo oscuros, de individuos, grupos o corporaciones y, en ningún caso a lo que se necesita desde una perspectiva planetaria. Esto es, un proyecto global, racional y consensuado, fundado en la construcción de una vida sostenible y digna para todos los seres, humanos y no humanos, que alberga el planeta Tierra.

Harmut Rosa (2019) elabora un diagnóstico general de la actualidad que, desde mi punto de vista, integra las problemáticas derivadas de las *sociedades* de la Sociedad que he presentado. Este autor plantea que estamos afectados por tres tipos de crisis que inciden en las relaciones sobre las que se construyen nuestras vidas. La primera es la *crisis ecológica* que genera trastornos en nuestra relación

⁸ La convulsión se manifiesta cuando el caos se apodera de un organismo individual o social (Berardi, 2020, p. 38).

con el medio ambiente. La segunda es la *crisis democrática* que genera trastornos en la relación que mantenemos con el mundo social y con nuestras formas de autogobernarnos. Y la tercera, por último, es la que denomina *psicocrisis*, que supone trastornos en la forma de relacionarnos con nosotros mismos⁹.

Si nos referimos específicamente al mundo de la educación, la UNESCO (2021a) amplía este diagnóstico apuntando que esta crisis global está marcada por tendencias paradójicas. Señala por ejemplo que, en las tres últimas décadas, el crecimiento económico ha hecho que los niveles de pobreza en el mundo hayan disminuido, pero, por el contrario, se ha generado una importante degradación ambiental y climática y un aumento considerable de las desigualdades sociales. También, que se ha producido una importante expansión educativa, pero, a pesar de ello, son todavía muy numerosas las personas a las que no llega una educación de calidad. Por último y, entre otras tendencias, señala que nunca hemos estado tan comunicados y conectados a nivel mundial como ahora. Sin embargo, lo que se ha producido es un deterioro de la convivencia cívica y de la democracia y, además, nuestras vidas están sometidas a numerosas tensiones y conflictos.

Algunos de los factores disruptores en la educación

En el marco de estas crisis, quisiera destacar tres perspectivas de lo social que, desde mi punto de vista, resultan especialmente significativas en relación con la educación. Podríamos considerarlas como factores disruptores puesto que han generado, y generan todavía, efectos problemáticos, en la forma de entender, organizar y desarrollar la educación.

La primera es la perspectiva analítica, que ha predominado en nuestras sociedades a lo largo de los dos últimos siglos. Una perspectiva que aparece, según Sloterdijk (2016), en la Modernidad como el medio más actualizado, rápido y

⁹ Resulta plausible pensar que Rosa haya tomado la idea del libro publicado por Guattari (1996), en 1986, donde apuntaba que se había producido una enfermedad que afectaba a los tres registros ecológicos: el medioambiental, el social y el mental.

mejor para descubrir y dominar los misterios de la vida. Este mismo autor apunta que esta perspectiva “invade toda la sociedad burguesa desde el siglo XIX y penetra incluso en sus formas de vida cotidiana” (2016: 38). Bajo esta perspectiva todo es desmontable, deconstruible y fragmentable.

A lo largo de los dos últimos siglos, muchas dimensiones y fenómenos de la existencia humana han operado por escisión. Todo se deconstruye en aras de un mayor y mejor conocimiento, que, de hecho, no persigue otra cosa que un mayor dominio sobre la realidad. El campo de la educación no es una excepción y, a lo largo de las últimas décadas, ha experimentado numerosas escisiones, muchas de las cuales todavía siguen hoy vigentes¹⁰.

Esta perspectiva analítica, que empieza a ser puesta en cuestión por la emergencia de la complejidad a finales del siglo XX, impregna y estructura la manera como miramos y percibimos el mundo. El mundo de la ciencia, en general, y el conjunto de la educación y de los sistemas educativos se organizan a partir de esta manera de enfocar los fenómenos y la vida. La fragmentación educativa generada por la organización escolar y, sobre todo, la tecnología didáctica desarrollada en la elaboración de los currículums escolares, beben de esta fuente.

Me parece que éste es uno de los planteamientos de base que es necesario repensar en la educación actual: la manera como miramos, estudiamos y aprendemos los fenómenos. Es necesario evidenciar en las prácticas educativas que la perspectiva analítica es tan sólo una perspectiva más entre otras posibles y que, en ningún caso, es necesariamente la hegemónica para visualizar, interpretar, comprender o aprender los fenómenos de la vida.

La segunda es el neoliberalismo, un movimiento social, económico y político que impregna toda la sociedad desde los años setenta del pasado siglo. Lo cierto es que produce un poco de vértigo pensar que llevamos más de medio siglo viviendo en el marco de los valores y comportamientos que plantea esta perspectiva. Un marco que, al decir de Rosa (2019) ha generado dos lógicas de funcionamiento, tan normalizadas en la actualidad, que pareciera que las cosas

¹⁰ Para un análisis de cómo la perspectiva analítica está en la base de lo que he denominado las escisiones educativas, véase Úcar (2023).

nunca han sido de otra manera. La primera es la lógica del incremento y la acumulación de recursos.

Hemos interiorizado el mensaje de que la felicidad sólo se consigue si se dispone de recursos suficientes o de si, al menos, aquellos son accesibles. En este marco, nuestras conductas parecen orientarse a incrementar todos los aspectos y dimensiones de la vida de forma ilimitada. Lo deseable es tener, saber, vivir, consumir, trabajar, experimentar, sentir, avanzar, innovar y un largo etcétera; más y más y más. Al final, todo en la vida parece ser una cuestión de recursos.

La segunda lógica de funcionamiento a la que se refiere Rosa (2010) es la de la competencia y la aceleración; que es, al mismo tiempo, causa y consecuencia de la anterior. Una aceleración continua que, por efecto, entre otros, de la tecnología, los algoritmos y la inteligencia artificial afecta ya ahora, y lo hará todavía más en el futuro próximo, al desarrollo personal, al cambio social y cultural, a las relaciones interpersonales y a los ritmos de vida de las personas (Rosa, 2010, 2019; Berardi, 2020, 2022; Sadin, 2020, 2022; Coeckelbergh, 2021, 2023).

Tanto en el ámbito social en general, como en el de la educación, esta lógica sigue produciendo efectos problemáticos. Biesta (2021) denuncia con contundencia la obsesión actual de los sistemas educativos por fundamentarse en “lo que funciona” y en las “evidencias”. Unas prácticas que no toman en consideración que las situaciones y las personas son diferentes y que lo que funciona en un determinado espacio y tiempo con unas determinadas personas que están en una situación específica, no tiene por qué funcionar en otro con espacios y tiempos diferentes.

Este mismo autor denuncia otro de los males actuales de la educación a partir de lo que él ha caracterizado como “la edad de la medida” (Biesta, 2010)¹¹ y la “industria global de la medida en educación” (2015). Todo ha de ser medido, evaluado y prefijado y para ocuparse de eso se ha desarrollado un floreciente mercado de posibilidades; que son mayoritariamente privadas. El desarrollo de competencias y los resultados de aprendizaje son los iconos de los sistemas edu-

¹¹ Citado en G. Biesta (2019): “La pregunta clave es si estamos (todavía) midiendo lo que se está valorando, o si hemos llegado a una situación en la que muchos solo valoran lo que se está midiendo, y lo toman como un indicador válido de la calidad de la educación” (p. 262).

cativos en los últimos años; iconos que “curiosamente” encajan a la perfección con los planteamientos neoliberales.

Esto es lo que, en el ámbito social, Sadin (2020) ha caracterizado como el “reino de lo comparativo” para mostrar que vivimos sometidos a la tiranía de los *rankings*, los *likes* y todas aquellas listas priorizadas que pretenden conducirnos a competir con nosotros mismos y con los otros. La contabilidad y la gestión capitalista neoliberal se extienden también a la sociabilidad (Sadin, 2020; García Canclini, 2019; Pérez Tornero, 2020). El marco normativo del neoliberalismo, señala Wark (2021), ha conseguido *la mercantilización de la sociabilidad y nuestra vida común* (p. 11). Una “ranquinización” y mercantilización que se ha extendido también al ámbito educativo¹². Como señala Toukan, “en la educación contemporánea, la tendencia a aislar, atomizar y comparar a los distintos educandos impulsa los procesos de competencia y selección” (2023: 9), resultado, en este caso como en muchos otros, de la combinación de las perspectivas analítica y neoliberal.

En estos últimos años se empieza a hablar del agotamiento de este marco normativo y de la necesidad de buscar nuevos conceptos y modelos de organización y funcionamiento social y educativo (Huy, 2020; Avanessian, 2021; Bratton, 2021; Berardi, 2022; Biesta, 2023). Modelos menos agresivos, más respetuosos, más abiertos y diversos en todos los ámbitos y dimensiones vitales. Hoy, sin embargo, quizás como consecuencia de la capacidad fagocitadora del neoliberalismo en relación con las ideas novedosas; del clima social general que se deriva de los oscuros futuros pronosticados (Danowski y Viveiros de Castro, 2019; Avanessian, 2021; Berardi, 2020, 2022; Ireland, 2022); y, también probablemente, por último, de la ceguera, la falta de poder real, de decisión, o de ganas de los políticos y los poderosos del mundo de mirar más allá de sí mismos, no se conocen todavía alternativas mínimamente viables¹³.

¹² Para ampliar sobre los efectos del neoliberalismo en la educación, véase Biesta (2023).

¹³ Berardi (2020) afirma, en ese sentido que, si no se renuncia al principio del crecimiento y la acumulación, no hay esperanza de salir del ciclo infernal de la devastación (p. 114).

La tercera es el individualismo. Aunque hay quien cita el Renacimiento como el momento en el que se inicia, es sobre todo en el siglo XX cuando el individualismo se extiende en las sociedades desarrolladas (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Los denominados “negocios de la soledad” –por ejemplo, los productos del mercado diseñados para consumo individual– y el continuo crecimiento, sobre todo en las ciudades grandes, de las viviendas unipersonales, son un buen ejemplo en las últimas décadas, de esta tendencia claramente al alza. Incluso se habla de la *socialización paradójica* (Beck, 1998: 159) para referirse a la individualización como objetivo y resultado de los procesos actuales de socialización.

Tal y como lo plantea Beck (1998), el individualismo se refiere a la debilidad, el riesgo y la indefensión de las personas frente a las directrices de un sistema (neoliberal) capitalista de consumo que pretende y consigue en muchos casos, no sólo abandonar a las personas a su suerte sino, además, responsabilizarlas de sus propios fracasos y desgracias (1998). Por eso Bauman matiza, “que no haya ningún error: la individualización es un sino, no una elección” (2001, p. 59).

En el marco neoliberal, la aceleración, la competitividad y la tecnología se fusionan, de manera casi natural con el individualismo, contribuyendo de manera clara a debilitar las relaciones y los vínculos sociales¹⁴. Buena parte de las lecturas e interpretaciones actuales del individualismo destacan precisamente esa influencia negativa en las relaciones interpersonales. Hay quien se refiere incluso a *la era del individuo tirano* (Sadin, 2022)¹⁵. Pero, desde mi punto de vista, también hay otras maneras de interpretar el individualismo que pueden resultar extraordinariamente productivas en la educación.

Victoria Camps (1993) diferencia entre el individualismo *positivo* y el *negativo*. Esta autora señala que el primero se refiere a una manera de actuar desarrollada por personalidades fuertes. Personas que no temen a las otras personas ni al hecho de asumir compromisos y responsabilidades en las relaciones interpersonales. Personas que son plenamente conscientes de que, más que dismi-

¹⁴ Hoy vivimos el oxímoron de un “aislamiento colectivo”, apunta Sadin (2022: 290).

¹⁵ Sadin dice que se ha producido un giro implosivo, es decir, el hecho de asistir a un divorcio masivo entre los individuos y el ordenamiento colectivo junto con la aparición multiplicada de fracturas subjetivas que fisuran en todas partes el zócalo común (2022: 216).

nuir las o ponerlas en peligro, lo que aquellas relaciones van a hacer es enriquecerlas como personas y, en definitiva, mejorar su interacción con el mundo. Dado que no temen perder nada ni ser agredidas, las personas se abren a la relación y se presentan ante ella abiertas, receptivas y sin prejuicios.

El individualismo negativo, por el contrario, sería el resultado –siempre según Camps– de personalidades débiles, que temen el contacto con los otros porque piensan que pueden ser agredidas o desmerecidas. Es una forma de individualismo cerrada y excluyente. En general, se puede decir que es el tipo de individualismo que ejercen personas que solamente exigen derechos individuales y no los deberes y las obligaciones sociales que han de sostener y acompañar a esos derechos¹⁶.

Es esa apertura al compromiso que se da en los individualismos de corte positivo, lo que puede permitir formar a niños y jóvenes como personas conscientes del papel fundamental que juegan las relaciones interpersonales y con el medio ambiente en la vida de las personas. Este último es un individualismo evolucionado que, a diferencia del *individuo tirano* al que se refiere Sadin (2022), está mejor capacitado para lidiar con la complejidad de las situaciones y las problemáticas del presente.

Tal y como he planteado en otro lugar (Úcar, 2022), mi tesis es que el siguiente paso evolutivo en lo social, hoy tendiente a la individualización en todas las sociedades, es un individualismo, ya asumido como forma social (relacional) mayoritaria, que no tiene por qué ser débil o desamparado frente a los riesgos sistémicos, como planteó Beck (1998).

Más bien al contrario, es o puede ser un individualismo consciente de la necesidad imperiosa y, al mismo tiempo, de la obligación ética y la *respons-habilidad*¹⁷ (Haraway, 2019: 18) de reconstruir o imaginar nuevas relaciones sociales que se vinculen y construyan sobre la riqueza de individualidades responsablemente conscientes de habitar y compartir un espacio y un tiempo común.

¹⁶ Una interpretación parecida hace Latour (2021), que distingue entre “individuo”, que se puede equiparar con la versión negativa del individualismo y “persona”, que resulta equiparable a la versión positiva.

¹⁷ Responsabilidad y habilidad en dar respuesta a aquello de lo que se es responsable.

Un individualismo intencionalmente promocionado desde la educación que sea, en definitiva, más social, más responsable y, sobre todo, más consciente que nunca del lugar que ocupa entre todos los objetos y los seres, humanos y no humanos, que habitan el planeta. Y un individualismo finalmente que, sobre todo, sea consciente de las obligaciones hacia ellos que eso conlleva.

La educación desconcertada

A la pregunta clásica sobre qué escuela necesita la sociedad, Biesta (2023) contrapone la de qué sociedad necesita la escuela para seguir siendo escuela o, en todo caso, para cómo debería ser la escuela en el presente. Me parece que esta pregunta adquiere relevancia a partir de las *sociedades* de la Sociedad presentadas.

En este punto, pretendo caracterizar la educación en general y, específicamente, la escuela actual; que sobrevive como puede en la maraña sociocultural de valores, contravalores, presiones y propuestas que hemos dibujado en el apartado anterior. Y lo voy a hacer a partir de cuatro atributos que, desde mi punto de vista, las caracterizan en la actualidad: la educación *a)* escindida; *b)* escolarizada; *c)* clausurada y aislada; y, por último, *d)* lineal y mecánica.

a) *La educación escindida*¹⁸. Ya me he referido a cómo la perspectiva analítica lleva a generar educaciones escindidas. Quizás la más conocida es la que diferencia las educaciones *formal*, *no formal* e *informal* que, desde hace más de medio siglo, jerarquiza, fragmenta y estructura el mundo educativo. La perspectiva de la complejidad pone en cuestión no sólo la hegemonía absoluta de lo *formal*, sino que, además, trae a primer plano la necesidad de investigar y actuar sobre la educación más infravalorada, seguramente por desconocida y compleja; esto es, *la informal*.

b) *La educación escolarizada*. En el marco social y político actual es considerada la verdadera educación; la que se da en la escuela, en el centro escolar o educativo. Los sistemas educativos de la Modernidad entronizan la escuela haciendo que escuela y educación sean prácticamente sinónimas. Esto constituye

¹⁸ Diferentes tipos de escisiones educativas pueden verse en Úcar (2023).

una reducción de la riqueza, las posibilidades y las oportunidades que puede ofrecer al desarrollo de las personas, una educación extendida a toda la comunidad, al territorio y al mundo global.

La educación fuera de la escuela (*no formal*) no goza de reconocimiento académico y la no estructurada (*informal*) ni siquiera es tenida en cuenta. A lo largo del último siglo y medio, una pedagogía (educación) social infravalorada y en los márgenes del sistema educativo ha sobrevivido luchando por ampliar el estrecho margen que aquellos le dejaban en el sector de la educación. Es cierto que, como se verá más adelante, en los últimos años, la educación ha empezado a conectarse con el entorno, pero todavía está lejos de lo que, desde mi punto de vista, sería deseable y, sobre todo, necesario.

c) *La educación clausurada y aislada*. No es casual que el grupo musical Pink Floyd hiciera en los años setenta del pasado siglo la canción “Otro ladrillo en el muro” en relación con la educación escolar. La escuela, al igual que los aprendizajes, se descontextualiza y aísla de la sociedad para, supuestamente, proteger a la infancia del mundo adulto.

Hace años que los sistemas educativos son conscientes de la brecha sociocultural, e incluso de la disonancia cognitiva, que esta clausura y aislamiento de la escuela genera en la infancia y la juventud que, supuestamente aprenden dentro, pero viven fuera.

Ahora bien, la cristalización, tanto estructural como histórica, de dichos sistemas resulta muy difícil de quebrar. La aparición de la tecnología, con internet y las redes sociales, todavía evidencia más aquella disonancia y tanto la concepción como la organización de la escuela comienzan a hacer agua por numerosas vías. Las dificultades de las escuelas para lidiar con la complejidad derivada de la heterogeneidad de los niños y las familias (inclusión, diversidad, lengua, cultura, género, sexo, etc.); las numerosas quejas y huelgas del colectivo profesional de maestros/as en relación con el incremento en las funciones a desarrollar y con los espacios y tiempos escolares; los numerosos casos de abandono escolar prematuro; y, por último y entre muchos otros, las comunidades de padres y madres que se organizan para proveer la educación de sus hijos e hijas al margen del sistema, no son sino algunos de los síntomas del desajuste entre la escuela y la comunidad.

d) *La educación lineal y mecánica*. La escuela y los sistemas educativos en general están contruidos sobre la idea de que las acciones educadoras de los

docentes generan en los alumnos los aprendizajes pretendidos. En otro lugar he analizado, en el marco de la pedagogía social, las inconsistencias de este planteamiento¹⁹, que interpreta de manera lineal y mecánica y en términos de causa-efecto la relación educativa docente-aprendiz. De hecho, ha habido que inventar toda una serie de términos nuevos para explicar los fallos de dicho planteamiento: *efectos no planificados, no buscados, no deseados, colaterales*, etc. Sin embargo, en los sistemas educativos todo el currículum escolar y la planificación didáctica derivada se fundamenta y construye sobre aquella idea. Una idea, en extremo simple, que resulta desvelada por el enfoque de la complejidad.

Biesta apunta, en este sentido, que entender la educación como práctica muestra que “siempre estamos trabajando con posibles relaciones entre acciones y consecuencias, nunca con certezas” (2020: 4.). Este mismo autor explica que los supuestos causales en educación no funcionan porque no tienen en cuenta la agencia de las personas involucradas, los profesores y los alumnos, que “pueden pensar y pueden actuar sobre la base de sus pensamientos, juicios y decisiones” (p. 38).

Las cuatro caracterizaciones de la educación y la escuela actual presentadas han ido emergiendo a lo largo de las últimas décadas, evidenciando los desajustes entre la educación y la sociedad. Unos desajustes que se producen en los dos elementos de la ecuación y que se van retroalimentando mutuamente en una espiral que, de momento, parece no tener final. Una sociedad indecisa y sin rum-

¹⁹ “La débil correlación entre las normas pedagógicas y los resultados de aprendizaje [...] es debida a una interpretación lineal y mecánica, en términos de causa-efecto, de la relación: la norma del pedagogo genera un efecto determinado en el participante. [...] Los resultados de aprendizaje son difíciles de prever o planificar porque emergen como una “propiedad relacional”, como un resultado de la interacción que sólo puede actualizarse con el encuentro de las instancias implicadas: el pedagogo y el participante. Es a partir de dicho encuentro pedagógico que pueden emerger los resultados de aprendizaje derivados. Ese es el sentido de la normatividad en pedagogía social; un sentido que remite a la complejidad. Una normatividad actualizada requiere transformar la teleología clásica del “debería ser” en un probabilístico “podría ser si...” o en un práctico “¿cómo podemos hacer para que sea?” (Úcar, 2013: 9; traducción propia).

bo, desbordada por cambios que se producen más allá de su control, y unos sistemas escolares demasiado anclados todavía en una sociedad que ya no se corresponde con la que estamos viviendo. Una educación desconcertada, que sigue siendo capaz de responder a las preguntas clásicas sobre: *el ¿por qué?, el ¿para qué?, el ¿qué?, el ¿quién?, el ¿cómo?, el ¿dónde?, el ¿cuándo?, el ¿a quién? y el ¿con qué?*²⁰ Pero que, al mismo tiempo, se da cuenta de que sus respuestas no acaban de encajar ni con la sociedad que es ni, tampoco, con la que sería deseable.

Algunas hipótesis sobre la educación actual

Se podría decir que hasta aquí se ha realizado un análisis interpretativo de la situación actual de desajuste entre la educación y la sociedad. Llegados a este punto se impone plantear algunas hipótesis de trabajo que ayuden a explicar esta situación y planteen, también, algunas líneas de futuro.

La primera es muy evidente: Estamos transitando de una mirada simple a una mirada compleja. Desde el último tercio de siglo XX, somos conscientes de que buena parte de las ideas, perspectivas, conceptos, métodos y planteamientos que nos servían para interpretar el mundo a lo largo de los dos últimos siglos, ya no nos sirven.

Bauman lo concreta en la educación diciendo que “la crisis actual de la educación es, ante todo, una crisis de las instituciones heredadas y de la filosofía heredada” (2001: 148). Por eso afirma Latour, refiriéndose específicamente a nuestra actitud frente al cambio climático, que “el problema reside en que desde los años ochenta estamos desorientados y ni siquiera comprendemos por qué no actuamos” (2023: 59). Creo que es una afirmación que se puede extender al conjunto de la sociedad y, también, a la educación. El problema, desde mi punto de vista, es que no sabemos qué hacer, pero tampoco cómo hacerlo²¹. La pregunta

²⁰ Esta es la denominada “técnica de las nueve cuestiones”, una de las básicas en los estudios de planificación.

²¹ Bratton lo explica muy bien: la cuestión hoy en día no es una especie de orden opresivo total de la razón que necesita ser desmantelado, sino que “el orden que necesitamos no existe”. Necesitamos crear, componer, construir y defender una economía, una ecología

que nos planteamos es: ¿cómo salir de esta encrucijada en la que nos hemos puesto a nosotros mismos?

La segunda es que somos conscientes de estar experimentando un cambio general de cultura, pero sabemos que un cambio de tal calibre no se realiza de un día para otro ni, probablemente, en una generación. Quizás la mejor noticia sea, como apuntan diferentes autores, que se están produciendo en todo el mundo iniciativas, pruebas, experimentos y movimientos orientados a investigar cómo direccionar este cambio y, en definitiva, como finalizar este tránsito.

Néstor García Canclini (2019: 41) afirma que en sectores populares y medios se ensayan experiencias de economía solidaria, trueque y monedas sociales, autodefensa o control comunitario de la inseguridad, que intentan ocupar la ausencia [indiferencia/vigilancia/control] del Estado al tiempo que alteran los pactos sociales y la obtención de recursos para sobrevivir.

Los movimientos sociales desarrollados en las últimas décadas alrededor del mundo (los indignados y el movimiento Greta Thunberg en todo el mundo; las mareas ciudadanas y el 11M en España; los chalecos amarillos en Francia; las primaveras árabes en Oriente medio; el movimiento #Yosoy132 en México; y un muy largo etcétera) no son sino búsquedas y tentativas de nuevas articulaciones entre lo social y lo político²². Son experimentos colectivos que hacemos con nosotros mismos a la búsqueda de caminos nuevos que descubran otras maneras de convivir y relacionarnos, siempre más justas y acordes con una vida buena en este planeta que compartimos con otros objetos y seres.

De lo que se trata es de construir futuro, de posibilitar un futuro más equilibrado, venturoso y justo con las generaciones venideras. Cada movimiento colectivo nuevo, por desatendido, reprimido o frustrado que sea, representa un paso adelante en esa búsqueda.

política, una arquitectura y un urbanismo [y añadido, una educación] que puedan componer y construir un mundo en el que queramos vivir (2021: 134).

²² Ver también Haraway (2019), que relata experimentos actuales de interrelación entre humanos, animales y plantas en todo el mundo, e imagina y describe, en clave de ciencia ficción, lo que denomina las comunidades del *compost*, a través de los próximos doscientos años.

La tercera es que el desajuste apuntado evidencia que a una sociedad compleja le corresponde una educación compleja. Eso implicar abrir nuestra mirada y, sobre todo, huir de los maniqueísmos, las antinomias y las polarizaciones simplificadoras a las que históricamente tan aficionada ha sido la educación. Eso supone, también, dejar atrás las incomunicaciones y aislamientos y pensar en términos de propósitos comunes, relaciones, colaboraciones y creación de sinergias entre diferentes agentes, humanos y no humanos²³.

La cuarta y última es que, desde mi punto de vista, estamos asistiendo a un movimiento, gradual pero continuo de “desencorsetamiento”²⁴, de descentramiento, de re-contextualización y de naturalización de la educación. La educación, consciente de su complejidad, está empezando a romper los “corsés” que históricamente la han mantenido aislada y clausurada. En este mismo sentido se puede afirmar que se está descentrando. El “centro escolar” tiene que dejar de ser el centro de la educación porque la escuela actual es una institución propia de sociedades simples (modernas), que piensan la realidad de manera analítica a partir de elementos²⁵ (clausurados y aislados) que pueden establecer o no relaciones entre ellos. La complejidad, por el contrario, emerge a partir de una multiplicidad de perspectivas entretejidas e interrelacionadas; muchas de las cuales ni siquiera son inmediatamente transparentes.

²³ En los últimos años cada vez se están incorporando más los animales en los procesos educativos. Véase a modo de ilustración: [<https://revistaventanaabierta.es/la-educacion-asistida-con-animales/>].

²⁴ Con este término equiparo, de una manera un tanto libre, el corsé, esto es, la presión antinatural y artificial que ejerce dicha prenda, con lo que la escuela ha sido y ha hecho con los alumnos y alumnas en el marco de la Modernidad.

²⁵ Sloterdijk nos recuerda que el término “elemento” se deriva de una palabra griega que significa “deletrear” (Sloterdijk y Heinrichs, 2014). La identificación y operacionalización de los elementos son lo que propicia la perspectiva analítica a la que me he referido previamente. Según este mismo autor, tenemos que partir de un “ente” autónomo. Diciéndolo en el lenguaje de la tradición filosófica “[...] tratamos de rehabilitar la relación en detrimento de la sustancia; [...] lo accidental a costa de lo esencial; la situación a costa de los componentes” (Sloterdijk y Heinrichs, 2014).

También de re-contextualización porque cada vez está más claro que donde los aprendizajes adquieren verdadero sentido y significatividad para los aprendices es en el propio contexto particular en el que se producen y al que se hallan vinculados. Para decirlo llanamente, la idea, platónica y moderna, sobre la que, entre otras, se fundamentaba la escuela, de que la descontextualización del conocimiento favorece el aprendizaje, es, para un buen número de aprendizajes, una idea equivocada.

Asistimos, por último, a un proceso de naturalización de la educación. Y no me refiero, en este caso, a nada relacionado con la educación ambiental. Si caracterizo este tránsito como naturalización es, precisamente, como resultado de los procesos de “desencorsetamiento”, descentramiento y re-contextualización que la educación está experimentando.

Se podría decir que la educación, o al menos buena parte de ella, está volviendo a su contexto natural, es decir, a espacios y tiempos poco o nada formalizados. Hoy la educación está en las relaciones interpersonales y grupales, en internet y en lo que podemos considerar como la calle y la plaza pública actuales, esto es, las redes sociales.

La educación no está sólo en la escuela, sino que se extiende y hace presente, presencial y virtualmente, en toda la sociedad. El conocimiento, el saber y el aprendizaje nos rodea y nos envuelve. El aprendizaje se produce en cualquier lugar y en cualquier momento²⁶. Esto es así a tal punto que hay quien afirma que *ser es aprender* (Burbules, 2014: 5).

LAS RESPUESTAS DE LA EDUCACIÓN FRENTE A LA COMPLEJIDAD

En los apartados anteriores se ha ofrecido una instantánea actual de la educación y la escuela. Estamos hablando, sin embargo, de un proceso, de progresiva visibilización de la complejidad, que comienza en el último tercio del siglo pasado. A lo largo de estos años, también la educación se ha embarcado en búsquedas e iniciativas para paliar, de alguna manera, el desajuste al que nos hemos referido.

²⁶ El papel de la tecnología ha sido y es fundamental en este hecho. Véase Úcar (2016a).

Son muy numerosas las conceptualizaciones y perspectivas nuevas que han ido apareciendo en los últimos años para tender puentes y ajustar la educación a la vida social. Conceptos como aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991); experiencias “auténticas” de aprendizaje (Herrington y Oliver, 2000); comunidades de aprendizaje (Wenger, 2001); ecologías de aprendizaje (Barron, 2006); educación extendida (Cumings, Dyson & Todd, 2011); aprendizaje invisible (Cobo y Moravec, 2011); aprendizaje expandido (Zemos98, 2012); heutagogía (Hase & Kenyon, 2013); aprendizaje salvaje (Úcar, 2016a); ecosistemas educativos (Civís y Díaz Gibson, 2021); constelaciones educativas (Barrero-Fernández *et al.*, 2022); pedagogía social; educación social; animación sociocultural; aprendizaje-servicio y un muy largo etcétera, enfatizan la necesidad de conectar la educación y el aprendizaje con la comunidad y, en general, con la vida.

Si nos referimos específicamente a proyectos, la lista sería interminable. Sólo a modo de ilustración citaré algunos de los que, por ejemplo, se están desarrollando en la actualidad en Cataluña: Planes educativos de entorno (PEE)²⁷; Educació 360. Educació a temps complert²⁸; Ecosistemas educativos locales²⁹; Proyectos educativos de ciudad³⁰; Redes educativas locales³¹; Dispositivos de transición Escuela-Trabajo³²; Mesas de infancia y adolescencia³³; Planes locales de acción comunitaria para la inclusión social (PLACI)³⁴; Pasaporte y galaxia Edunauta³⁵; y Caminos escolares³⁶ entre muchos otros.

²⁷ Se están desarrollando desde el 2006 y conectan la escuela con los servicios sociales y con las entidades de la comunidad. [https://xtec.gencat.cat/ca/comunitat/entorn_pee/entorn_pee_presentacio/].

²⁸ Se crea en el 2018 y se fundamenta en la idea de crear un ecosistema educativo conectando a la escuela con los agentes de la comunidad. [<https://shorturl.at/eqHO8>].

²⁹ [<https://shorturl.at/dIX39>].

³⁰ [<https://www.diba.cat/educacio/projecte-educatiu-ciutat>].

³¹ [<https://projectes.xtec.cat/transformacioenxarxa/xarxes-territorials-de-transformacio-educativa/>].

³² [<https://www.diba.cat/web/oel/-/programa-tet-transicio-escola-treball>].

³³ [<http://www.tiac.cat/index.php/ca/>].

³⁴ [<https://shorturl.at/jCDGH>].

³⁵ [<https://www.passaportedunauta.cat/edunautes-app/families/index.xhtml>].

³⁶ [<https://www.barcelona.cat/barcelonasostenible/ca/actuacions/cami-escolar>].

Quizás uno de los ejemplos más claros es el de la pedagogía (social) y la educación social, que institucionalizan, formalizan y profesionalizan en España la educación fuera de la escuela a través de la figura del educador/a social³⁷. Un profesional que inicialmente actuaba solamente fuera de la escuela pero que, a partir del 2002, comienza también a entrar, en algunas Comunidades Autónomas, en los centros escolares (Galán Carretero, 2019) y resulta plausible que acabe haciéndolo en el conjunto del Estado.

Desde una perspectiva más global es la UNESCO, quien en el año 2021 publica un texto titulado “Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación”, que ha sido seguido por algunos documentos más que especifican o concretan algunas de sus propuestas principales. Se puede decir que, en síntesis, y a partir de la constatación del derecho inalienable a la educación para todas las personas, afirma que “para construir futuros pacíficos, justos y sostenibles, es necesario transformar la educación misma” (2021b: 2). Por eso, la principal propuesta del texto es la de abogar por crear un nuevo contrato social para la educación:

un acuerdo implícito entre los miembros de una sociedad para cooperar en pro de un beneficio común. Un contrato social es más que una simple transacción, ya que refleja normas, compromisos y principios que se legislan formalmente y están integrados culturalmente. **El punto de partida es una visión compartida de las finalidades públicas de la educación**³⁸. Este contrato consiste en los principios fundamentales y organizativos que estructuran los sistemas educativos, así como en el trabajo llevado a cabo para construirlos, mantenerlos y perfeccionarlos. (UNESCO, 2021b: 2)

A partir de esta propuesta general, el texto aboga por “reforzar la educación como proyecto público y bien común” (p. 3) y desarrolla diversos principios como,

³⁷ En España, la pedagogía social es una asignatura en el grado de educación social. Este grado se formaliza en España el 10 de octubre del 1991. Para ampliar véase Úcar (2021b).

³⁸ En negritas en el original.

entre otros, promover pedagogías centradas en la colaboración, la cooperación y la solidaridad, y proponer que los planes de estudio promuevan un aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario.

Esta idea del contrato social ha sido criticada por Toukan (2023) argumentando que “un modo de intercambio social contractual no puede responder a los desafíos globales contemporáneos, ya que no se corresponde con la naturaleza interconectada de la humanidad y el planeta” (p. 3). Justifica esta afirmación con una pregunta que, de alguna manera, socava aquella idea: “¿Es posible sortear la tensión inherente a la invocación de un modelo contractual [...] apelando al mismo tiempo a la solidaridad radical y a la interconexión con la humanidad y el planeta?” (p. 10).

A pesar de reconocer las problemáticas que conlleva, esta autora acaba aceptando la idea del contrato social, eso sí, puntualizando que tiene que estar enmarcado en un nuevo paradigma del desarrollo humano en el que se halle implícita la educación. Eso supone, desde su punto de vista, pasar, como ya se ha visto en el primer apartado que plantean algunos autores, “de una ontología atomista a otra relacional” (p. 12).

Coincido plenamente con la crítica a la propuesta del contrato social. En otro lugar he apuntado que:

la diferencia entre un pacto y un contrato es que el segundo es legitimado por una instancia externa que asegura –con incentivos o sanciones– el cumplimiento. En el pacto, sin embargo, la legitimidad es asegurada por la confianza mutua entre las agencias implicadas y, en este sentido, el incumplimiento ni siquiera se contempla. Desde mi punto de vista [hay que procurar] necesariamente, el paso del contrato al pacto como forma de relación [y, especialmente, en el ámbito educativo]. (Úcar, 2009: 33)³⁹

³⁹ “Un pacto sociocultural que manifieste y se construya sobre la topografía del bucle. Que se inicie en lo comunitario y en lo local y se extienda, con niveles progresivos de complejidad, a lo regional, nacional, transnacional y global, para reencarnarse de nuevo, cada vez con un rostro emergente, en lo local y comunitario. Un pacto sociocultural que sea el resultado de la puesta en juego de principios metodológicos [...]. Un pacto que: a)

Quizás lo que más me interesa de los documentos de la UNESCO (2021b) son las exhortaciones al cambio que plantean para el conjunto de la educación. Quiero reproducir tres de ellas porque me parece que clarifican la dirección que aquella debería tomar:

Se necesita un cambio radical en el diseño de los sistemas educativos, la organización de las escuelas y otras instituciones docentes, y los enfoques curriculares y pedagógicos. Existe un consenso creciente respecto a la necesidad de actuar de manera diferente. (p. 5)

Un nuevo contrato social entre la educación y la sociedad nos exigirá construir nuevas relaciones entre los tiempos y los espacios familiares, sociales y laborales⁴⁰. (p. 13)

La idea de “**lo común**”⁴¹ [...] [Hay que] romper con las tradiciones uniformes, homogeneizadoras y colonialistas, y abrir la educación al avance de diversas culturas y

se enmarque en la democracia; b) se construya a través de la participación de las diferentes voces implicadas; c) se desarrolle a través de la deliberación y el diálogo; [...] e) se comparta y contraste a través de la negociación; f) se cosifique (Wenger, 2001) en consensos que muestren los acuerdos y desacuerdos, las convergencias y divergencias. Han de ser estas cosificaciones -en forma de protocolos globales que se actualicen y encarnen en los diferentes niveles intermedios hasta llegar a lo local y comunitario [...]” (Úcar, 2009: 33).

⁴⁰ Todas las negritas lo están en el original.

⁴¹ Laval y Dardot (2015) recogen, a partir de los trabajos de Hardt y Negri (2004), cuatro significaciones diferentes para el concepto de lo común: (1) la riqueza del mundo material: el aire, el agua y todos los frutos de la naturaleza; (2) el denominado común artificial, constituido por todo aquello que es necesario para la interacción social. Esto es, los conocimientos, los lenguajes, los afectos, la información, los códigos y un largo etcétera; (3) todo lo relacionado con el denominado capitalismo cognitivo, el trabajo inmaterial y los recursos inmateriales producidos que lo constituyen. Como apuntan Hardt y Negri (2004), en la actualidad el trabajo inmaterial está en el origen de las relaciones y de las formas sociales comunes. Por último, (4) las luchas sociales y políticas colectivas que tratan de instituir lo común. La *common wealth* (en dos palabras separadas), o sea, la “riqueza

epistemologías, y al buen uso de conceptos como los del cuidado, “Ubuntu”, “teraaanga”, “sumak kawsay”, “ayni” y “minka”, entre muchos otros. (p. 6)

LA EDUCACIÓN QUE SERÁ (O QUE PODRÍA SER)

“Sin un propósito, una dirección u orientación la educación, simplemente no existe” (Biesta, 2020: 4). De aquí que esta sea la primera respuesta por construir. Una respuesta que, como se deriva de lo elaborado hasta el momento, es clara en la situación actual del planeta Tierra. La educación tiene que formar a personas conscientes de la necesidad urgente de actuar de manera conjunta y colaborativa para lograr un futuro apto y venturoso para el planeta y para todos los seres, humanos y no humanos, que lo habitan.

En las páginas precedentes he hablado a menudo de la necesidad de tomar conciencia. La *concientización* de Freire (1974) es, para mí, una de las grandes propuestas pedagógicas del siglo XX. Supone tomar conciencia del propio lugar en el mundo a partir de la comprensión de las propias circunstancias⁴² y, en consecuencia, emprender las acciones necesarias para producir cambios en dicha situación. Lo interesante de este planteamiento es que el hecho de tomar conciencia no resulta suficiente, si no va acompañado de la decisión, la elección y la acción orientada al cambio y la transformación.

Hay que precisar, sin embargo, qué supone para la educación esta orientación al cambio. Señala Latour (2023) que “la dependencia se ha convertido en la cuestión fundamental. El mundo precedente estaba fundado sobre la cuestión de la emancipación [...] [Pero] en un mundo que no conocemos avanzamos a tientas”

común” producida por los trabajadores se traduce en el plano político en formas políticas que anuncian la *Commonwealth* (en una sola palabra) constituida no ya como “república de la propiedad”, sino como proceso de institución política de lo común (Laval y Dardot, 2015: 222).

⁴² Con esto me refiero a las opresiones, determinaciones, presiones, influencias, condicionantes, miedos, esperanzas, expectativas y un muy largo etcétera, además de a todos los agentes humanos y no humanos que los causan.

(p. 60) y eso implica que necesitamos a todo y a todos para ese avance⁴³. Si la búsqueda de la emancipación llevó a la construcción de una pedagogía crítica, la toma de conciencia de la dependencia lleva a la construcción de una pedagogía de lo común. No es extraño que en los últimos años haya emergido con fuerza el estudio de lo común, del *pro común* o de los bienes comunes (Espósito, 2007; Laval y Dardot, 2015; Ramis, 2017); probablemente responde a una necesidad que comienza a ser globalmente vislumbrada.

Señala Biesta (2020a, 2020b, 2023) que la educación tiende a cumplir tres funciones principales. La *cualificación*, que supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes para hacer algo. La *socialización*, que consiste en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes para relacionarse con otras personas. Y la *subjetivación*, que implica la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes para construirse en el mundo. Este mismo autor las analiza en relación con la mayor o menor independencia que proponen frente a las estructuras y prácticas sociales existentes y las relaciona, en consecuencia, con la emancipación.

Se hace necesario actualizar estas tres funciones en relación con la interdependencia global⁴⁴, esto es, humana y no humana, y con las maneras en que intersectan con la pedagogía de lo común. Esto afecta a las tres funciones, pero, especialmente a la segunda y a la tercera. En otro lugar he defendido que la pedagogía social ha de transformarse en una pedagogía de lo común, porque lo común es un concepto normativo, a diferencia de lo social que es descriptivo (Úcar, 2016a, 2018). Esto supone que la socialización no sólo se orienta a adquirir conocimientos, habilidades y actitudes que faciliten las interacciones sociales

⁴³ Haraway apunta que simbiogénesis “[...] significa generar-con. Nada es realmente autopoietico o autoorganizado [como hemos pensado durante mucho tiempo fundados en la “teoría de Santiago” de Maturana y Varela]. [...] Simpóiesis es una palabra apropiada para los sistemas históricos complejos, dinámicos, receptivos, situados. Es una palabra para configurar mundos de manera conjunta, en compañía” (2019, p. 23).

⁴⁴ Quiero precisar que el uso del concepto “global” en relación con la interdependencia incluye todo(s) lo(s) local que constituyen la globalidad del planeta. Véase Latour (2019, 2021) y Hui (2020) para una reinterpretación actualizada de estos conceptos.

y la cohesión y continuidad social. Sino que busca, intencional y explícitamente, la interiorización de valores relacionados con el respeto, el cuidado y la promoción de todo aquello que es compartido y de todos aquellos seres con los que se comparte. Eso hace que entendamos la socialización no como un concepto y una función sociológica sino claramente pedagógica⁴⁵.

Algo parecido sucede con la subjetivación. Uno no puede construirse en el mundo, de espaldas, de manera agresiva o sin tomar en consideración al propio mundo. O, de manera más precisa, puede hacerlo, pero entonces el mundo que heredamos es, precisamente, este mundo en peligro y con un futuro incierto que hoy tenemos.

En otro lugar, he defendido que la singularidad de cada persona (*¿subjetivación?*) obedece a las elecciones que ha ido haciendo a lo largo de toda su vida y que, en ese sentido, toda pedagogía debe ser una pedagogía de la elección (Úcar, 2016b). Una pedagogía que acompañe y oriente a las personas hacia elecciones personales que se enmarquen o que en ningún caso vayan contra el mundo común que compartimos. No se trata tanto de *interrumpir* o de generar *resistencia* en las personas que aprenden para ayudarlas a que aprendan, como sostienen algunos autores (O'Brien, 2023); se trata, desde mi punto de vista, de persuadirlas, más allá de sus propios deseos e intereses, de la necesidad inexorable de pensar, elegir y actuar en beneficio de lo común.

Lo que pretendemos es ligar íntimamente la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes para construirse en el mundo con el aprendizaje de lo común que, como señalan Laval y Dardot “instituímos y nos instituye” (2015: 318). O, en otros términos, de vincular de manera indisociable, el crecimiento y el desarrollo de las personas al de todos los seres y contextos con y en los que se produce⁴⁶.

⁴⁵ De hecho, en este nuevo marco, sería mucho más preciso y tendría más sentido caracterizar esta función de la educación con el nombre de “comunización” o “comunitarización”, si no fuera por las connotaciones que, debido a su historia, acompañan a estos términos.

⁴⁶ Hay que tomar conciencia de que “lo común” es, también, “lo propio”; aunque es cierto que lo primero no agota lo segundo y de aquí se derivan, con toda probabilidad,

Hoy toda educación, se dé donde se dé y la dé quien la dé, ha de tener, desde mi punto de vista, un propósito general al que se subordinen el resto de las funciones apuntadas. La cualificación, la socialización y la subjetivación, más allá de los espacios y tiempos en los que se produzcan y de las personas profesionales que acompañen o enseñen a los aprendices, se han de subordinar y conectar con el aprendizaje del lenguaje más importante, necesario y urgente para las personas que habitamos este planeta, esto es, el lenguaje de lo común.

IDEAS-FUERZA PARA LA EDUCACIÓN QUE VIENE

No se puede saber la educación que viene, de la misma manera que es imposible conocer hacia qué sociedad o sociedades nos dirigimos. Por eso, siguiendo la tradición anticipatoria y especulativa de la ciencia ficción, voy a proyectar en este punto algunas ideas-fuerza que, más allá de lo realistas o viables que puedan ser en el presente, nos ayuden a visualizar mundos posibles.

Lo primero que hay que señalar es que todo lo que se plantea a continuación está complementado, reforzado, ayudado y sostenido por las tecnologías de la información y la comunicación y por inteligencias artificiales diversas que facilitan y optimizan los procesos educativos que describo⁴⁷.

buena parte de las problemáticas de las personas para actuar por y para lo común. No tengo duda, sin embargo, de que nuestro futuro como especie depende, ya ahora y lo hará más en los próximos años, de nuestra capacidad para conjugar estas dos perspectivas y para generar entre ellas una relación directa antes que inversa como, por ejemplo, ha estado propiciando el neoliberalismo. Me parece que la educación puede jugar aquí un importante papel ayudando a las personas a tomar conciencia de que cuanto más coincida “lo propio” con “lo común”, cuanto más directa sea la relación entre ellos, más posibilidades tenemos de sobrevivir y de mejorar nuestras vidas. Más posibilidades, en definitiva, de reorientar el rumbo actual de la vida en el planeta.

⁴⁷ Hui (2020) plantea cosas muy interesantes al respecto: “el modo en que vemos la tecnología como mera fuerza productiva y mecanismo capitalista para el incremento de la plusvalía nos impide vislumbrar en ella el potencial descolonizador” (p. 13). “Tanto la

La dependencia y la participación como bases generales de la educación y la pedagogía. Una dependencia que se entiende entre humanos, pero también respecto del conjunto de seres y objetos que conforman el planeta Tierra. Y una participación entendida en el sentido que plantea García Roca (2004), como ser parte y formar parte. Somos interdependientes porque todos y todo somos parte y formamos parte de esa *nave Tierra* que planteó el visionario Buckminster Fuller (1981) en 1895. Una educación y una pedagogía que están conectadas con la propia comunidad territorial y con el mundo a través de las inteligencias artificiales personalizadas (IAP)⁴⁸ que tienen tanto los profesionales de la educación como cada uno de los aprendices.

La educación y el aprendizaje son ubicuos. Están en todos los espacios y tiempos y son tremendamente versátiles. Sólo requieren de (1) alguien dispuesto a aprender, (2) alguien dispuesto a enseñar/acompañar y/o (3) algo susceptible de ser observado, imitado, estudiado o aprendido.

La educación y el aprendizaje están descentrados. No existe un único centro aglutinador de toda la educación. Existen múltiples “Núcleos Educativos Comunitarios” (NEC) distribuidos territorialmente por toda la comunidad en los que es posible hacer, experimentar y aprender diferentes cosas o desarrollar trayectorias diversas de aprendizaje. Los diferentes NEC pueden tener mayor o menor

noodiversidad (o diversidad de pensamiento) como la biodiversidad dependen de la tecnodiversidad, que se resiste a ser sincronizada y homogeneizada” (p. 138). “Necesitamos [...] proponer una nueva agenda y una nueva imaginación de la tecnología que abran paso a nuevas formas de vida sociales, políticas y estéticas, a nuevas relaciones con los no-humanos, la Tierra y el cosmos” (p. 84).

⁴⁸ El modelo de IAP o de IAE, como apunto más adelante en este mismo apartado, lo tomo de Stephenson (1996) y de lo que él denomina, en el marco de su novela, el *Manual ilustrado para jovencitas*. El manual es un libro elaborado con materiales parecidos al grafeno que se adapta al nivel cognitivo, procedimental y actitudinal de Nell, una niña de cuatro años. Comienza con un método de alfabetización parecido al de las palabras generadoras de Freire y va construyendo historias que se van adaptando a la realidad y al ritmo de aprendizaje de Nell. Aunque la trama es de acción y aventuras es interesante la propuesta de una IA personalizada para ayudar y acompañar los procesos educativos de las personas. Véase [https://es.wikipedia.org/wiki/La_era_del_diamante].

estabilidad y continuidad en el tiempo y en el espacio en función de las necesidades e intereses de las personas, los grupos o la propia comunidad. Los puede haber de larga duración o efímeros en función de necesidades, intereses o proyectos concretos.

En otros términos, el NEC no es una institución, sino una multiplicidad de espacios y tiempos educativos. Allí donde pueda haber educación, acompañamiento educativo o aprendizaje, es posible crear un NEC. La comunidad es aquí entendida en sentido amplio y abierto. Eso significa que puede tomar formas muy diferentes en función de contextos específicos y, especialmente, de aquello que consensuen las personas que sean y formen parte de ella⁴⁹.

La educación y el aprendizaje se organizan individualmente y/o en pequeños grupos de 4 o 5 aprendices denominados “Unidades Educativas” (UE) que, en función de los intereses o las necesidades de aprendizaje pueden agruparse en dos o más unidades y que pueden, asimismo, transitar entre diferentes NEC. Cada aprendiz tiene su propia (IAP) que lo conecta con la comunidad y el mundo. Cada una de dichas UE está a cargo de un profesional de la educación que se va intercambiando y rotando con otras unidades. Los tiempos educativos son variables y son negociados dentro de cada UE.

La educación, el acompañamiento educativo y el aprendizaje están, en la medida que sea posible, mayoritariamente contextualizados. La mayoría de los NEC se especializan en determinadas temáticas que se hayan, en general, vinculadas al tipo de actividad que desarrolla la persona/organización/institución/entidad comunitaria que los acoge o el contexto territorial específico en el que se desarrollan. En ellas, las UE desarrollan acciones de observación, indagación, experimentación y aprendizaje vinculadas a las actividades propias de dicha persona/organización/institución/entidad o del contexto territorial.

La educación está distribuida por toda la comunidad. Eso supone pasar de llevar el aprendizaje a las personas (escolarizar), a llevar a las personas al aprendizaje (comunitarizar/contextualizar). Algo que implica, asimismo, despojar de las connotaciones escolares a los conceptos de educación y aprendizaje. Se podría decir que la educación es itinerante; que se mueve, con los aprendices, los pro-

⁴⁹ Consultar, a este respecto, Úcar (2012, 2016b).

fesionales, las IAP, las temáticas, las problematizaciones, las experimentaciones e indagaciones específicas y los lenguajes, por los distintos estratos y niveles que entretejen la vida comunitaria.

Cada comunidad cuenta con un equipo de conectores (EdC) que actúa a partir de liderazgos imaginativos, de intermediación, situacionales y proyectivos. Está constituido por 3 o 4 profesionales de la educación y la pedagogía. Son profesionales imaginativos capaces de delegar, reconocer, estimular, conectar y reforzar los protagonismos de las personas, proyectos, iniciativas comunitarias y entidades susceptibles de generar espacios educativos aptos para las UE. Son profesionales con una gran habilidad comunicativa y visión educativa estratégica que conectan, median, canalizan y catalizan relaciones entre profesionales de la educación, las personas de la comunidad y profesionales de otros campos y las diferentes iniciativas y procesos que se están desarrollando en la comunidad. Son profesionales de la mediación y la conexión, por último, que tienen la visión holística e integral de la educación y pedagogía en la comunidad.

En cada comunidad existe una inteligencia artificial comunitaria (IAC) que dispone, entre otras cosas, de un mapa/repositorio público y abierto de recursos educativos comunitarios que se va actualizando continuamente y que se haya conectado con los mapas de otras comunidades y con el mundo global. Esta IAC está directamente conectada con los EdC y a través de este equipo con todos los profesionales de los NEC. Recurso significa: todo aquello susceptible de ser aprendido o utilizado para aprender. De lo que se trata es de generar inteligencia estratégica comunitaria. A nivel de gobernanza supone generar conexiones intersectoriales e interdepartamentales, perspectivas transversales, cruces diagonales en las estructuras, alianzas estratégicas, perspectivas comunitarias integrales, procesos anidados, etcétera. Lo que se busca es traspasar, cruzar y permeabilizar las fronteras institucionales y organizativas tradicionales.

La educación es compartida por toda la comunidad. Hay que redefinir las responsabilidades de las personas, los grupos, las organizaciones y los diferentes servicios de la administración en relación con la educación, el acompañamiento educativo y los aprendizajes de los niños y jóvenes. Hay que extender el sentimiento del “nosotros” (hoy centrado sólo en la escuela) al conjunto de la comu-

nidad. Es necesaria la responsabilización de toda la comunidad en la tarea educadora⁵⁰.

El currículum está desescolarizado. El currículum ha de ser extendido, distribuido, situado y expandido. El currículum no puede ser ni tiene que desarrollarse de la misma forma que lo hace en la actualidad. Puede seguir siendo, y posiblemente así debe ser, el principio unificador y organizador de la educación, los acompañamientos educativos y los aprendizajes, pero estos últimos deben conectarse y contextualizarse con la práctica de la vida comunitaria. Esto significa, entre otras cosas, que el currículum debe flexibilizarse y extenderse para dar cabida al conjunto de actividades y lenguajes que constituyen la práctica de la vida cotidiana de las personas en su propio marco sociocultural comunitario. El nuevo currículum debe estar expandido y tiene que ser compartido e impartido por el conjunto de la comunidad a partir, obviamente, del liderazgo y la coordinación de los profesionales de la docencia, el acompañamiento educativo y el aprendizaje.

El currículum se focaliza mayoritariamente sobre el aprendizaje de los diferentes lenguajes necesarios para vivir en comunidades complejas (social, político, económico, lingüístico, matemático, tecnológico, geológico, digital, físico, de la salud, etcétera). Lenguaje significa, en este contexto, el conjunto de códigos necesarios para interactuar de forma competente y adecuada en un determinado ámbito de comunicación.

Más que los contenidos y las competencias, los NEC enseñan y enfatizan el aprendizaje de los múltiples lenguajes que constituyen la vida, presencial y virtual, de las personas y las comunidades auxiliados por las respectivas IAP. Y, asimismo, la comunidad territorial y virtual es también el lugar donde los niños y las niñas practican, profundizan y perfeccionan estos lenguajes que, a diferencia de los contenidos tradicionales que rápidamente se vuelven obsoletos, se van desarrollando y actualizando con el uso.

El núcleo sobre el que se construye el currículum es el metalenguaje de lo común. Un metalenguaje que hay que empezar a aprender en la familia y que se consti-

⁵⁰ Uno de los ejemplos actuales más interesantes en este sentido, citado en el punto anterior, es el proyecto denominado “Camino Escolar”.

tuye como la base y el referente para el resto de los lenguajes que se aprenden en los NEC. En estos núcleos no se trata sólo de aprender “cosas” (contenidos) ni únicamente de *aprender a ser*, de *aprender a estar* y de *aprender a hacer*. De lo que se trata, por encima de todo, es de *aprender a vivir juntos*⁵¹ con justicia (Cortina, 1997) y en armonía. Eso sólo puede ser aprendido estando juntos y, sobre todo, aprendiendo a gestionar y a negociar las emociones que sentimos con y frente a los otros, humanos y no humanos, y a los contextos territoriales y comunitarios que habitamos.

Aprendiendo, por último, a generar y a construir los espacios de lo común. *La actividad de institución de lo común* –apuntan Laval y Dardot– “sólo puede ser común, de tal manera que lo común es al mismo tiempo una cualidad del actuar y aquello que ese actuar instituye” (2015: 318).

La función principal de las personas profesionales de la educación, auxiliadas por inteligencias artificiales especializadas en educación (IAE) es la de acompañar, enseñar y ayudar a aprender a los niños y las niñas con los que actúan. Conocen en profundidad la comunidad y están en comunicación directa con los EdC para detectar posibles nuevos NEC. Son capaces de conectar los intereses y deseos de los aprendices, a los que acompañan y enseñan, con los recursos educativos que les ofrece su comunidad y las comunidades virtuales con las que establecen comunicación y mantienen relaciones.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Si algo nos ha enseñado la historia es que los seres humanos somos capaces de cambiar las cosas. La historia, incluso la de los perdedores –si ha sido documentada–, no es sino un prólogo. Por eso Deleuze (2014) defiende que los *devenires* tienen más importancia que la historia. Lo que estamos viviendo en el presente,

⁵¹ Estos son los cuatro pilares de la educación definidos por el llamado Informe Delors titulado “La educación encierra un tesoro” en 1996. Una actualización del contenido de “juntos” supondría que se refiere al conjunto de seres y objetos que conforman el planeta tierra.

es precisamente un *devenir*; un estar yendo hacia un algo que, más allá de cualquier pronóstico, tenemos claro que hay que construir.

Pero, según Haraway, el devenir actual es diferente; advierte que o “devenimos-con o no devenimos en absoluto” (2019: 22). Es precisamente en este devenir compartido hacia un futuro venturoso donde pensamos que la educación y la pedagogía tienen un importante papel que desempeñar.

Las últimas décadas nos han hecho plenamente conscientes de que, con nuestras acciones e inacciones, podemos producir mundos o, simplemente, destruirlos. A pesar de que los pronósticos hacia el futuro son hoy, como hemos apuntado, muy negativos, yo escojo, desde una perspectiva pedagógica y educativa, la esperanza. Creo que la conciencia mundial sobre la necesidad de cambiar las cosas se está extendiendo, de forma gradual pero continua, por todo el planeta.

Y pienso también que, a medio plazo, eso va a ir modificando el rumbo del mundo y las maneras de relacionarnos con él y entre nosotros. Me alinee con todos los pensadores (Touraine, Castells, Darenhdorf, Jonas, Beck, Habermas, Sennett, Bauman, Stengers, Lovelock, Margulys, Haraway, Sloterdijk y Latour, entre muchos otros) que, a lo largo de estas últimas décadas, de una manera u otra, han ido insistiendo y demandando la necesidad de construir una sociedad planetaria, plural y polifónica, capaz de desarrollar e impulsar políticas socioambientales globales⁵².

Freire (2012) decía que el primer paso para cambiar las cosas es creer que dicho cambio es posible. Sólo desde la esperanza en las propias posibilidades es posible construir o caminar hacia un futuro escogido y determinado entre todos los futuros posibles.

Los tiempos actuales son difíciles, convulsos e inciertos y abundan oscuros agoreros que pronostican un futuro negro. Defiendo que hay que partir de las problemáticas que sufrimos luchando de manera decidida por cambiarlas y sabiendo íntimamente que es posible hacerlo. Cada camino, cada persona, cada acción cuenta en la configuración de dicha senda. Por eso la sentencia inicial de

⁵² Dice Haraway: “la recuperación aún es posible, pero solo en alianzas multiespecies, por encima de las divisiones asesinas de naturaleza, cultura y tecnología y de organismo, lenguaje y máquina” (2019: 205).

Sloterdijk es tan necesaria e importante en estos tiempos: *Has de cambiar tu vida*. Una exhortación que nos interpela a todas las personas que habitamos el planeta.

El mismo Sloterdijk (2020) nos proporciona un posible programa pedagógico para empezar a reconstruir este presente. Es el denominado *imperativo solidario*, que elabora a partir de su teoría sobre la co-inmunidad y los sistemas de inmunidad humanos. Este autor actualiza los sucesivos *imperativos* elaborados por los filósofos a lo largo de la historia: el *categorico* de Kant; el *social* de Marx; y el *ecológico* de Jonas. El imperativo solidario que formula Sloterdijk dice así:

obra de tal modo que por las consecuencias de tu acción se fomente, o al menos no se impida, el surgimiento de un sistema global de solidaridad. Obra de tal modo que la praxis usual hasta ahora del saqueo y de la externalización pueda ser sustituida por un “ethos” de protección global. Obra de tal modo que por las consecuencias de tus acciones no surjan más pérdidas de tiempo en el cambio inexcusable en interés de todos. (2020: pos. 4460).

Un programa claramente coincidente y, por tanto asumible, por la educación y la pedagogía. Tanto una como otra se fundamentan, en primer lugar, en la convicción profunda de que siempre hay espacio para el cambio y para la mejora. En segundo lugar, en una confianza incondicional en las posibilidades y las capacidades de las personas, los grupos y las comunidades para actuar sobre sus propias vidas en sus entornos vitales. Y, en tercer y último lugar, en la seguridad de que no hay nada escrito y de que todo está por escribir, por inventar o por descubrir.

Me parece que esas tres características, que constituyen el ADN de la educación y la pedagogía, hacen que estas últimas resulten indispensables para ayudarnos a redireccionar el rumbo del planeta.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias Maldonado, M. (2018). *Antropoceno. La política en la era humana*. Madrid: Taurus.
- Avanessian, A. y Reis, M. (comps.) (2017). *Aceleracionismo. Estrategias para una transición hacia el postcapitalismo*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.

- _____. (2021). *Meta-futuros. Perspectivas especulativas para el mundo que viene*. Barcelona: Holobionte Ediciones.
- Barrero-Fernández, B., Mula-Falcón, J. & Domingo, J. (2022). Educational constellations: A systematic review of macronetworks in education. *The international Journal of Management*. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2022-0339>
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), 193-224. <https://doi.org/10.1159/000094368>
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- _____. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2010). *Mundo consumo*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Berardi, F. “Bifo” (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- _____. (2020). *Autómata y caos. Cartografías de la oscuridad*. Madrid: Enclave de libros.
- _____. (2022). *El tercer inconsciente. La psicoesfera en la época viral*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Biesta, G. (2015). Resisting the seduction of the global education measurement industry: Motes on the social psychology of PISA. *Ethics and education*, 10(3), 348-360.
- _____. (2019). Reclaiming Teaching for Teacher Education: Towards a Spiral Curriculum. *Beijing international review of education*, 1, 259-272.
- _____. (2020). *Educational Research: An Unorthodox Introduction*. London: Boomsbury Academic.
- _____. (2020a). Risking ourselves in education: qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104.
- _____. (2021). *World-centred education. A view for the present*. New York: Routledge.
- _____. (2023). Whose School is it Anyway? On the Insistence of Education and the Need for the Emancipation of the School. In C. A. Säfström & G.

- Biesta (eds.), *The new publicness of education after the critique of neo-liberalism*. London/New York: Routledge.
- Bratton, B. (2021). *La terraformación. Programa para el diseño de una planetariedad viable*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Buckminster Fuller, R. (1981). *Critical path*. New York: St. Martin's Press.
- Burbules, N. C. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(104). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1880>.
- Camps, V. (1993). *Paradojas del individualismo*. Barcelona: Crítica.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 3. Madrid: Alianza.
- Civís, M. y Díaz-Gibson, J. (2021). Validación de microestrategias en la NetEdu Tool: una herramienta para conectar ecosistemas educativos. *Cultura & Educación*, 33(3), 470-485. <https://doi.org/1080/11356405.2021.1951501>
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Coeckelbergh, M. (2021). *Ética de la inteligencia artificial*. Madrid: Cátedra.
- _____. (2023). *La filosofía política de la inteligencia artificial. Una introducción*. Madrid: Cátedra.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cummings, C., Dyson, A. & Todd, L. (2011). *Beyond the School Gates. Can Full Service and Extended Schools Overcome Disadvantage?* New York: Routledge.
- Danowski, D. y Viveiros de Castro, E. (2019). *¿Hay un mundo por venir? Ensayo sobre los miedos y los fines*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Deleuze, G. (2014). *Conversaciones (1972-1990)*. Quinta edición. Valencia: Pre-textos.
- Espósito, R. (2007). *Communitas: origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fisher, M. (2020). *Los fantasmas de mi vida. Escritos sobre depresión, hauntología y futuros perdidos*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Freire, P. (1974). “Conscientization”. *Cross Currents*, 24(1), 23-28.
- _____. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

- Galán Carretero, D. (2019). La realidad de los educadores sociales en el Estado español. Experiencia evolutiva en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Educació Social, Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 79-104. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/350968/446457>
- García Canclini, N. (2019). *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. Calas: Universidad de Guadalajara.
- García Roca, J. (2004). *Programas y proyectos de participación social*. Madrid: Síntesis.
- Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-textos.
- Han, B-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- _____. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Bilbao: Consonni.
- _____. (2020). *Manifiesto cibernético*. Madrid: Kaótica.
- Hartman, G. (2020). *Realismo raro. Lovecraft y la filosofía*. Barcelona: Holobionte Ediciones.
- Hase, S. & Kenyon, C. (eds.) (2013). *Self-determined learning: heutagogy in action*. Londres/New York Bloomsbury Academic.
- Herrington, J. & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48. <https://doi.org/10.1007/BF02319856>
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- Hui, Y. (2020). *Fragmentar el futuro. Ensayos sobre tecnodiversidad*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Ireland, A. (2022). *Filosofía-ficción. Inteligencia artificial, tecnología oculta y el fin de la humanidad*. Barcelona: Holobionte Ediciones.
- Latour, B. (2019). *Dónde aterrizar. Cómo orientarse en política*. Barcelona: Penguin Random House.
- _____. (2021). *¿Dónde estoy? Una guía para habitar el planeta*. Barcelona: Penguin Random House.
- _____. (2023). *Habitar la tierra. Conversaciones con Nicolas Truong*. Barcelona: Arcadia.

- Laval, C. y Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Meillassoux, Q. (2015). *Después de la finitud. Ensayo sobre la necesidad de la contingencia*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Nancy, J. L. (2021). *La frágil piel del mundo*. Madrid: De conatus.
- O'Brien, E. (2023). El Educador, interrumpido. Teoría De La Educación. *Revista Interuniversitaria*, 35(1), 19–38. <https://doi.org/10.14201/teri.29418>
- Pérez Tornero, J. M. (2020). *La gran mediatización I. El tsunami que expropia nuestras vidas. Del confinamiento digital a la sociedad de la distancia*. Barcelona: UOC Press.
- Ramis, A. (2017). *Bienes comunes y democracia. Crítica del individualismo posesivo*. Santiago de Chile: LOM Editores.
- Rifkin, J. (2001). *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Barcelona: Paidós.
- Rosa, H. (2010). *Aliénation et acceleration. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris: La Découverte.
- _____. (2019). *Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo*. Madrid: Katz Editores.
- Sadin, E. (2020). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- _____. (2022). *La era del individuo tirano. El fin de un mundo común*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Sloterdijk, P. (2007). *En el mundo interior del capital. Para una teoría filosófica de la globalización*. Madrid: Siruela.
- _____. (2013). *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica*. Valencia: Pre-textos.
- _____. (2014). *Crítica de la razón cínica*. Madrid: Siruela.
- _____. (2016). *Experimentos con uno mismo. Una conversación con Carlos Oliveira*. Valencia: Pre-Textos.
- _____. (2018). *¿Qué sucedió en el siglo XX?* Madrid: Siruela.
- _____. (2020). *La herencia del Dios perdido*. Madrid: Siruela.
- Sloterdijk, P. y Heinrichs, H.-J. (2014). *El sol y la muerte*. Madrid: Siruela.

- Stephenson, N. (1996). *La era del diamante: manual ilustrado para jovencitas*. Barcelona: Nova.
- Toukan, E. (2023). Un nuevo contrato social para la educación: promover un paradigma de interconexión relacional. *Investigación y Prospectiva en Educación, documento de trabajo 31*. París: UNESCO.
- Touraine, A. (1999). Iguales y diferentes. En UNESCO. *Informe mundial sobre la cultura. Cultura, creatividad y mercados* (pp. 36-42). Madrid: UNESCO/CINDOC: Acento editorial.
- _____. (2013). *La fin des sociétés*. Paris: Éditions du Seuil.
- Úcar, X. (2009). Acción comunitaria e intervención socioeducativa en un mundo globalizado. En X. Úcar et al. (coords.), *Enfoques y experiencias internacionales de acción comunitaria. En España, Finlandia, Estados Unidos de América y Brasil* (pp. 13-45). Barcelona: Graò.
- _____. (2012). “La comunidad como elección: teoría y práctica de la acción comunitaria”, pp. 37-73, en A. Zambrano y H. Berroeta (comps.), *Teoría y práctica de la acción comunitaria. Aportes desde la psicología comunitaria*. Santiago de Chile: Ril Editores.
- _____. (2016). *Pedagogías de lo social*. Barcelona: UOC.
- _____. (2016a). *Pedagogía de la elección*. Barcelona: UOC.
- _____. (2018). Pedagogía Social/Educación social. In D. Keller, H. N. O’Neil, D. Schugurensky & K. Villaseñor (eds.), *Social Pedagogy and Social Education: Bridging Traditions and Innovations/Pedagogía Social y Educación Social: Conectando Tradiciones e Innovaciones* (pp. 592-607). Phoenix, Arizona: Social Pedagogy Association.
- _____. (2021). Constructing questions for the social professions of today: the case of social pedagogy, *International Journal of Social Pedagogy*, 10(1), 9. DOI: <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.1.009>.
- _____. (2021a). Social pedagogy, social education, and social work in Spain: Convergent paths. *International Journal of Social Pedagogy*, 10(1), 1-17. DOI: <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.x.001>
- _____. (2022). Tejidos y tramas de lo social: perspectivas desde la pedagogía y la educación social. *RES, Revista de educación social*, 35, julio-diciembre, 343-368.

- _____. (2023). La educación escindida. Perspectivas desde la pedagogía y la educación social. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 35(1), 81-100. <https://doi.org/10.14201/teri.27805>
- UNESCO. (2021). *Los futuros de la Educación. Aprender a convertirse*. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. Avances recientes. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370801_spa
- _____. (2021a). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- Wark, M. (2021). *El capitalismo ha muerto. El ascenso de la clase vectorialista*. Barcelona: Holobionte Ediciones.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- ZEMOSS98. (2012). *La educación expandida*. <http://www.zemos98.org/descargas/educacionexpandida-ZEMOS98.pdf>

II. EDUCAR PARA SABER SER, EN LOS TIEMPOS DEL PARECER Y SU RELEVANCIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
UPAEP Universidad | México

*El hombre, pues, no sólo es capaz de la liberación estética y
de la creatividad artística, sino que su primera obra de arte
es su propia vida.*

Lonergan (2006: 123)

En la actualidad, la humanidad vive en una crisis multidimensional (Morin, 2020). Se trata de una crisis profunda que trastoca todos los campos de la vida personal, comunitaria, social y planetaria, la cual clama por transformaciones tanto programáticas como paradigmáticas (Morin, 1999) que abran una vía nueva rumbo a un horizonte futuro con probabilidades para la habitabilidad de la especie humana en el planeta (Morin, 2011).

Con lo anterior, se deben trabajar todos los compromisos posibles con la sostenibilidad, con base en los planes de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) y de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (en adelante ODS), documentos relevantes con acuerdos firmados por la mayoría de los líderes mundiales con miras a trabajar en conjunto la supervivencia de la humanidad.

En lo esencial, el documento de los ODS publicado por la ONU en 2015, como ya se ha citado, propone diecisiete objetivos con los elementos indispensables para reconstruir el paradigma alternativo de convivencia humana y con ello empezar a revertir los graves problemas que padece el mundo de hoy, desde la pobreza, el hambre, la salud y el bienestar, hasta el trabajo decente y el crecimiento económico, la reducción de las desigualdades y otras realidades urgentes, pasando

por la construcción de una educación de calidad para todas las niñas y todos los niños y jóvenes sin distinción geográfica, racial, económica o cultural.

Se trata de una agenda en apariencia ambiciosa, pero que muestra un punto de partida mínimo indispensable para evitar la autodestrucción de la humanidad frente a la catástrofe, al implementar pasos para la construcción de un horizonte humano más pleno y menos enfocado en la competencia, el individualismo y el consumismo exacerbados.

Desafortunadamente, una evaluación parcial del Reporte 2030 ODS realizada en 2020 por la ONU, en medio de la pandemia del SARS-CoV-2, que paralizó las actividades en prácticamente todo el mundo, mostró que no solamente no ha habido avances en el logro de estos objetivos, sino que más bien ha habido retrocesos, en parte por la situación crítica y la suspensión o disminución al mínimo de las actividades económicas debido a la pandemia. Sin embargo, estos resultados negativos también son consecuencia de la falta de voluntad política y creatividad de muchos gobiernos y sociedades del mundo, actitudes necesarias para instrumentar los cambios sistémicos y culturales que se requieren para consolidar un futuro habitable.

A su vez, la deficiencia en la gobernanza y el funcionamiento de la economía mundial se vincula con el poder de un sistema hegemónico orientado hacia el bucle producir-tener-consumir, el cual equipara el nivel de ingresos con la calidad de vida, anteponiendo el tener como meta última por encima del ser. Lo anterior provoca una cultura de la apariencia que, como escribió el periodista estadounidense Émile Henri Gauvreau: “Se nos ha convencido de gastar el dinero que no tenemos, en cosas que no necesitamos, para generar impresiones temporales en personas que no deberían importarnos”¹.

En función de lo planteado y como dice Lonergan (2006) en el epígrafe citado al inicio, la principal obra de arte de los seres humanos consiste en su propia vida. El reto estético, antropológico, ético y social más importante es la construcción de una existencia que pueda llamarse humana, tanto a nivel personal como en las dimensiones comunitaria, social y planetaria.

¹ Frase atribuida después a Will Smith y a Tim Jackson. Véase en [<https://consejofinanciero.com/gastar-el-dinero-que-no-tenemos-en-cosas-que-no-necesitamos/>].

No obstante, las metas anteriores se alteran y desorientan al pensar que esa obra de arte únicamente se construye al consumir y poseer cosas materiales que ofrecen una apariencia de eterna juventud, en contraste con la realización de lo que estamos llamados a ser, que es un desconocido-conocido, es decir, algo de lo que sabemos ya ciertos elementos, pero ignoramos muchos otros, por lo que es un reto siempre por descubrir (Lonergan, 2006), porque, como dice Zubiri (citado en Carrera-Umaña, 2021: 223-226): el desarrollo humano consiste en ser los mismos, sin ser lo mismo. Ser los mismos porque hay una personidad sustancial que nos define y no cambia. No ser lo mismo, porque hay una personalidad que se va construyendo y reconfigurando a partir de las decisiones propias, la convivencia con los demás y las circunstancias que rodean a cada sujeto humano.

Por ello, siempre están presentes dos preguntas básicas en la existencia humana que son claves en el saber ser: *¿Qué voy a hacer de mí?* Lo distinto que yo construiré con mis decisiones en mis circunstancias, y *¿qué va a ser de mí?* Aquello que dependerá más bien del entorno y las circunstancias, incluso de elementos aleatorios que pueden suceder a mi alrededor.

En este sentido, la base de la sostenibilidad está en reorientar la mirada para realizar un cambio paradigmático, indispensable para ser humanos que emergen del aprender a ser humanos de manera continua, en cada etapa de la historia y en cada contexto sociocultural. Esto ofrece una vía para cimentar los retos planteados por los ODS y, para que se produzca esta reorientación paradigmática, es indispensable la educación, es decir, educar para saber ser.

De manera puntual, este trabajo es una reflexión teórica acerca del ODS número 4, construir una educación de calidad e inclusiva, uno de los objetivos centrales para lograr la sostenibilidad desde una mirada amplia. Este ODS, además de lo ambiental y económico, considera la creación de las condiciones para la realización plena de cada ser humano y de la comunidad global, a partir del principio de Robert Antelme (citado en Morin, 2006: 115): “no suprimir a nadie de la humanidad”.

Dentro del enfoque educativo de los ODS, la aportación concreta es resaltar la relevancia y plantear los elementos centrales del saber ser, como uno de los saberes fundamentales para construir humanización en un contexto deshumanizado por la cultura del parecer o aparentar que predomina en el mundo del

capitalismo global contemporáneo. A partir de esto, se reedifican los cimientos de una nueva vida personal, de nuevas estructuras y sistemas socioeconómicos y de una nueva cultura libre de aporofobia (Cortina, 2017), así como de cualquier tipo de discriminación.

El trabajo plantea el contexto de este mundo del parecer, después define el término saber y explora el saber ser desde distintas perspectivas teóricas relacionadas con la educación, resaltando la importancia de desarrollarlo.

Para lograr el aprendizaje del saber ser es necesario formar a los futuros docentes y a los profesores en servicio para desarrollar en sí mismos este saber y poder así comunicarlo a sus estudiantes. De manera que el aterrizaje de estas reflexiones culmina en algunas claves para la formación del profesorado en este saber central para la humanización del mundo.

1. LA CULTURA DEL ENVASE: LOS TIEMPOS DEL PARECER

Estamos en plena cultura del envase, el contrato del matrimonio importa más que el amor, el funeral más que el muerto, la ropa más que el cuerpo y la misa más que Dios (97).

Eduardo Galeano (citado en Zuloaga, 2015)

Un simple vistazo al escenario nacional e internacional nos hace comprobar que, como dice Eduardo Galeano, estamos hoy en la cultura del envase, en un mundo en el que importan más las apariencias que las realidades, la envoltura que el contenido, las formas que el fondo en todos los aspectos de la vida humana. En otro pasaje, Galeano (2009: 52) sostiene que: “[e]l que no está preso de la necesidad está preso del miedo: unos no duermen por la ansiedad de tener las cosas que no tienen, y otros no duermen por el pánico a perder las cosas que tienen.” Estos rasgos de ver como fines a los medios o las formas y de vivir con miedo por exceso o carencia parecen crecer día a día en esta crisis civilizatoria. Como se plantea en la quinta parte del libro *Educación humanista* (López-Calva, 2009), si la escuela produce a la sociedad que la produce, la formación de las nuevas generaciones está siendo fuertemente influenciada por dichos rasgos.

Zygmunt Bauman (2007) distingue y opone al consumismo del consumo y afirma que vivimos en una sociedad de consumidores y en una cultura consumista. En su libro *Vida de consumo*, señala todos los males colaterales que provoca el consumismo y el impacto profundo que tiene en los distintos campos del quehacer humano, tales como la política y la democracia o la cultura y los valores que rigen la vida social.

En esta perspectiva, el mismo autor señala que en el siglo XXI existe una nueva condición humana, la de un individuo que es tanto un producto deseable puesto en el mercado y alguien que se vende a sí mismo, es decir, es el fabricante del producto y el producto. Es aquí donde radica la esencia de la nueva sociedad de consumo, en contraste con la anterior sociedad de productores, al componerse de dinámicas que reciclan a sus propios miembros como si fuesen bienes de cambio que atraen clientes y construyen su propia demanda. Un ejemplo claro de ello lo vemos en los llamados *influencers* y en los *youtubers* que inundan hoy las redes sociales.

El proceso que conduce a la producción de marcas –más que de productos–, descrito magistralmente por Naomi Klein (2002) ha determinado que la publicidad de diversos productos se orienta de manera creciente hacia formas de promoción que venden estilos de vida, experiencias y mitologías, más que a resaltar las características del producto en sí. Además, como señala Adela Cortina (2002) el consumo ha llegado a convertirse en una actividad valiosa por sí misma, al canalizar una de las capacidades más profundas del ser humano: la capacidad de desear, que se materializa en objetos en los que se espera encontrar algo de lo que falta, y lleva implícita la idea de que lo novedoso es más valioso (Rodríguez Díaz, 2012: 4).

En esta sociedad consumista, en la cultura del envase, más que los productos importan las marcas y lo que se vende no es un objeto, sino una experiencia y un estilo de vida que se plantean como indispensables para poder vivir y ser respetado en la sociedad. Como dice la autora de este artículo, citando a Cortina, el consumo se ha vuelto una actividad que vale por sí misma porque capitaliza uno de los rasgos de todo ser humano que es la capacidad de desear.

La profundidad con que se ha construido esta nueva naturaleza humana con base en el consumo y en la marca como estilo de vida ha producido la transición

del *Homo sapiens* al *Homo consumans*, del ser pensante al ser consumidor, del deseo de conocer al deseo de poseer como motores de la vida humana.

A esta nueva sociedad, Vargas Llosa (2012) la ha caracterizado como la civilización del espectáculo. El autor señala que muchos actores y estrellas mediáticas se han convertido en líderes políticos o gobernantes no por su capacidad o propuestas, sino por su popularidad e imagen. De la misma forma, los medios de comunicación masiva influyen cada vez más en las opciones intelectuales y valorales de los individuos y grupos, un fenómeno que se desenvuelve de manera similar y creciente en las redes sociales.

El terreno de la educación no es inmune a lo anterior, con prácticas que van desde el *marketing* y la imagen, hasta los *rankings* que califican a las escuelas y universidades como elementos determinantes de la popularidad y cantidad de matrícula de las instituciones, más allá de su calidad académica real y de la eficacia y pertinencia de sus procesos de aprendizaje y formación integral.

A nivel de la educación superior, Brunner (2006) ha estudiado lo que llama la mercadización de la educación superior, la cual ha aumentado tanto en universidades públicas como privadas desde hace un par de décadas. En definitiva, el conocimiento se ha convertido en una mercancía más, donde los títulos o grados académicos se convierten en un capital en el cual se invierte para obtener ganancias económicas más que para adquirir los saberes necesarios para aportar un bien social.

En adelante, el rol de las universidades tenderá a girar crecientemente en torno a la producción y distribución social de credenciales, mientras que las profesiones deberán hacer frente a la inflación de certificados, buscando contrarrestar y acomodar la desprofesionalización que las amenazan por la base. Unas y otras se hallan atrapadas en el torbellino atmosférico del mercado y descubren, en este proceso, que el piso bajo sus pies ha empezado a agitarse por su cuenta (Brunner, 2006: 27).

Asimismo, Brunner señala un evento interesante en el cual las universidades y las profesiones se están des-elitizando y perdiendo su aura meritocrática, su nivel formativo está declinando debido a la creciente privatización sin control y con excesiva competencia que las hace empezar a moverse en la lógica del mercado, lo cual señala una revolución muy profunda en lo que se había considerado como conocimiento a nivel superior en el pasado.

Por su parte, Nussbaum (2010) indica que los gobiernos están cometiendo un grave error al orientar sus sistemas educativos únicamente hacia la formación

de cuadros que contribuyan al crecimiento económico medido en términos del Producto Interno Bruto (PIB) de los países, y dejando de lado los elementos esenciales para la formación de ciudadanos capaces de mantener y consolidar los sistemas democráticos.

No cabe duda de que este panorama conlleva al riesgo de formar robots altamente capacitados y obedientes para el mercado laboral, pero no ciudadanos libres y responsables, capaces de pensar críticamente, conduciendo a lo que la filósofa estadounidense llama *educación para la renta*, caracterizada por la inclusión de asignaturas técnicas de matemáticas, computación, finanzas, entre otras, en detrimento de las artes y las humanidades por considerar que no sirven para nada útil en términos económicos, aunque como ella misma señala en la conclusión de su libro, sirven para construir un mundo en el que valga la pena vivir.

En este escenario del mundo del parecer, movido por el consumismo y donde el conocimiento y el sujeto mismo son productos o mercancías sujetas a las leyes de la oferta y la demanda, los educadores tenemos que enfrentar el reto de formar profesionistas en el saber ser a fin de transformar la sociedad en una práctica auténticamente humana.

En un mundo donde las competencias son la marca resulta indispensable promover saberes que integren lo racional con lo emocional y lo ético para enfrentar los engaños de las apariencias a través de la formación de ciudadanos capaces de construir una existencia con sentido, una vida humana que valga la pena y una sociedad que pueda realmente llamarse humana, representada por rasgos pacíficos, justos e incluyentes.

2. SABERES Y SABERES DOCENTES

2.1. *Saberes: más allá de los conocimientos y las competencias*

El énfasis de la teorización, la planeación y la operativización en la educación ha ido evolucionando con el tiempo, a diferencia de los modelos tradicionales que centraban sus esfuerzos en el aprendizaje de contenidos por parte de los educandos (Palacios, 2014), situación que conduce a sólo prestar atención al maestro y la enseñanza por encima del aprendizaje.

Con la implementación del diseño curricular y la llamada tecnología educativa, el enfoque tuvo como eje la planeación de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con los medios y estrategias planificadas de una manera sistemática y observable.

Después, con el arribo de los enfoques llamados neoliberales, se atendió un planeamiento tecnocrático que veía a la educación con la herramienta central para formar trabajadores que fueran efectivos para el aumento del PIB de los países, es decir, una visión centrada en el crecimiento económico y regida por el modelo por competencias, que si bien tuvo ciertos alcances integrales y completos (*cfr.* Tobón, 2007; García Fraile *et al.*, 2012), focalizó su atención en el desarrollo de la aplicación práctica de los aprendizajes; en la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes manifestadas en conductas o acciones que también pudieran ser observables, medibles y estandarizables.

Lo anterior generó una confusión entre la educación por competencias y la capacitación para desarrollar personas competitivas, eficientes, eficaces y productivas, que, aunque inexacta, fue cuestionada como la forma correcta en un contexto en el que se tendía a privatizarlo todo, incluyendo, según algunos críticos como Puigross (1996), la misma educación.

A diferencia de lo anterior, la presente propuesta suscribe y se inscribe en las ideas de la Comisión Delors de la UNESCO (Delors, 1999), así como la de Edgar Morin (1999), vinculada con planteamientos en los cuales el desarrollo de saberes implica un avance hacia una concepción más compleja e integral del proceso formativo. Con lo anterior, la “representación (del término saber) está dada en el latín como *sapĕre*, con respecto a una percepción de valoración y cúmulo de informaciones. Tiene un estrecho vínculo con la capacidad del saber [...] postulando experiencia”².

En línea con lo anterior, Morin (2003) propone la dimensión poética de la vida en oposición a la dimensión prosaica. La segunda se define por un conjunto cotidiano de actividades humanas prácticas para la supervivencia, tales como trabajar, comer, comprar, consumir, realizar trámites oficiales o bancarios, entre otras. Por el contrario, la dimensión poética de la existencia humana está orien-

² Benjamin Veschi, noviembre de 2018, véase en [<https://etimologia.com/saber/>].

tada a vivir, porque la especie humana es la única que no vive para sobrevivir, sino que sobrevive para vivir. Estas acciones tienen que ver con lo lúdico, el disfrute estético, la vivencia de la amistad o el amor, la espiritualidad –religiosa o no–, el gozo de la vida, el ayudar a gozar a los demás, el compartir la belleza y la profundidad del sentido de la existencia.

Desde ese punto de vista, los saberes están más allá de los conocimientos y las competencias, como afirma Morin:

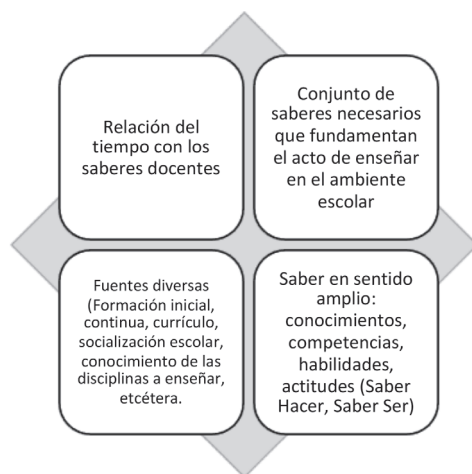
antecede cualquier guía o compendio de enseñanza. No es un tratado sobre el conjunto de materias que deben o deberían enseñarse: pretende única y esencialmente exponer problemas centrales que permanecen por completo ignorados u olvidados y que son necesarios para enseñar en el próximo siglo. (1999: 1)

Como consecuencia, el mundo de los saberes es inherente al individuo, el cual se va adaptando y rehaciendo de forma permanente a lo largo de toda la vida, a partir de la adquisición, procesamiento, verificación y valoración de nuevas experiencias y datos emergentes. Así, Tardif (2016: 56), considera que “trabajar no es exclusivamente transformar un objeto o una situación en otra cosa, es también transformarse a sí mismo a través del trabajo”. Notablemente, el trabajo va transformando la identidad del trabajador, al tiempo que modifica su uso del tiempo y su saber trabajar. Por ello, es primordial la relación entre el trabajar y el saber trabajar, la cual implica la adquisición paulatina y el dominio de saberes necesarios para ir mejorando el trabajo que se realiza (p. 57).

2.2. *¿Cómo se forman los saberes docentes?*

Tardif (2016) plantea cuatro grandes elementos constitutivos que sirven para entender el concepto de saber docente (figura 1).

Figura 1. *Elementos para comprender los saberes docentes*



Fuente: elaboración propia a partir de Tardif (2015: 19).

En un inicio, el primer elemento destacado es la relación entre los saberes docentes y el tiempo, es decir, los años de ejercicio profesional de la docencia influyen en la construcción de saberes docentes, en el sentido de reflexionar de modo autocrítico sobre la práctica misma de manera continua y sistemática, con ánimo de mejorar continuamente el desempeño profesional.

En cuanto al segundo elemento, Tardif (2015) analiza los saberes necesarios que fundamentan el acto de enseñar en un contexto escolar, dado que se trata de una profesión que requiere de un conjunto de saberes especializados para realizarse adecuadamente y poder realmente educar a los niños y jóvenes.

El tercer elemento se compromete con entender el término saber en el sentido amplio –descrito en el apartado anterior–, en el cual se involucran conocimientos, competencias, habilidades, actitudes, saber hacer y saber ser.

Finalmente, el cuarto elemento apela a las múltiples fuentes a partir de las cuales los docentes desarrollan saberes necesarios para una buena enseñanza. Estas fuentes pueden abarcar desde su historia y experiencia personal y familiar, pasando por el currículo, la socialización escolar, el conocimiento de las disciplinas a enseñar, entre otras.

En suma, Tardif (2016) sostiene que la experiencia de trabajo resulta ser la fuente privilegiada para desarrollar los saberes necesarios para enseñar, sin dejar de lado que en esta experiencia juegan un papel muy importante los factores cognitivos relacionados con sus talentos y también los saberes sociales que aprenden como miembros del contexto sociocultural que comparten con sus estudiantes.

2.3. Características de los saberes docentes

Los saberes docentes, según Tardif (2016), son plurales, compuestos, heterogéneos, provenientes principalmente de los contextos de trabajo, pero también de saberes y fuentes variadas. Esto conduce a tener claridad respecto a que la formación de los futuros docentes y de los profesores en servicio debería dejar de concebirse como un proceso lineal, unidireccional, técnico y derivado de fuentes restringidas a las teorías curriculares y las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Que los saberes docentes provengan principalmente de los contextos de práctica de trabajo conduce a la necesidad de diseños que fomenten la reflexión sobre la propia práctica, conforme al planteamiento de Domingo (2021), quien, a partir de contar una historia, fundamenta la relevancia de las prácticas reflexivas, dado que no es lo mismo tener veinticinco años de práctica docente que un año, pues “no es la simple actividad y menos aún la simple actuación desligada del pensamiento la que nos da conocimiento” (p. 2).

En atención a lo anterior, Domingo y Gómez Serés (2014: 10) sostienen que “el conocimiento profesional se produce solo cuando la práctica es una práctica pensada, cuando la reflexión hace que la práctica se proyecte sobre el espejo del pensamiento para analizarla y reajustarla”. Por lo que, entrelazando a las ideas de Tardif, se sostiene que la experiencia laboral es la principal fuente de saberes docentes, siempre y cuando se trate de una tarea pensada, analizada y reflexionada para ser mejorada de forma continua.

En la tabla 1, se presenta una traducción libre del original en portugués de Tardif (2005: 63), en la cual el autor caracteriza los saberes docentes, sus fuentes y las distintas formas de incorporación a la práctica educativa.

Tabla 1. *Saberes docentes, fuentes y formas de integración*

Saberes de los profesores	Fuentes de los saberes	Formas de integración a sus prácticas
Saberes personales de los profesores	Familia, ambiente de vida, educación en sentido lato	Por su historia de vida y la socialización primaria
Saberes provenientes de la formación escolar anterior	La escuela primaria, secundaria y bachilleratos no especializados	Para la formación y la socialización pre-profesional
Saberes provenientes de la formación profesional para el magisterio	Los establecimientos de formación docente, los cursos especializados, etcétera	Para la formación y socialización profesional en las instituciones formadoras de docentes
Saberes provenientes de los programas y libros didácticos usados en el trabajo	La utilización de herramientas de los profesores: programas, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, fichas, etcétera	Por la utilización de las herramientas de trabajo y su adaptación de tareas
Saberes provenientes de su propia experiencia en la profesión en el aula y en la escuela	La práctica de trabajo en el aula, la experiencia con los pares, etcétera	Por la práctica del trabajo y la socialización profesional

Fuente: traducción libre del portugués de Tardif (2005: 63).

De esta manera, en la tabla 1 se observa la forma en la cual los distintos saberes, desde personales hasta profesionales y sus fuentes diversas, inciden en la integración de la práctica docente, que a su vez influye en la praxis concreta y abierta que adquieren los profesores en cada aula y escuela. Como se verá a continuación, se trata de un mosaico complejo en el que cada una de las columnas y renglones están en continua interacción dialógica.

2.4. Saber ser

El ya clásico libro *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1999) fue desarrollado por una comisión de expertos a petición de la UNESCO para delinear los desafíos de la educación en el cambio al siglo XXI y rumbo al tercer milenio de la era cristiana. Dicha investigación contenía elementos del saber ser o el aprender a ser como uno de los llamados “cuatro pilares necesarios para la educación del futuro”, de la mano con el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir con los demás, como aspectos esenciales para una formación de ciudadanos del mundo en el cambio de época que estamos viviendo.

De modo que ya no se habla de aprender conocimientos, pues en la sociedad del conocimiento o de la información, los contenidos están al alcance casi de cualquiera a través del mundo virtual y sus repositorios. A partir de los principios del aprender a conocer se ejerce la estructura del proceso de lo que Morin (1999) llama “los principios de un conocimiento pertinente”, los cuales a su vez corresponden al saber número dos en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, también realizado por petición de la UNESCO en la misma coyuntura de cambio histórico.

De igual forma, el saber ser para Delors (1999) es un saber íntimamente relacionado con la ética, con el desarrollo de la capacidad necesaria para consolidar una vida personal que pueda llamarse humana, en un mundo atravesado por elementos deshumanizantes. Si bien los cuatro saberes mencionados están ligados y tienen que ver con procesos y estructuras humanas más que con contenidos, el saber ser está fuertemente vinculado con el saber convivir, porque se aprende a ser solamente con los demás y al desarrollar un proyecto de vida y una identidad propia, que, como sostiene Taylor (1991: 33), se da “gracias a, o a pesar de, las identidades que los otros significativos pretenden asignarnos”.

Ahora bien, en la tabla 2 se muestra una propuesta en la cual los cuatro pilares necesarios para la educación del futuro podrían enfrentar a la cultura del envase y al mundo del parecer para desarrollar en los docentes –y, por ende, en los futuros ciudadanos– un saber ser acorde a nuestros tiempos de crisis multidimensional.

Tabla 2. *Los cuatro pilares de Delors y el saber ser*

Los cuatro pilares para contrarrestar el mundo del parecer	
<i>Aprender a conocer</i>	Aprender a ser implica aprender a conocer críticamente el mundo en el que vivimos y la persona que somos en realidad, más allá de las identidades que los otros o la sociedad del parecer quieran asignarnos.
<i>Aprender a hacer</i>	Aprender a conocer implica aprender a hacer y rehacer el mundo porque como dice Tardif (2016), al modificar el mundo nos modificamos a nosotros mismos.
<i>Aprender a convivir</i>	Aprender a ser implica y es inseparable del aprender a convivir porque somos parte de un nosotros que involucra familia, comunidad, sociedad, especie humana, entre otros.
<i>Aprender a ser</i>	Aprender a ser es desarrollar los saberes necesarios para construir-me en libertad, responsable, con criticidad, inteligencia, sensibilidad, autoestima y autocompasión por mis imperfecciones.

Fuente: elaboración propia a partir de Delors (1999).

Como ya se ha mencionado, Morin (1999) plantea como un elemento central el saber ser, expresado primordialmente en los saberes III al VII (enseñar la condición humana, enseñar la identidad terrenal, enfrentar las incertidumbres, enseñar la comprensión y enseñar la ética del género humano), que, cabe resaltar, resulta inseparable de los otros dos saberes (enseñar el error y la ilusión del conocimiento y enseñar los principios de un conocimiento pertinente). Así, en la tabla 3 se presenta un listado de los siete saberes y la forma en que contribuirían a desarrollar el saber ser, contrarrestando el mundo del parecer que actualmente habitamos.

Tabla 3. Los siete saberes de Morin y el saber ser

Los saberes de Morin para contrarrestar el mundo del parecer	
1. <i>Cegueras del conocimiento: error e ilusión</i>	Para aprender a ser en tiempos de parecer es necesario ser críticos y descubrir los errores e ilusiones del conocimiento.
2. <i>Principios de un conocimiento pertinente</i>	Para aprender a ser es necesario saber lo que es conocer.
3. <i>Enseñar la condición humana</i>	Para aprender a ser es indispensable asumirse como humanos.
4. <i>Enseñar la identidad terrenal</i>	Para aprender a ser, hoy día resulta necesario saberse y sentirse parte de una especie ligada a otras especies y a la vida en general en el planeta.
5. <i>Enfrentar las incertidumbres</i>	Para aprender a ser es necesario cuestionar las certezas, abandonar los dogmas, saber enfrentar las incertidumbres.
6. <i>Enseñar la comprensión</i>	Para aprender a ser es necesario comprender a los demás y verlos como <i>alter ego</i> .
7. <i>Enseñar la ética del género humano</i>	Para aprender a ser es indispensable asumirse como seres estructuralmente éticos.

Fuente: elaboración propia a partir de Morin (1999).

Para Tardif (2016), el saber ser implica desarrollar la diversidad de las fuentes de los saberes profesionales, divididos a su vez en Saber, Saber hacer y Saber ser. Esto se expone en la tabla 4, elaborada a partir de una ponencia impartida en un foro de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y cuyo título es “Definición provisional de los saberes profesionales de los docentes”.

Tabla 4. *Los saberes de los docentes son plurales*

Los saberes de los docentes son plurales		
<i>Saberes</i>	<i>Saber hacer</i>	<i>Saber ser</i>
Conocimiento de la materia a enseñar.	Transmitir la materia en el salón de clase.	Disfrutar el trabajo con los jóvenes.
Conocimiento de los alumnos.	Manejar los grupos de alumnos: control, estrategias, organizaciones, disciplina, etcétera.	Demostrar juicio, equidad, respeto de las diferencias.
De los programas y material didáctico.		Ser capaz de comunicar, motivar, entre otras.
De los padres de familia y su entorno social.	Ser capaz de trabajar con los colegas, el equipo, entre otros.	Tener talento para enseñar.
De las reglas de la escuela.	Saber adaptar los programas.	Ser capaz de hacerse respetar, pero sin ser temido.
De los saberes académicos provenientes de la formación profesional.		
De los saberes académicos provenientes de la formación profesional.	Saber reflexionar sobre su propia práctica.	Ser capaz de cuestionarse.
De los saberes provenientes de su cultura personal.	Saber innovar.	Tener una personalidad hecha para la docencia.

Fuente: Tardif (2005: 13).

Como puede apreciarse en la tabla 4, el saber ser docente tiene que ver con la capacidad de disfrutar el trabajo educativo; mostrar respeto y valoración en un mundo excluyente de las diferencias entre los distintos educandos; ser equitativo y mostrar la habilidad para motivar y comunicar los aprendizajes de manera que los educandos también disfruten de su aprendizaje; tener autoridad en su sentido auténtico, en el sentido de liderazgo que hace crecer a los demás; una capacidad autocrítica que haga al docente capaz de cuestionarse a sí mismo y a

sus propias creencias, y, por último, una característica esencial: tener una personalidad hecha para la docencia.

Esta última característica del *saber ser docente* se entrecruza también con los estudios de Bain (2004) acerca de lo que son y lo que hacen los buenos profesores en el aula, o de lo que Fierro (2003) llama la *oferta valoral del docente*, caracterizada por el comportamiento normativo, afectivo y pedagógico de los profesores frente a sus grupos de estudiantes.

3. ALGUNAS PROPUESTAS SOBRE EL SABER SER Y SU APLICACIÓN A LA FORMACIÓN DOCENTE

Esta última sección presenta elementos útiles para emprender una reforma profunda de la formación docente, en el sentido que señala Morin (2020), tanto en su formación como en el desarrollo de su carrera profesional para la implementación del saber ser.

El primer paso esencial rumbo a un cambio paradigmático está en asumir la concepción política, pedagógica, curricular y didáctica cuya finalidad en la educación, como afirma Morin (2016), es enseñar a vivir, es decir, facilitar los elementos necesarios para que cada educando aprenda a ser o, dicho en términos dinámicos e históricos, aprenda a ir siendo, a ir construyendo progresivamente una vida que valga la pena y pueda llamarse realmente humana.

Resulta fundamental que este cambio de visión se traduzca adecuadamente en la formación docente para poner las condiciones para que el aprender a ser se haga realidad en la formación de los nuevos ciudadanos de este mundo en crisis global. Para lograrlo, una propuesta concreta es la superación de las visiones simplificadoras que ponen a la educación tradicional en el centro junto al docente y a la enseñanza, por las pedagogías modernas que colocan como eje al estudiante y el aprendizaje e incluso algunas propuestas más novedosas focalizadas en la educación en la comunidad. Con esto último, el paso hacia una visión compleja que considere una educación multicentrada en la relación pedagógica intra-aúlica entre docente y estudiantes, atiende distintos componentes de la institución: a la comunidad de directivos, profesores, orientadores, estudiantes y familias; a lo social, con un centro adicional en la construcción de acompaña-

miento que incida en la educación y con ello impactar positivamente en el entorno; y lo planetario, que añade una capa más amplia en la cual la humanidad se ve como una especie en riesgo de autodestrucción.

A esta educación multicéntrica o unidiversa en su enfoque se suma el transitar a una educación basada en preguntas, en la cual el ser humano en búsqueda constante sea motivado por la curiosidad, el deseo de conocer y elegir bien, el cual no posee una única forma de respuesta, sino que estructura y acompaña como una brújula, pero con la libertad de elegir el rumbo de nuestra existencia individual y colectiva.

A continuación, una tercera orientación estratégica para formar docentes que aprendiendo a ser es la de enfocarse a buscar el desarrollo de la autenticidad humana, es decir, como afirma Lonergan (2007), un proceso en el cual conocen cómo compartir este saber a sus educandos, además de prestar atención a la experiencia; la operación inteligente de la comprensión; la reflexión crítica sobre la realidad que va más allá de las propias ideas, opiniones y deliberaciones y la valoración responsable y libre de lo que van conociendo de la realidad.

Tal búsqueda de autenticidad implica el desarrollo de una autocrítica constante que permita evidenciar los sesgos propios de la práctica docente, que pueden ser conscientes, inconscientes, individualistas, grupales, ocasionados por la protección de intereses de un gremio, clase social o intereses de cierta comunidad y el sesgo general del sentido común que cristaliza el conocimiento práctico, útil e inmediato del sentido común como única explicación de la existencia y del mundo.

La combinación de estos sesgos conduce a los docentes y a los educandos a bloquear su proceso de aprender a ser y caer en la seducción del mundo del parecer, pero sobre todo el sesgo general de sentido común, que en la actualidad obnubila al mundo para sólo valorar lo que genera ganancias y las actitudes que posibilitan este fin: poder, tener, ser reconocido, aparentar, entre otras. Este sesgo se ha reflejado en términos de los sistemas educativos en lo que Martha Nussbaum (2010) llama *Educación para la renta*, que busca solamente la capacitación de empleados eficientes y obedientes para el mercado laboral y el crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB), pero sacrifica, como ya mencionamos, la enseñanza de los elementos necesarios para mantener y consolidar los sistemas democráticos y hacer que construyamos un mundo en el que valga la pena vivir.

Tal vez así, la formación docente para aprender a ser brinda a los docentes en formación y en servicio, respectivamente, la convicción constante de dejar ser a sus alumnos en toda su diversidad, dado que esta perspectiva enriquece, en lugar de ver la diferencia como desorden. La meta es dejar de lado la pretensión homogeneizante de los sistemas educativos escolarizados en pro de un horizonte en el cual cada estudiante aprenda a ser lo que es, como diría el oráculo de Delfos.

Lo anterior no implica indiferencia o una visión distorsionada de la tolerancia como lejanía que no nos involucra con los demás. Por el contrario, involucra una actitud en la cual cada alumno es respetado e importa, dado que se valora e impulsa el saber ser de cada educando en la línea que vaya eligiendo desde su propia historia, siempre acompañado con preguntas críticas y deliberativas que lo inciten a preguntarse si el rumbo elegido lo lleva a ser auténticamente humano o lo puede deshumanizar, abonando con esto último a una existencia auto-destructiva y/o dañina para la sociedad y la humanidad.

CONCLUSIONES

Este trabajo ha partido del supuesto de que la mirada en los saberes y, en el caso de la formación del profesorado, de los saberes docentes es un avance en una visión integral de la educación que trasciende y complejiza la visión tradicional, centrada en contenidos y las visiones posteriores de conocimientos, habilidades y actitudes o de competencias. Porque los saberes implican a toda la persona y nos llevan a integrar lo aprendido en la vida para hacerla saboreable y disfrutable, para vivir la dimensión poética de la existencia.

A partir de allí, se discutieron elementos teóricos sobre la definición de saber y saber docente, con interés particular en el primero como una de las herramientas más poderosas para construir una educación para la sostenibilidad y como antídoto para combatir al mundo del parecer, la cultura del envase o la civilización del espectáculo, conceptos que caracterizan a nuestro presente en crisis y que, por ende, ha permeado en la vida escolar.

Estos elementos sobre los saberes docentes y el saber ser se basaron, primordialmente, en los planteamientos de Tardif, Delors, Lonergan y Morin, aportando herramientas teóricas para formar y actualizar docentes en toda la extensión

de la palabra, y con esto contribuir a que cada estudiante aprenda a tomar las decisiones necesarias para construir lo que se sienta llamado a ser: atento, inteligente, razonable y responsablemente.

Pese a que se trata de una tarea titánica y prácticamente imposible en el corto plazo, como profesionales de la esperanza se parte de la propuesta que algunos atribuyen a Eduardo Galeano y otros la remiten hacia el siglo XVIII, en voz de san Juan Bautista de Lasalle: “Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo” (Cambio16, s.f.).

Finalmente, se han planteado algunas líneas estratégicas que podrían llevar a la transformación de los procesos formativos del profesorado, tomando como cimiento y finalidad el aprender a ser, que contribuya a construir una nueva educación que lleve a salvar a la humanidad, desarrollándola, es decir, humanizándola de forma permanente (Morin, 2003). Porque, como dice el epígrafe de Lonergan (2006), la principal obra de arte que tiene que realizar cada sujeto humano y la humanidad toda es su propia existencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Harvard University Press.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica..
- Brunner, J. J. (2006). *Mercados universitarios: ideas, instrumentaciones y seis tesis en conclusión*. Documento de Trabajo, Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez. https://www.flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/12480.brunner_Ed_Superior_chilena_mercado_y_efectos.pdf
- Cambio 16. (s/f.). *Luchando por un mundo mejor*. https://www.cambio16.com/reportajes_data/heroes/esp/
- Carrera-Umaña, R. (2021). La persona como sujeto de religación en Xabier Zubiri. *Espiga*, 21(43), 218-233. <http://dx.doi.org/10.22458/re.v21i43.4294>
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia. El rechazo al pobre*. España: Paidós.
- _____. (2002). La dimensión pública de las éticas aplicadas, *Revista Iberoamericana de Educación*, (029), 45-64. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002903.pdf>
- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.

- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, (34), 1-21. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Domingo, A. y Gómez Serés, M.V. (2014). *La práctica reflexiva: modelos, enfoques e instrumentos*. Narcea.
- Fierro, C. (2003). Los valores en la práctica docente y las preguntas por la calidad y equidad en la institución escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), <http://hdl.handle.net/10486/660683>.
- Galeano, E. (2009). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Siglo XXI.
- García Fraile, J. A., López-Calva, M., López Rodríguez, M. y Aguilar, A. (2012). *Gestión curricular por competencias en la educación media superior y superior: la perspectiva humanística del enfoque socioformativo*. Gafra.
- Lonergan, B. (2006). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Sígueme.
- _____. (2007). *Método en Teología*. Sígueme.
- López Calva, M. (2009). *Educación humanista*, tres tomos. México: Gernika.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- _____. (2003). *El Método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Cátedra.
- _____. (2006). *El Método VI. Ética*. Cátedra.
- _____. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- _____. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Paidós.
- _____. (2020). *Cambiemos de vía. Lecciones de la pandemia*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. ¿Por qué la democracia necesita de las humanidades?* Katz.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible* <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Palacios, J. (2014). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Coyoacán.
- Puigross, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, (146), 90-101. <http://invexped.udistrital.edu.co:8080/documents/40587/88535/educacion+neoliberal+y+quiebre+educativo.pdf>
- Rodríguez Díaz, S. (2012). Consumismo y sociedad: una visión crítica del homo consumans. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 34(2), 189-210. http://dx.doi.org/10.5209/rev_NOMA.2012.v34.n2.40739

- Tardif, M. (2005). *Saberes docentes e formação profissional*. Voces.
- _____. (2015). *Esencia e importancia de los saberes profesionales de los docentes en la práctica, formación e investigación en educación*. Ponencia. Chile. <https://acortar.link/BykDq5>
- _____. (2016). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Taylor, C. (1991). *The ethics of authenticity*. Harvard University Press.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. *Acción Pedagógica*, (16), 14-28. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968540.pdf>
- Vargas Llosa, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Alfaguara.
- Veschi, B. (2018, noviembre). *Etimología de saber*. <https://etimologia.com/saber/>
- Zuloaga, L. (2015, abril 17). ¡Gracias Galeano! *El País*. https://elpais.com/elpais/2015/04/17/alterconsumismo/1429253691_142925.html

III. BICINOMÍA PARA CIUDADES SOSTENIBLES. PROMOCIÓN INTERSUBJETIVA E INTEROBJETIVA DEL DESPLAZAMIENTO POR TRACCIÓN HUMANA

CARLOS ENRIQUE SILVA RÍOS
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla | México

La bicicleta es el transporte urbano más sostenible para viajes cortos y de media distancia (Buehler y Pucher, 2021). Moverse en bicicleta no daña el ambiente, promueve la salud a través de la actividad física, ocupa poco espacio y los costos directos de uso y de infraestructura pública son reducidos. En pocas palabras: usar la bicicleta como medio de transporte es ambiental, social y económicamente sostenible.

Estos beneficios han generado un apoyo generalizado al uso de la bicicleta entre los defensores del transporte, la energía y el desarrollo urbano sostenibles. La mayoría de los estudios académicos, así como políticas gubernamentales, se refieren explícitamente a la sustentabilidad multifacética del uso de vehículos de tracción humana como una razón de peso para invertir en infraestructura y programas que favorezcan y protejan ese uso (Buehler y Pucher, 2021) y también para adelantar acciones legislativas que protejan y promuevan esta práctica.

Sin embargo, este apoyo incondicional y casi irrefutable requiere de un contexto particular para que se actualice. No basta con afirmar o probar que transportarse en bicicleta es una práctica amigable con el ambiente. Hay que convertirlo en un hábito cotidiano incuestionado y en una disposición sinérgica y en red para que una multiplicidad de agentes heterogéneos, humanos y no humanos, se ensamblen y, al final, los beneficios mencionados *ut supra* se hagan realidad. En nuestro continente, con todo y las iniciativas que se han diseñado e implementado, esto aún está por construirse.

En efecto, en América Latina, la movilidad urbana siempre ha estado y está en crisis. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas (CEPAL) (2021), la movilidad urbana en nuestros países es ineficiente y colabora significativamente con el deterioro ambiental. La planificación de la movilidad urbana es inadecuada, disfuncional y actualizada por vehículos de tracción motorizada, la mayoría de ellos consumidores de combustibles fósiles.

En general, todo lo relativo a la movilidad urbana en América Latina suele operar marcado por el déficit y por la incompatibilidad entre las necesidades de las usuarias y el funcionamiento efectivo de los dispositivos pensados para satisfacer esas necesidades. En México, el 21.2% de la población usa la bicicleta como medio de transporte (INEGI, 2021). El estado de Puebla ocupa el séptimo lugar en el uso de la bicicleta como medio de transporte, superado en orden ascendente por Aguascalientes, San Luis Potosí, Zacatecas, Tlaxcala, Guanajuato y Yucatán (INEGI, 2021).

En nuestro estado, recientemente se sancionaron la Ley de Movilidad y Transporte del Estado y el Reglamento correspondiente. Varios de los principios rectores de la Ley tienen que ver directa o indirectamente con el uso de la bicicleta. La Ley favorece la creación de esquemas de movilidad y transporte que promuevan nuevos hábitos de movilidad e impulsa el uso de transporte no motorizado.

Ahora bien, pensar, entender y transformar la movilidad a escala nacional requiere enfrentar dificultades que no pueden superarse a corto plazo. También implica vérselas con un todo inabarcable que excede cualquier intelección práctica. En este sentido, consideramos que las alternativas más viables de comprender son las locales.

Estas alternativas se las comprende mejor, si las pensamos en términos de nodos en una red por la inteligibilidad de su concreción relativa. Morton (2017) dice que una calle llena de gente es mucho más que una parte de un todo mayor llamado ciudad. Parafraseándolo, asumimos que una persona que usa la bicicleta consuetudinariamente como medio de transporte es más que una parte de un todo mayor que llamamos movilidad urbana sostenible.

Y esto es precisamente lo que hemos hecho con el estudio que aquí presentamos: hemos seguido el rastro que deja el ciclista cotidiano cuando va al trabajo, a la escuela, al mercado, a la tiendita, a la casa de una amiga... y hemos tratado

de entender su acción más acá o más allá de su conciencia política. Dicho de otra manera, hemos estudiado cómo algunos habitantes de Cholula, Puebla, gestionan o administran su relación con la bicicleta como medio de transporte, de modo tal que esa relación se traduce en hábito, lo cual en adelante llamaremos *bicinomía*.

En este sentido, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Con qué se conectan o asocian los usuarios consuetudinarios de la bicicleta como medio de transporte en Cholula, Puebla, que convierte el uso en hábito?
2. ¿Cómo esos usuarios gestionan cotidianamente la continuidad del uso de la bicicleta, es decir, cuáles son los elementos salientes de su *bicinomía*?
3. ¿Cuáles de esos elementos *bicinómicos* pueden favorecer la consolidación de una ciudad sostenible?

De estas preguntas, se derivaron dos grandes objetivos de investigación:

1. Conocer y describir las asociaciones intersubjetivas e interobjetivas que sostienen el uso consuetudinario de la bicicleta como medio de transporte en San Andrés Cholula y San Pedro Cholula.
2. Proponer un modelo sociopedagógico de multiplicación de esas asociaciones que favorezca la consecución de los ODS, planteados por Naciones Unidas.

Hemos podido responder a estas preguntas basándonos en la Teoría del Actor-Red (Latour, 2005) y llevando a cabo una cuasi-etnografía sociotécnica (Silva y Burgos, 2011), aspectos que describiremos en el marco teórico, el primero, y en el marco metodológico, el segundo. Comenzaremos con el uso de la bicicleta.

El objetivo de esta sección es ofrecer un resumen de la investigación sobre el uso de la bicicleta como medio de transporte. Al revisar estos artículos, esperamos proporcionar elementos para construir una visión crítica y proactiva sobre el uso de la bicicleta como medio de transporte, que contribuya a lograr un presente saludable y un futuro sostenible para todos.

Según numerosos estudios, utilizar la bicicleta como medio de transporte no sólo es beneficioso para la salud y el bienestar personal, sino también para el medio ambiente y la sociedad (DeMaio, 2009; Pucher y Buehler, 2008). El ciclismo es una excelente manera de mejorar la condición física y reducir el riesgo de diversas enfermedades como la obesidad, enfermedades cardiovasculares y la diabetes tipo 2 (Bassett et al., 2010). Además, promueve la salud mental, reduce el estrés y mejora el bienestar en general (Krogh et al., 2011). El ciclismo tiene un impacto positivo en el medio ambiente al reducir las emisiones de gases de efecto invernadero y la contaminación acústica (Cervero y Duncan, 2003). También ayuda a reducir la congestión del tráfico, disminuyendo así el tiempo y la energía empleados en desplazarse (Litman, 2011).

Promover el uso de la bicicleta como medio de transporte también puede tener beneficios económicos para las ciudades y la sociedad. Puede reducir los costos de atención médica asociados con la inactividad física y las enfermedades relacionadas con la contaminación del aire, y también puede impulsar el turismo y los negocios locales al alentar a las personas a explorar y disfrutar su entorno (Fishman et al., 2014). Así, la bicicleta es un medio de transporte sostenible y saludable que debería ser fomentado tanto por los formuladores de políticas como por los individuos.

Desde una perspectiva global, según las Naciones Unidas, el uso de la bicicleta como medio de transporte está relacionado con varios Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Estos incluyen:

- Objetivo 3. Salud y bienestar: el uso de la bicicleta como medio de transporte puede fomentar la actividad física y mejorar la salud, contribuyendo así a lograr este objetivo.

- Objetivo 7. Energía asequible y no contaminante: las bicicletas no requieren combustible ni electricidad, lo que las convierte en un modo de transporte sostenible y asequible que puede ayudar a reducir la dependencia de los combustibles fósiles.
- Objetivo 9. Industria, innovación e infraestructura: la promoción de la infraestructura ciclista, como carriles para bicicletas y estacionamientos, puede contribuir al desarrollo urbano sostenible y la creación de sistemas de transporte más sostenibles.
- Objetivo 11. Ciudades y comunidades sostenibles: promover el ciclismo como medio de transporte puede ayudar a reducir la congestión del tráfico, mejorar la calidad del aire y crear ciudades y comunidades más habitables.
- Objetivo 13. Acción por el clima: el uso de la bicicleta como medio de transporte puede ayudar a reducir las emisiones de gases de efecto invernadero, un factor clave del cambio climático.

Por su parte, Pucher y Buehler (2017) resaltan la importancia de políticas y planificación amigables con la bicicleta para promover ciudades sostenibles. Los autores revisaron y analizaron estudios de investigación y documentos de políticas de todo el mundo para identificar los elementos clave de políticas y planificación exitosas para fomentar la bicicleta. Uno de los principales hallazgos del estudio fue que las ciudades con altos niveles de ciclismo tienden a tener una combinación de infraestructura, programas y políticas que fomentan y apoyan esta práctica. Esto incluye carriles para bicicletas dedicados, medidas para evitar el tráfico, instalaciones para estacionar bicicletas, programas públicos de uso compartido de bicicletas y campañas educativas para promover el ciclismo.

Pucher y Buehler (2017) también encontraron que las políticas y planificación amigables con la bicicleta están asociadas con una variedad de beneficios, incluyendo una mejor salud pública, menor congestión del tráfico, niveles más bajos de contaminación del aire y menores emisiones de gases de efecto invernadero. Además, el ciclismo puede ser un modo de transporte asequible y accesible, especialmente para las comunidades de bajos ingresos. Los autores concluyeron que las políticas y la planificación amigables con la bicicleta pueden desempeñar un papel crucial en la promoción de ciudades sostenibles y recomendaron que

las ciudades prioricen las inversiones en infraestructura ciclista, programas y políticas para crear opciones de transporte seguras, accesibles y sostenibles para todos los residentes.

Buehler *et al.* (2016) ofrecen una revisión de la literatura sobre el ciclismo y su papel potencial en la promoción del transporte sostenible. Los autores argumentan que el ciclismo tiene numerosos beneficios, como mejorar la salud pública, reducir la congestión del tráfico y la contaminación del aire, y aumentar la interacción social. Además, examinan las diversas barreras que deben superar las usuarias de bicicleta, como la falta de infraestructura para ciclistas, preocupaciones por la seguridad y actitudes culturales hacia el ciclismo.

Buehler *et al.* (2016) también sugieren que para fomentar que más personas usen la bicicleta, se necesita políticas y programas que tengan presente estas barreras y promuevan el ciclismo como un modo de transporte seguro, conveniente y atractivo. En este sentido, los autores resaltan la importancia de diseñar e implementar políticas que prioricen la construcción de infraestructura para ciclistas, como carriles separados para bicicletas e instalaciones para estacionarlas, e integren el ciclismo con otros modos de transporte, como el transporte público. También discuten el potencial de los programas de uso compartido de bicicletas para aumentar el ciclismo y mejorar el acceso al transporte para personas de bajos ingresos y en desventaja.

Cervero y Ma (2016) ofrecen una revisión exhaustiva de la historia, impactos, modelos de provisión y futuro de los sistemas de uso compartido de bicicletas. Los autores argumentan que los sistemas de uso compartido de bicicletas han surgido como un medio popular y efectivo para promover el transporte sostenible y mejorar la movilidad urbana. Revisan la historia de estos sistemas, desde los de primera generación en la década de 1960 hasta los sistemas actuales de tercera generación que utilizan tecnología inteligente y redes sociales para mejorar la experiencia del usuario y la eficiencia del sistema. Los autores también analizan los diversos impactos de los sistemas de uso compartido de bicicletas, incluidos beneficios ambientales, sociales y económicos, y discuten el potencial de estos sistemas para reducir la congestión del tráfico, la contaminación del aire y las emisiones de gases de efecto invernadero.

Además, Cervero y Ma (2016) sostienen que los sistemas exitosos de uso compartido de bicicletas requieren una planificación, diseño y gestión cuidado-

sas, y que factores como el comportamiento del usuario, el diseño del sistema y la innovación tecnológica son cruciales para determinar el éxito de estos sistemas. Finalmente, el artículo analiza el futuro de los sistemas de uso compartido de bicicletas y el potencial de estos sistemas para convertirse en una parte integrada de las redes de transporte urbano. Los autores sugieren que los futuros sistemas de uso compartido de bicicletas deberán adaptarse a las cambiantes necesidades de los usuarios y a los avances tecnológicos, y que se necesitará una inversión continua y apoyo político para sostener estos sistemas a largo plazo.

De Nazelle *et al.* (2015) afirman que las políticas que promueven los viajes activos, como caminar o andar en bicicleta, pueden tener un impacto positivo en la salud pública. Los autores encontraron que los viajes activos están asociados con un menor riesgo de enfermedades crónicas, una mejor salud mental y tasas de mortalidad más bajas. También destacaron la importancia de realizar evaluaciones de impacto en la salud para informar las decisiones políticas relacionadas con la planificación urbana y la infraestructura de transporte. Finalmente, los autores enfatizan la necesidad de políticas que apoyen y fomenten los viajes activos como medio para mejorar los resultados de salud pública.

Emond *et al.* (2021) sostienen que el entorno construido juega un papel clave en la conformación de los comportamientos de ciclismo. Los autores identificaron varios factores importantes que influyen en la participación en el ciclismo, incluida la calidad y cantidad de la infraestructura para ciclistas, la percepción de seguridad, la distancia a los destinos, la topografía, el clima y las normas sociales.

Emond *et al.* (2021) hacen hincapié en la importancia de diseñar entornos urbanos que promuevan y faciliten el ciclismo como medio para fomentar el transporte activo y mejorar los resultados de salud pública. Los autores también señalan que se necesita más investigación para comprender mejor las complejas interacciones entre los factores del entorno construido y los comportamientos de ciclismo, y para informar el desarrollo de intervenciones políticas efectivas. Finalmente, sugieren que el diseño de comunidades más amigables para los ciclistas puede ayudar a alentar a más personas a usar la bicicleta, lo que conlleva una variedad de beneficios para la salud y el medio ambiente.

Según Fishman *et al.* (2021), la infraestructura para bicicletas tiene un impacto significativo en el comportamiento del ciclismo. Los autores realizaron un

metaanálisis de 23 estudios sobre la relación entre la infraestructura para bicicletas y el comportamiento del ciclismo y encontraron que los carriles para bicicletas, las vías para ciclistas y otros tipos de infraestructura para bicicletas están asociados con un aumento en las tasas de uso de la bicicleta.

Además, los resultados del estudio muestran que el tipo y la calidad de la infraestructura, así como el nivel de conectividad e integración con otros modos de transporte, también pueden afectar el comportamiento del ciclismo. Los autores concluyen que invertir en infraestructura para bicicletas de alta calidad puede ayudar a promover el transporte activo y mejorar los resultados de salud pública.

El artículo ofrece ideas útiles para los urbanistas y responsables políticos sobre cómo diseñar una infraestructura eficaz para bicicletas que fomente el ciclismo como un modo de transporte viable. Algunas de ellas son:

- Proporcionar carriles protegidos para bicicletas: estos carriles separan físicamente a los ciclistas del tráfico de vehículos, proporcionando una experiencia de conducción más segura y cómoda.
- Conectar con destinos: la infraestructura para bicicletas debe diseñarse para conectar a los ciclistas con destinos clave, como escuelas, lugares de trabajo y áreas comerciales.
- Asegurar continuidad y conectividad: la infraestructura debe diseñarse para crear una red conectada de carriles y senderos para bicicletas, permitiendo a los ciclistas viajar sin problemas por toda la ciudad.
- Garantizar marcas y señalización claras: la infraestructura debe estar claramente marcada y señalizada, indicando a los automovilistas y ciclistas dónde se encuentran los carriles y senderos para bicicletas y cómo utilizarlos.
- Priorizar las intersecciones: las intersecciones suelen ser las áreas más peligrosas para los ciclistas, por lo que la infraestructura debe diseñarse para priorizar su seguridad en estos lugares.
- Asegurar el mantenimiento de la infraestructura: es necesario mantener regularmente la infraestructura para garantizar que permanezca segura y funcional para los ciclistas.

El uso de la bicicleta como medio de transporte y la infraestructura también están asociados con el género. Garrard *et al.* (2018) sugieren que la infraestructura para bicicletas desempeña un papel importante en promover el ciclismo de transporte para las mujeres. Según las autoras, las mujeres suelen ser menos propensas a andar en bicicleta que los hombres, y que la presencia de infraestructura para bicicletas de alta calidad puede ayudar a superar algunas de las barreras que enfrentan las mujeres para andar en bicicleta.

Garrard *et al.* (2018) identificaron varios elementos clave de diseño de la infraestructura para bicicletas que pueden ayudar a promover el ciclismo entre las mujeres, incluidos carriles para bicicletas separados, reducción de la velocidad de los vehículos y mejora de la iluminación y la visibilidad. Afirman que diseñar infraestructura para bicicletas teniendo en cuenta las necesidades de las mujeres puede ayudar a crear sistemas de transporte más inclusivos y equitativos.

Además, subrayan la importancia de involucrar a las mujeres en el proceso de planificación y diseño para asegurar que sus perspectivas y necesidades estén adecuadamente representadas. Esta investigación proporciona ideas importantes para urbanistas y responsables políticos sobre cómo diseñar una infraestructura para bicicletas que sea más inclusiva y accesible para las mujeres. Algunas de ellas son:

- Involucrar a las mujeres en el proceso de planificación y diseño: las perspectivas y necesidades de las mujeres deben solicitarse e integrarse activamente en la planificación y diseño de la infraestructura para bicicletas. Esto se puede lograr a través de la participación comunitaria, grupos de discusión y otros procesos participativos.
- Diseñar para la seguridad y comodidad: la infraestructura para bicicletas debe diseñarse para crear una experiencia de conducción segura y cómoda para las mujeres, con características como carriles para bicicletas separados, reducción de la velocidad de los vehículos y mejora de la iluminación y la visibilidad.
- Conectar con destinos: la infraestructura para bicicletas debe diseñarse para conectar a las mujeres con destinos clave, como escuelas, lugares de trabajo y áreas comerciales.

- Abordar la seguridad en las intersecciones: las intersecciones suelen ser las áreas más peligrosas para los ciclistas, por lo que la infraestructura debe diseñarse para priorizar la seguridad de las ciclistas en estos lugares.
- Considerar la diversidad de necesidades de las mujeres: Las mujeres provienen de diversos contextos y tienen necesidades variadas, por lo que la infraestructura para bicicletas debe diseñarse para acomodar a una variedad de usuarias, incluidas aquellas con discapacidades, niños y adultos mayores.

Sperlich *et al.* (2017) demostraron que una combinación de medidas de políticas de transporte puede promover de manera efectiva un cambio del uso del automóvil a la bicicleta. Los autores analizaron el impacto de varias medidas de políticas de transporte en el comportamiento ciclista en Dinamarca, un país con un alto nivel de participación en ciclismo.

El estudio encontró que las mejoras en la infraestructura, como la construcción de carriles para bicicletas dedicados e instalaciones para estacionar bicicletas, fueron efectivas para promover el ciclismo como modo de transporte. Además, las políticas que redujeron el uso del automóvil, como los cargos por congestión y las restricciones de estacionamiento, también resultaron efectivas para fomentar el ciclismo.

Sperlich *et al.* (2017) también identificaron la importancia de integrar las políticas de ciclismo con la planificación del uso del suelo y las políticas de transporte público. Por ejemplo, las políticas que priorizan el desarrollo de uso mixto y crean conexiones entre la red de ciclismo y el transporte público pueden fomentar aún más el uso de la bicicleta como modo de transporte.

Los autores concluyeron que una combinación de medidas de políticas de transporte puede promover de manera efectiva un cambio del uso del automóvil a la bicicleta. Sin embargo, enfatizaron en la necesidad de construir un enfoque integral y coordinado para el desarrollo, implementación y evaluación de políticas para garantizar el éxito de los esfuerzos de promoción del uso de la bicicleta como medio de transporte.

Tainio *et al.* (2016) sugieren que los beneficios para la salud del transporte activo, como el ciclismo y caminar, superan los efectos negativos de la exposición a la contaminación del aire. En su estudio, utilizaron una herramienta de eva-

luación de impacto en la salud para estimar los resultados netos en la salud que produce el transporte activo en relación con la exposición a la contaminación del aire. Los autores encontraron que los beneficios para la salud del transporte activo generalmente son mayores que los efectos negativos de la contaminación del aire, excepto en las ciudades más contaminadas del mundo.

Estimaron que, en las áreas urbanas con niveles típicos de contaminación del aire, los beneficios del transporte activo compensan los riesgos de exposición a la contaminación del aire en una proporción de 9 a 1. El estudio también encontró que los beneficios para la salud del transporte activo eran mayores para personas más jóvenes y aquellas que realizaban más actividad física. Además, los autores destacaron la importancia de reducir los niveles de contaminación del aire para mejorar aún más los beneficios del transporte activo.

Por su parte, Tian *et al.* (2021) sugieren que el ciclismo puede brindar numerosos beneficios para la salud, incluida una mejor salud cardiovascular, respiratoria y mental. Sin embargo, también existen algunos factores de riesgo asociados con el ciclismo, como accidentes y exposición a la contaminación del aire y otros peligros ambientales. Los autores sugieren que estos riesgos se pueden minimizar mediante una infraestructura adecuada y medidas políticas, como la provisión de rutas ciclistas seguras y la reducción de la velocidad del tráfico. Estos autores enfatizan el potencial del ciclismo como modo de transporte sostenible que puede contribuir a mejorar los resultados de salud pública.

En cuanto a la influencia de la pandemia en el uso de la bicicleta, Kraemer *et al.* (2022) muestran que la pandemia por COVID-19 tuvo un impacto significativo en el comportamiento del ciclismo en 45 ciudades de todo el mundo. Los autores analizaron datos de sistemas de bicicletas compartidas en estas ciudades para examinar los cambios en los patrones de ciclismo, antes y durante la pandemia. Encontraron que, en promedio, el número de viajes en bicicleta realizados por día aumentó en un 47% durante la pandemia en comparación con el mismo período del año previo. El aumento fue particularmente grande en las ciudades con brotes de COVID-19 más severos, con algunas ciudades experimentando aumentos de más del 200 por ciento.

Los autores también encontraron que la longitud de los viajes individuales en bicicleta aumentó durante la pandemia, ya que las personas utilizaban más la bicicleta para el ocio y el ejercicio que para desplazarse. Sugieren que esto

puede reflejar cambios en los patrones de trabajo y viaje, con más personas bajando desde casa y realizando menos viajes para compras y recados.

Kraemer *et al.* (2022) también encontraron que el aumento del uso de la bicicleta no se distribuyó de manera uniforme en todos los vecindarios, siendo las áreas con más infraestructura ciclista y mayor densidad de población las que experimentaron mayores aumentos en el ciclismo. Esto sugiere que las inversiones en infraestructura ciclista pueden desempeñar un papel clave en fomentar el comportamiento ciclista, incluso durante momentos de crisis, tal como hemos dicho arriba.

Resumiendo un poco lo dicho en los artículos revisados, el uso de la bicicleta como medio de transporte ha demostrado una serie de beneficios significativos tanto para los individuos como para la sociedad en su conjunto. En primer lugar, se destaca la *mejora evidente en la salud personal*. El uso regular de la bicicleta contribuye a mejorar la salud cardiovascular y respiratoria, reduciendo el riesgo de enfermedades crónicas como la obesidad, la diabetes tipo 2 y las afecciones cardiovasculares. Además, promueve la actividad física y el bienestar mental, aliviando el estrés y aumentando el nivel de actividad física diaria.

Además de los beneficios individuales, el uso de la bicicleta también tiene un *impacto social y económico positivo*. En entornos urbanos, la bicicleta contribuye a la reducción de la congestión del tráfico y, por ende, a la disminución de la contaminación del aire. Estos factores son decisivos para crear ciudades más sostenibles y habitables. Además, se traduce en una menor dependencia de los combustibles fósiles y en la disminución de emisiones de gases de efecto invernadero, lo que es esencial para abordar el cambio climático.

La *infraestructura adecuada para bicicletas* juega un papel fundamental en fomentar su uso como medio de transporte. Carriles y vías exclusivas para ciclistas, junto con una conectividad adecuada hacia destinos clave como lugares de trabajo, escuelas y zonas comerciales, son elementos esenciales. Es vital que estas rutas estén claramente marcadas y señalizadas para garantizar la seguridad tanto de los ciclistas como de los conductores de vehículos motorizados. Además, es fundamental mantener regularmente esta infraestructura para garantizar su funcionamiento óptimo y seguridad a largo plazo.

En el *ámbito de género*, es importante abordar las diferencias en la participación del ciclismo. Las mujeres tienden a utilizar menos la bicicleta como medio de trans-

porte que los hombres. Para abordar esta disparidad, es necesario diseñar infraestructura específica que atienda las necesidades y preocupaciones de las mujeres. Esto incluye la creación de rutas seguras y bien iluminadas, reducción de la velocidad de los vehículos y garantizar que la infraestructura sea inclusiva para diversas poblaciones, como personas con discapacidades y personas mayores.

En tiempos de la pandemia de COVID-19, se ha observado un aumento significativo en el uso de la bicicleta como una alternativa de transporte más segura y viable. Este cambio en el comportamiento resalta la importancia de mantener e incluso ampliar el apoyo a la infraestructura para bicicletas en las ciudades. El uso de la bicicleta es una solución efectiva para promover la movilidad sostenible, especialmente en momentos de crisis y cambios en los patrones de viaje.

Finalmente, fomentar el uso de la bicicleta como medio de transporte va más allá de proporcionar una alternativa a los vehículos motorizados. Requiere una planificación cuidadosa que integre infraestructura adecuada, políticas efectivas y una comprensión profunda de las necesidades de diferentes segmentos de la población. Al priorizar la bicicleta y promover un cambio cultural hacia una movilidad más sostenible, podemos construir ciudades más saludables, limpias y accesibles para todos.

Ahora bien, hasta aquí hemos hablado del uso de la bicicleta como si los agentes clave fueran las personas. Sin embargo, el transporte sostenible requiere de una socialidad conformada por agentes no sociales, es decir, por cosas. La perspectiva teórica que nos permite explicar esta inclusión ópticamente simétrica es la Teoría del Actor-Red (Latour, 2005), la cual describiremos a continuación.

MOVILIDAD SOSTENIBLE, PERSONAS Y COSAS: MARCO TEÓRICO

El núcleo argumentativo central de Latour (2005) consiste en despojar al término “social” de su función adjetivante. En este sentido, no debemos considerar lo social como una cualidad que modifica o define entidades, convirtiéndolas en algo específico o no, basándonos en si se les atribuye la característica de ser sociales o no. Según el autor, conviene no concebir lo social como un tipo de ma-

terial o dominio, ni esforzarnos por proporcionar una “explicación social” para cualquier situación o estado de cosas.

Para Latour, las ciencias sociales son las ciencias de la vida en común, son ciencias de la vida en conjunto tal como se despliega en el mundo. La idea de despliegue nos permite considerar que las agentes, cuando viven, dejan huellas de sus vidas. Así, las ciencias sociales deben dedicarse al rastreo de las asociaciones que los actores van conformando en la medida que viven. De allí que, lo social designa un tipo de conexión entre cosas que, en sí mismas, no son sociales. Estamos conectados por vínculos que no se asemejan a los vínculos sociales habituales, sino por movimientos peculiares de reasociación y reensamblaje.

Cuando encontramos una “explicación social” en sentido tradicional, en realidad nos encontramos con una forma contraproducente de interrumpir esos movimientos de asociaciones. Si los movimientos se reanudan, lo social se hace visible a través de las huellas que las personas y las cosas dejan cuando se asocian entre sí y muchos de los agentes asociados no son en sí mismos “sociales”.

En el momento en que uso la bicicleta estoy produciendo una asociación nueva entre una persona y una cosa que luego hará inteligible lo social, no antes. Entonces, lo que hacemos es rastrear cómo los actores van conformando redes de asociaciones que más tarde llamaremos sociedad. De allí el nombre Teoría del Actor-Red (en adelante ANT, por sus siglas en inglés, *Actor-Network Theory*, y porque resuena a un actor-red por excelencia: la hormiga).

Ahora bien, ¿qué hace que un movimiento o disposición comprensiva sea considerada parte de la ANT? En palabras de Latour (2005):

1. Cualquier estudio que otorgue a los no humanos un tipo de agencia que va más allá de la causalidad natural tradicional, pero que es más eficiente que la simbólica, es parte de la ANT. En nuestro caso, la bicicleta es un agente cuyo estatus ontológico es simétrico respecto del estatus ontológico de quien la monta.
2. Si lo social se mantiene constante y se utiliza para explicar un estado de cosas, entonces no estamos hablando de ANT. Desde la perspectiva de la ANT, los agentes se transforman a través de la inclusión de más asociaciones y la participación de más agentes. Mientras más perso-

nas manejan bicicleta para transportarse, la bicicleta se transforma en transporte público y los vehículos motorizados van perdiendo preeminencia a la de moverse por la ciudad.

3. Siempre hay que verificar si un estudio tiene como objetivo volver a ensamblar lo social o si aún insiste en la dispersión y deconstrucción. La dispersión, destrucción y deconstrucción no son las metas excelsas de las ciencias sociales actuales, sino los obstáculos que hace falta superar. A la ANT le interesa examinar cuáles son las nuevas instituciones, procedimientos y conceptos capaces de volver a conectar lo social, logrando que los agentes construyan asociaciones donde todos encajen adecuadamente, lo cual se parece a la idea de sostenibilidad, es decir, en una red sostenible, la asociación entre un agente y otro no disminuye la fuerza agencial de ninguno de los dos, sino que la mantiene y a veces la aumenta. Por ejemplo, la asociación entre el ciclista, la persona y el medio ambiente favorece la sostenibilidad. Finalmente, también es importante conocer las explicaciones que definen mejor las nuevas asociaciones y su función como dispositivos complejos de reensamblaje de lo social, como, por ejemplo, la Nueva Escuela Mexicana.

Desde la perspectiva de la ANT, las personas y las cosas siempre están trazando los límites de lo social. Por eso hay que seguir sus formas de actuar y de asociarse en el entendido de que ni lo uno ni lo otro son permanentes. Así, para la ANT no hay un grupo relevante que constituya agregados sociales, ni un componente establecido que pueda utilizarse como punto de partida incuestionable. Los grupos no son conglomerados silentes, sino el producto temporal de un constante ajetreo producido por incontables agentes que intentan definir lo que es un grupo y quiénes pertenecen a él. Aunque los grupos parecen estar completamente conformados, la ANT lo que ve es a un conjunto bastante grande de constructores de grupos, voceros de grupos y sostenedores de grupos.

Igualmente, para trazar los límites de un grupo, se designan a otros grupos como vacíos, peligrosos, obsoletos, y así sucesivamente. Siempre es mediante la comparación con otros ensamblajes competidores que se enfatiza cualquier nexo. Por ejemplo, el grupo de ciclistas se define por oposición al grupo de conducto-

res que resultan ser los violentos, incomprensivos y que van en dirección opuesta a la sostenibilidad, mientras que los ciclistas son afines a la paz, la comprensión y la sostenibilidad.

Desde la perspectiva de Latour (2005), los agrupamientos deben crearse o recrearse constantemente, y durante esta creación o recreación, los creadores de grupos dejan muchas huellas que pueden usarse como datos por el informador.

Para entender esta especie de inestabilidad constante de los grupos es necesario definir un par de conceptos muy caros para la ANT. Se trata de los términos intermediario y mediador. Un intermediario es lo que transporta significado o fuerza sin transformación: definir sus entradas es suficiente para definir sus salidas. Por su parte, los mediadores nunca tienen una correlación directa entre su entrada y salida; su especificidad debe tomarse en cuenta en todo momento. Los mediadores transforman, traducen, distorsionan y modifican el significado o los elementos que se supone que deben transportar. No importa cuán simple pueda parecer un mediador en apariencia, en un repente puede volverse complejo y moverse en múltiples direcciones que modificarán todas las versiones atribuidas a su papel inicial.

Dice Latour (2005), una conversación banal puede convertirse en una cadena terriblemente compleja de mediadores donde las pasiones, opiniones y actitudes se bifurcan en cada momento. En nuestro trabajo, debemos estar atentos a si un agente está actuando como intermediario o como mediador, aunque esas condiciones tampoco son estables. Por ejemplo, en el centro de la ciudad de Puebla, las ciclovías están separadas de la calzada por bolardos bastante gruesos, tanto que algunas personas los asumen no como separadores, sino como asientos. Se sientan en ellos y conversan produciendo una asociación peligrosa con los ciclistas. En este caso, el bolarde deja de funcionar como intermediario (separador) y comienza a funcionar como mediador (asiento).

Desde la perspectiva de Latour (2005), la acción no está bajo el completo control de la conciencia. La acción es un entramado complejo de diversas agencias que intercambian su función de intermediarios o de mediadores. En este sentido, el actor no es la fuente de la acción, sino el objetivo móvil de una gran cantidad de entidades que se mueven hacia él. Por eso, la acción está deslocalizada, es decir, no ocurre en un solo lugar, sino que se distribuye, se influye, se traduce. Cuando tratamos de comprender, lo importante no es el carácter estático de un

actor, sino el rango de mediadores que se pueden desplegar, generando situaciones nuevas e imprevisibles.

Finalmente, para la ANT, la acción no sólo es realizada por seres humanos, también se delega o se transfiere a diferentes tipos de actores que transportan la acción a través de distintos modos de existencia y tipos de fuerzas. Así, cualquier cosa que modifique un estado de cosas y cause un impacto es un actor. Incluso, los objetos pueden considerarse actores, en la medida que participan en un curso de acción a la espera de adquirir una forma reconocible. Por ejemplo, una bicicleta que por el uso consuetudinario deja de ser una herramienta para moverse y se convierte en un agente clave para asegurar la sostenibilidad ambiental.

Así, pues, los agentes no humanos pueden permitir, bloquear e influir en las acciones humanas, desafiando la idea de una separación clara entre lo material, lo natural y lo social. Las ciencias sociales no pueden comprender nada sin saber quién y qué participa en la acción. Este carácter agencial del quién y el qué, de la persona y la cosa, indica la simetría óptica entre humanos y no humanos.

Cabe aclarar que, para Latour (2005), esta simetría no significa equidad óptica absoluta, sino que nos inclina a reconocer la importancia de ambos agentes en las interacciones y en la conformación del mundo social. La idea es ampliar y modificar la lista y las formas de los participantes en curso de acción y diseñar formas para hacer que actúen como un todo duradero, como la idea movilidad urbana sostenible.

A continuación, hablaremos de los aspectos metodológicos de nuestra investigación.

METODOLOGÍA

Llevamos a cabo cuasi-etnografías sociotécnicas (Silva y Burgos, 2011) en Cholula, Puebla. La cuasi-etnografía es un enfoque metodológico que combina elementos de la etnografía con otras técnicas de investigación cualitativa, adaptándose a contextos donde el acceso directo y prolongado a los participantes es limitado o no factible. A diferencia de la etnografía tradicional, que se centra en la inmersión completa en una comunidad o cultura durante un período

extenso, la cuasi-etnografía se adapta a restricciones de tiempo, recursos o acceso, permitiendo un estudio más flexible y adaptable.

Este enfoque se utiliza en diversas disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología y la educación, entre otras, para estudiar fenómenos sociales y culturales de manera profunda y contextualizada. Así, la cuasi-etnografía generalmente implica:

- Observación participante limitada: aunque no siempre es posible una inmersión completa, los investigadores participan y observan brevemente la dinámica del grupo o contexto que están estudiando.
- Entrevistas y encuestas breves: se realizan entrevistas estructuradas o semiestructuradas más cortas para recopilar datos sobre las percepciones, experiencias y opiniones de los participantes.
- Análisis documental y bibliográfico: se analizan documentos, registros y literatura relevante para obtener información adicional sobre el contexto en estudio.
- Técnicas mixtas: se pueden combinar distintas técnicas de recolección de datos, como cuestionarios y entrevistas, para obtener una imagen más completa y multifacética del fenómeno.

Al adaptar la etnografía a las limitaciones de tiempo y recursos, la cuasi-etnografía busca proporcionar *insights* valiosos en un período más corto. Si bien no logra la profundidad de la etnografía tradicional, aún permite una comprensión contextual significativa del fenómeno en estudio (Hammersley & Atkinson, 1995; Denzin & Lincoln, 2005).

Tal como hemos dicho, en las cuasi-etnografías, el tiempo invertido en el trabajo de campo no es extenso, así que hicimos seguimientos puntuales de usuarios consuetudinarios de la bicicleta como transporte público, lo cual implicó llevar a cabo observaciones participantes, es decir, hacer de ciclistas y, siempre que fue posible, hacer entrevistas informales, es decir, conversar con algunos usuarios de bicicleta.

Los datos fueron reunidos en diarios de campo basándonos en la descripción densa (Geertz, 1987, 1994; Ryle, 2009) y en los conceptos de la Teoría del Actor-Red (Latour, 2005). La descripción densa implica crear una estructura orga-

nizada de significados en relación con lo que ocurre, se percibe y se interpreta dentro de campo específico. Estas estructuras son fundamentales para que cualquier acción, señal u objeto tenga validez. Este enfoque permite interpretar y entender dicha estructura desde cualquier manifestación en un campo dado, por ejemplo, desde la forma común de utilizar una bicicleta hasta las políticas que rigen la movilidad urbana.

El análisis implica desentrañar las complejas estructuras de significado y determinar su ámbito y relevancia social (Geertz, 1987, 1994). Esto consiste en examinar una serie de intrincadas estructuras conceptuales y prácticas interconectadas, que al inicio pueden parecer extrañas, desiguales o incompletas. La tarea de la investigadora social es percibir, comprender y describir estas estructuras, y para este propósito, la ANT resulta altamente apropiada.

Concretamente, el trabajo de campo se realizó durante agosto de 2023 y seguidamente mostramos los resultados en forma de relato ANT. Se trata de una narración o descripción densa basada en los principios de la Teoría del Actor-Red cuya finalidad es comprender y explicar las asociaciones entre agentes humanos y no humanos y cómo estas asociaciones configuran redes de acción y significado en el contexto de Cholula, Puebla.

En un relato ANT, se presta especial atención a cómo los actores humanos y no humanos interactúan y se influyen mutuamente en la construcción de fenómenos sociales complejos. Se busca analizar cómo diferentes elementos y actores participan en la formación y transformación de redes sociotécnicas y cómo estas redes influyen en la vida cotidiana, las estructuras sociales y la cultura.

Tal como hemos dicho en el marco teórico, la ANT pone de relieve la agencia tanto de los humanos como de los objetos y tecnologías, por lo que se describen las interacciones y relaciones entre actores heterogéneos e híbridos, cómo se establecen las conexiones y cómo se distribuyen las fuerzas en estas redes.

RESULTADOS

Es un cliché, y al mismo tiempo una gran verdad, decir que Cholula es el pueblo vivo más antiguo de América. No detallaremos los fundamentos históricos de esa afirmación, pero sí el efecto que tiene sobre los pobladores de esta región.

Muchas personas que viven aquí se atribuyen la condición de “originarios”, entendiendo por ello que forman parte de ese antiquísimo pueblo vivo. Este arraigo identitario los mantiene unidos a su tierra y los mueve a defenderla con todo lo que tienen; también los inclina a comunicarse en náhuatl.

Cabe aclarar que, cuando decimos Cholula, estamos haciendo referencia a San Pedro Cholula y a San Andrés Cholula como pueblos y también a ciertas extensiones de esas denominaciones consideradas como municipios. Así que también observamos a ciclistas de San Francisco Acatepec y de San Rafael Coamac. Pero por razones de economía expresiva, usamos solamente Cholula, asumiendo tácitamente que se trata de un uno múltiple. Más allá de las denominaciones territoriales, lo que importa para este relato son las personas que usan bicicletas y la red de objetos que se conectan a esa acción o que, mejor dicho, hacen posible esa acción.

Cholula es un pueblo llano. Esta condición geográfica facilita el uso de la bicicleta. Además, su aparente ruralidad la hace poco atractiva para el transporte público. Existe, pero es escaso y esporádico. Así que la gente camina y, los que pueden, usan bicicleta. Hay, por supuesto, una cantidad nada desestimable de usuarios de vehículos motorizados particulares, pero no es un asunto que trataremos aquí sino circunstancialmente.

Amanece y los cholultecas van al trabajo y a la escuela en sus bicis. Los modelos varían, pero el más común es la bici de turismo con rodada de 28 pulgadas. Son bicicletas grandes, con multiplicaciones exigentes (52 x 42 delantera y 14/24 trasera) lo cual requiere mucha fuerza. Un rasgo común observado es que muchos ciclistas usan estas bicicletas, pero es evidente que su estatura baja no corresponde con el tamaño del cuadro y de las bielas, por lo que el pedaleo es siempre forzado y el torso suele balancearse para mantener la cadencia.

Aquí las bicicletas suelen tener aditamentos para aumentar la capacidad de transportación. En su condición de intermediario, la bicicleta sirve para transportar a una persona a la vez, pero en Cholula la bicicleta es un mediador a todo lo que da. Así que tiene aditamentos técnicos para que se transporten más de una persona a la vez. Casi siempre se trata de familiares: el papá o la mamá y uno o dos y hasta tres hijos. Uno de pie apoyado sobre unos “diablitos”, es decir, unas barras que se atornillan al eje trasero de la bici (y a veces al delantero) y otro sen-

tado sobre el tubo superior frontal. En ocasiones, vimos asientos de madera adaptados a ese tubo para llevar niños.

Cada mañana, algunos raudos y otros lentos, se dejan ver estas personas con sus idiosincrásicas bicicletas, vestidas con pantalones, botas, sudaderas, y usando dispositivos electrónicos como audífonos inalámbricos y teléfonos inteligentes. Lo cual indica que la idea de manejar con precaución no es del todo un criterio normativo o regulador del uso de la bicicleta. Lo que importa es llegar al destino y hacerlo de la manera más cómoda posible, aunque el diseño de las bicis más popular no es necesariamente cómodo. Están hechas de acero, lo cual aumenta significativamente el peso y tanto el sillín como el manillar no son precisamente ergonómicos. No obstante, los usuarios parecen adaptarse de buena manera a sus vehículos.

No hay, al menos en apariencia, una asociación evidente entre el uso de la bicicleta y la conservación de la salud, tal como algunos teóricos sostienen. Hay muchas personas con sobrepeso que se desplazan en la bici. Vimos, incluso, a personas fumando mientras pedaleaban. Al final de la tarde, cuando los ciclistas regresan a casa, algunos se detienen en la tiendita a beber alcohol. Los más frugales se beben una cerveza y siguen sus caminos; otros, prefieren una caguama, es decir, casi un litro de bebida alcohólica. Esto indica que no necesariamente se trata de una práctica saludable o, mejor dicho, que los efectos saludables del uso de la bicicleta no son palmarios. El uso cotidiano no está asociado con la deportividad, sino con la funcionalidad.

Dijimos que Cholula es llano. También, la gente de Cholula cuida mucho el manto acuífero, así que la mayoría de sus calles están adoquinadas, para permitir que el agua de lluvia se filtre hacia la tierra. En términos ecológicos se trata de una costumbre elogiada, pero en términos de movilidad para los ciclistas el adoquín implica una producción excesiva de vibraciones que un cuadro de acero no puede absorber, así que se va directamente al cuerpo del ciclista. Para minimizar el impacto, suelen usar llantas anchas de una pulgada y media o más. Aunque vimos bicicletas con suspensión delantera y trasera, fueron las menos.

Al comienzo de este relato, dijimos que sólo hablaríamos de los carros de manera circunstancial. Pues bien, además del adoquín, los ciclistas también tienen que lidiar con los topes. En Cholula proliferan los topes porque los conductores no controlan la velocidad con la que conducen, así que debe aplicarse una

solución sociotécnica: “si no se detiene por la fuerza moral, entonces lo hará para proteger la suspensión de su coche”. Así que, por controlar a los vehículos automotores, los ciclistas a su vez deben controlar su desplazamiento.

En algunas calles está demarcada la ciclovía, pero por lo general se asume que la orilla de la calzada es para la circulación de los ciclistas haya o no demarcación. Pudiera decirse que en Cholula hay una cultura de respeto al ciclista o, en todo caso, hay una consciencia atenta de que hay ciclistas en la vía y que es mejor prestar atención. Esto no significa que no haya accidentes, pero en el curso de nuestras observaciones no vimos alguno.

Las bicis no sólo sirven para ir al trabajo o a la escuela. También llevan a misa. El catolicismo es una religión dominante en Cholula. Hay poco más de 280 parroquias con sus respectivos templos, a ellos se llega en bici. Durante el año, las fiestas religiosas se llevan a cabo sin escatimar en gastos y alegría. Mucho papel picado y muchos fuegos artificiales y mucho cierre de vías públicas. En esos casos, la bicicleta es el vehículo perfecto para desplazarse por vías alternativas o incluso para cruzar por las mismas vías cerradas.

La bicicleta también está asociada a los oficios tradicionales. En Cholula, el panadero usa una bicicleta con enormes canastos repletos de pan. El lechero hace lo propio, pero no con canastos, sino son bidones repletos de leche. Hay también el tamalero, que no usa una bicicleta normal, sino un triciclo. También está el afilador de cuchillos, el jardinero, el pepenador, etcétera.

En este relato sobre Cholula y su cultura ciclista, la red de actores se compone de diversos elementos interconectados que dan vida y funcionalidad a la movilidad en esta comunidad:

- Pobladores: son los actores centrales en este contexto. Mantienen un fuerte arraigo identitario con su pueblo, se consideran “originarios” y tienen una conexión profunda con su tierra, lo que influye en sus elecciones de movilidad y estilo de vida.
- Ciclistas: este grupo constituye un segmento clave en la red de actores. Utilizan la bicicleta como medio de transporte cotidiano para ir al trabajo, la escuela, asistir a eventos religiosos, o llevar a cabo oficios tradicionales. Se adaptan a las condiciones geográficas y de infraestructura, incluyendo calles adoquinadas y la presencia de topes.

- Bicicletas: son elementos centrales de esta red. Las bicicletas, en especial el modelo de turismo con rodada de 28 pulgadas, son el medio principal de transporte para muchos habitantes de Cholula. Se adaptan con aditamentos para permitir el transporte de varios miembros de la familia.
- Objetos y aditamentos para bicicletas: estos elementos son cruciales para aumentar la funcionalidad de las bicicletas y permitir el transporte de personas y mercancías. Ejemplos incluyen asientos adaptados para niños, “diablitos” (barras para transporte adicional), llantas anchas y suspensión para lidiar con las condiciones de la calzada.
- Infraestructura vial y topes: forman parte de la red de actores al influir en la forma en que los ciclistas se desplazan. Las calles adoquinadas, los topes y la demarcación de ciclovías son elementos que afectan la movilidad y seguridad de los ciclistas.
- Religión y eventos culturales: la práctica religiosa y los eventos culturales, como las fiestas religiosas, también influyen en la elección de transporte y la movilidad. La bicicleta se convierte en un medio clave para participar en estas actividades.
- Oficios tradicionales y comercio local: los panaderos, lecheros, tamaleros, entre otros, son actores que utilizan la bicicleta para llevar a cabo sus oficios y contribuyen a la vida económica y social de la comunidad.

Esta red de actores interactúa de manera compleja y multidimensional para establecer un sistema de movilidad en Cholula. La bicicleta, en particular, emerge como un elemento central que conecta a las personas con su identidad, sus actividades diarias, sus creencias religiosas y su vida laboral. La adaptación de las bicicletas y la infraestructura vial refleja la habilidad de la comunidad para ajustarse y utilizar recursos disponibles para su beneficio.

Recordemos nuestras preguntas de investigación:

1. ¿Con qué se conectan o asocian los usuarios consuetudinarios de la bicicleta como medio de transporte en Cholula, Puebla, que convierte el uso en hábito?
2. ¿Cómo esos usuarios gestionan cotidianamente la continuidad del uso de la bicicleta, es decir, cuáles son los elementos salientes de su bicinomía?
3. ¿Cuáles de esos elementos bicinómicos pueden favorecer la consolidación de una ciudad sostenible?

Y he aquí nuestras respuestas. Los usuarios consuetudinarios de la bicicleta en Cholula se conectan y asocian principalmente con su identidad cultural y arraigo a la región. La bicicleta se convierte en un símbolo de pertenencia y orgullo, ya que muchos se consideran “originarios” de Cholula, lo que genera un fuerte vínculo emocional con la bicicleta como medio de transporte. Esta conexión emocional y cultural fomenta el uso de la bicicleta y lo convierte en un hábito arraigado en la rutina diaria de los habitantes.

Los usuarios gestionan cotidianamente la continuidad del uso de la bicicleta a través de diversos elementos salientes. Entre estos elementos se incluyen la adaptación de las bicicletas con aditamentos para transporte de personas y mercancías, la elección de modelos de bicicleta acordes con las condiciones geográficas y viales de Cholula, y la adaptación a la infraestructura existente, como calles adoquinadas y topes. Además, la flexibilidad y adaptabilidad de los usuarios para integrar la bicicleta en diferentes aspectos de sus vidas, como el trabajo, la escuela y la práctica religiosa, también son elementos esenciales de su bicinomía.

Varios elementos bicinómicos identificados en Cholula pueden favorecer la consolidación de una ciudad sostenible:

1. Uso de la bicicleta como medio de transporte habitual: al promover el uso frecuente de la bicicleta para desplazamientos diarios, se

reduce la dependencia de vehículos motorizados, disminuyendo la contaminación del aire y la congestión del tráfico.

2. Adaptación de la bicicleta a las condiciones locales: la elección de modelos de bicicletas y la adaptación de éstas a las condiciones de Cholula, como calles adoquinadas y topes, fomenta un transporte más eficiente y cómodo, incentivando su uso.
3. Transporte compartido en bicicleta: la capacidad de transportar a múltiples personas en una sola bicicleta mediante aditamentos fomenta el transporte compartido y reduce la necesidad de vehículos adicionales, contribuyendo a la reducción del tráfico y a una mayor eficiencia en el transporte.
4. Fomento de la actividad física y vida saludable: a pesar de que no todos los ciclistas en Cholula tienen una asociación evidente entre el uso de la bicicleta y la conservación de la salud, la promoción de la bicicleta como medio de transporte puede fomentar un estilo de vida más activo y saludable para los habitantes de la ciudad.

Estos elementos de la bicinomía en Cholula pueden contribuir a la construcción de una ciudad más sostenible, promoviendo la movilidad urbana eficiente, la reducción de la huella ecológica y una mejor calidad de vida para sus habitantes.

CONCLUSIONES

El uso de la bicicleta en Cholula, Puebla, como medio de transporte habitual está intrínsecamente relacionado con múltiples aspectos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas. A continuación, se establecen conexiones claras entre la bicinomía en Cholula y los Objetivos de Desarrollo Sostenible relevantes:

1. Objetivo 3. Salud y bienestar: el uso habitual de la bicicleta en Cholula contribuye directamente a la salud y el bienestar de sus habitantes. Al elegir la bicicleta como medio de transporte, las personas se benefician de la actividad física regular, promoviendo la salud cardiovascular, fortaleciendo los músculos y re-

duciendo el riesgo de enfermedades crónicas. Además, la bicicleta fomenta un estilo de vida activo, lo que se traduce en una mayor esperanza de vida y una mejor calidad de vida para la población. Si bien, como queda dicho en el relato, algunas personas muestran signos y prácticas no saludables, en general, observamos a personas de todas las edades manejando bicicletas, pero sobre todo adultos mayores. No nos atrevemos a afirmar aquí que estas personas han alcanzado la longevidad debido al uso consuetudinario de la bicicleta, pero tampoco podemos aseverar lo contrario.

2. Objetivo 7. Energía asequible y no contaminante: la bicicleta es un modo de transporte altamente eficiente y sostenible en términos de energía. No requiere combustibles fósiles ni electricidad para su funcionamiento, lo que la convierte en una opción de movilidad asequible para todos. Al optar por la bicicleta, se reduce la demanda de energía y se disminuye la dependencia de los combustibles fósiles, ayudando así a avanzar hacia un sistema de transporte más sostenible y respetuoso con el medio ambiente.

3. Objetivo 9. Industria, innovación e infraestructura: la promoción de la infraestructura ciclista en Cholula implica innovación en términos de diseño urbano y planificación del transporte. Carriles exclusivos para bicicletas, estacionamientos adecuados y rutas seguras fomentan la utilización de la bicicleta como medio de transporte diario. Esta infraestructura no sólo mejora la movilidad, sino que también contribuye al desarrollo sostenible de la ciudad, alentando a más personas a elegir la bicicleta como forma de desplazamiento.

4. Objetivo 11. Ciudades y comunidades sostenibles: la adopción generalizada de la bicicleta en Cholula contribuye a la creación de ciudades más sostenibles y habitables. Al reducir la congestión del tráfico y mejorar la calidad del aire, la bicicleta contribuye a entornos urbanos más saludables y amigables. Asimismo, la implementación de infraestructura ciclista refleja un compromiso con un urbanismo más sostenible, favoreciendo una mayor integración social y económica en la comunidad.

5. Objetivo 13. Acción por el clima: el uso extensivo de la bicicleta en Cholula ayuda a combatir el cambio climático al reducir las emisiones de gases de efecto invernadero asociadas con el transporte. Al elegir la bicicleta sobre los vehículos motorizados, la comunidad contribuye directamente a la mitigación del cambio climático y sus impactos negativos. Esta acción individual y colecti-

va es esencial para alcanzar las metas climáticas y preservar el planeta para las generaciones futuras.

La bicinomía en Cholula se enlaza estrechamente con estos Objetivos de Desarrollo Sostenible, mostrando cómo una elección de transporte puede tener un impacto significativo en la salud, la energía, la infraestructura, la sostenibilidad urbana y la acción climática. Estas interconexiones demuestran que fomentar el uso de la bicicleta puede ser una estrategia integral para avanzar hacia un futuro más sostenible y saludable en Cholula y más allá.

Ya para finalizar, y en cumplimiento de nuestro segundo objetivo, queremos proponer brevemente un modelo sociopedagógico que no sólo sirva para multiplicar la experiencia, sino que se integre de una manera armoniosa con los nuevos rumbos de desarrollo que actualmente está construyendo nuestro país.

Educación y conciencia

Campañas de concienciación: se diseñará campañas multimedia, charlas y talleres en escuelas, centros comunitarios y espacios públicos para educar a la población sobre los beneficios de la bicicleta para la salud, el medio ambiente y la movilidad sostenible.

Programas escolares: se incorporará módulos educativos sobre los ODS y el papel de la bicicleta en la consecución de estos objetivos en los planes de estudio escolares. Se fomentará la movilidad activa y sostenible a través de actividades escolares relacionadas con la bicicleta.

Infraestructura y accesibilidad

Desarrollo de infraestructura ciclista: se planificará y construirá una red de carriles para bicicletas, segura y bien mantenida, que conecte las áreas clave de la ciudad, fomentando su uso como medio de transporte viable.

Eventos ciclistas: se organizará paseos en bicicleta comunitarios, competencias y eventos temáticos para promover la participación y la cultura ciclista en la población.

Incentivos y subvenciones

Incentivos gubernamentales: se establecerá incentivos fiscales para las empresas que fomenten el uso de la bicicleta entre sus empleados y para los ciudadanos que elijan la bicicleta como medio de transporte.

Subvenciones para adquisición de bicicletas: se proporcionará subvenciones o préstamos a bajo interés para facilitar la compra de bicicletas, especialmente para personas de bajos recursos.

Participación comunitaria

Formación de grupos ciclistas: se fomentará la formación de clubes o grupos ciclistas locales donde los entusiastas de la bicicleta puedan compartir experiencias, organizar salidas y promover la cultura ciclista.

Voluntariado y mantenimiento: se invitará a la comunidad a participar en programas de voluntariado para el mantenimiento de la infraestructura ciclista, fomentando un sentido de propiedad y cuidado.

Colaboraciones interinstitucionales

Alianzas público-privadas: se establecerá colaboraciones entre el gobierno local, organizaciones sin fines de lucro y empresas locales para implementar acciones coordinadas y efectivas para fomentar el uso de la bicicleta y alcanzar los ODS.

Investigación y evaluación: se formará comités de investigación que evaluarán periódicamente el progreso del programa, recopilarán datos sobre la participación y los impactos y utilizarán estos datos para mejorar continuamente las iniciativas.

Este modelo integral busca abordar la promoción de la bicicleta y los ODS desde diferentes perspectivas, involucrando a la comunidad, incentivando su uso y asegurando que exista la infraestructura y el apoyo necesario para lograr un cambio positivo hacia la sostenibilidad en Cholula y otras ciudades mexica-

nas. La colaboración y la educación son elementos clave para asegurar un impacto significativo y sostenible en la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bassett, D. R., Pucher, J., Buehler, R., Thompson, D. L. & Crouter, S. E. (2010). Walking, cycling, and obesity rates in Europe, North America, and Australia. *Journal of Physical Activity and Health*, 7(4), 795-814. <https://doi.org/10.1123/jpah.5.6.795>
- Buehler, R. y Pucher, J. (2021). *Cycling for sustainable cities*. The MIT Press.
- Buehler, R., Pucher, J. & Altman, B. (2016). Cycling towards a more sustainable transport future. *Transport Reviews*, 36(2), 131-151. <https://doi.org/10.1080/01441647.2015.1083674>
- Cervero, R. & Duncan, M. (2003). Walking, bicycling, and urban landscapes: Evidence from the San Francisco Bay Area. *American Journal of Public Health*, 93(9), 1478-1483.
- Cervero, R. & Ma, X. (2016). Bicycle sharing: History, impacts, models of provision, and future. *Journal of Public Transportation*, 19(2), 1-16. <https://doi.org/10.5038/2375-0901.19.2.1>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas. (2021). *Programa de cooperación CEPAL-BMZ/giz*. <https://www.cepal.org/es/cooperation-topic/ciudad-movilidad>
- De Nazelle, A., Nieuwenhuijsen, M. J. & Antó, J. M. (2015). Improving health through policies that promote active travel: A review of evidence to support integrated health impact assessment. *Environment International*, 83, 49-61. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2015.05.017>
- DeMaio, P. (2009). Bike-sharing: History, impacts, models of provision, and future. *Journal of Public Transportation*, 12(4), 41-56. <http://doi.org/10.5038/2375-0901.12.4.3>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.

- Emond, C., Kristjansson, E. & Paquet, C. (2021). How the built environment shapes cycling behaviors: A scoping review. *Health & Place*, 69, 102552. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2021.102552>
- Fishman, E., Cherry, C. & Lee, C. (2021). Understanding the Link Between Bicycle Infrastructure and Cycling Behavior. *Journal of Planning Education and Research*, 41(1), 3-16. <https://doi.org/10.1177/0739456X20926799>
- Fishman, E., Washington, S. & Haworth, N. (2014). Bike share's impact on car use: Evidence from the United States, Great Britain, and Australia. *Transportation Research Part D: Transport and Environment*, 36, 13-20. <https://doi.org/10.1016/j.trd.2014.05.013>
- Garrard, J., Rose, G. & Lo, S. K. (2018). Promoting transportation cycling for women: The role of bicycle infrastructure. *Journal of Transport & Health*, 8, 284-297. <https://doi.org/10.1016/j.jth.2018.03.001>
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- _____. (1994). Thick description. Toward an interpretive theory of culture. En M. Martin y L. C. McIntyre (eds.), *Readings in the Philosophy of Social Science* (pp. 213-231). The MIT Press.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography. Principles in practice*. Routledge.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Banco de Indicadores*. <https://www.inegi.org.mx/app/indicadores/?ind=6207129637&t-m=6#D6207129637>
- Kraemer, J. D. & Horvath, A. (2022). Bicycling Behavior Changes in Response to COVID-19: Analysis of Cycling Data from 45 Cities. *Journal of Transport & Health*, 23, 101605. <https://doi.org/10.1016/j.jth.2021.101605>
- Krogh, J., Nordentoft, M., Sterne, J. & Lawlor, D. A. (2011). The effect of exercise in clinically depressed adults: systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Clinical Psychiatry*, 72(4), 229-238. <https://doi.org/10.4088/JCP.08r04913blu>
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social. An introduction to Actor-Network Theory*. Oxford University Press.
- Litman, T. (2011). *Transportation cost and benefit analysis: Techniques, estimates and implications*. Victoria Transport Policy Institute. <https://www.vtpi.org/tca/tca051.pdf>

- Morton, T. (2017). *Humankind. Solidarity with nonhuman people*. Verso Books.
- Pucher, J. & Buehler, R. (2008). Making cycling irresistible: Lessons from the Netherlands, Denmark and Germany. *Transport Reviews*, 28(4), 495-528. <https://doi.org/10.1080/01441640701806612>
- _____. (2017). Cycling for sustainable cities: Bicycle-friendly policy and planning. *Transport Reviews*, 37(3), 267-294. <https://doi.org/10.1080/01441647.2016.1220603>
- Ryle, G. (1967/2009). *Collected papers Volume 2. Collected Essays 1929-1968*. Routledge-Taylor & Francis.
- Silva Ríos, C. y Burgos Dávila, C. (2011). Tiempo mínimo-conocimiento suficiente: la cuasi-etnografía sociotécnica en psicología social. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 10(2), 87-108. <https://www.redalyc.org/pdf/1710/171018843005.pdf>
- Sperlich, P., Götschi, T. & Laidlaw, J. (2017). What drives the shift from car to bicycle? An analysis of Danish transport policy measures. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, (103), 353-369. <https://doi.org/10.1016/j.tra.2017.06.012>
- Tainio, M., de Nazelle, A., Götschi, T., Kahlmeier, S., Rojas-Rueda, D., Nieuwenhuijsen, M. J. & Woodcock, J. (2016). Can air pollution negate the health benefits of cycling and walking? *Preventive Medicine*, 87, 233-236. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2016.02.002>
- Tian, H., Zhou, J., Zhang, Y. y Ma, Y. (2021). Exploring the health benefits and risk factors of cycling: A literature review. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 79, 182-195. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2021.06.011>

IV. EL MUSEO COMO ESPACIO PEDAGÓGICO PARA RE-PENSAR LA SOSTENIBILIDAD

GAZÚ ENCISO DOMÍNGUEZ

University of Houston – Clear Lake | Estados Unidos de América

BIANI LÓPEZ ANTÚNEZ HASSEY

Museo Interactivo de Economía | México

Este trabajo, aun cuando parte de la desesperanza, ofrece resistencia a un futuro que no sólo es incierto, sino que parece apocalíptico. Reconocemos la urgencia de trabajar en el presente, con todas las herramientas y desde todos los ámbitos posibles, para virar el rumbo y encaminarnos hacia la sostenibilidad.

Entendemos la sostenibilidad en un sentido multidimensional, que abarca los ámbitos social, económico y ambiental. Comenzamos así haciendo una revisión del estado actual de cada una de estas dimensiones a nivel global, y en México, para tener un panorama integral y poner en perspectiva la magnitud de la crisis a la que nos enfrentamos.

Esta decisión no es menor, ya que, desafortunadamente, la ausencia de conciencia, entendimiento e información de la magnitud de la situación y el impacto que genera juegan a favor de la in-acción. Continuamos con una relación (y reconocimiento) de los esfuerzos que se han hecho desde instancias intergubernamentales y sus sucesivos fracasos. Proponemos entonces voltear hacia la pedagogía como una herramienta necesaria para la construcción de una mirada crítica que nos permita entender y atender la raíz de las condiciones de desigualdad y crisis ambiental que imperan en el presente y que, si seguimos haciendo las cosas como hasta ahora, sólo tenderán a agudizarse. Abogamos por buscar

espacios alternativos a la academia para poder educarnos en torno a la sostenibilidad¹.

Hemos realizado un análisis desde una institución reconocida como importante para el tejido social, como es el museo. Revisamos su historia, características, retos y oportunidades. Consideramos que los museos poseen el potencial de ser un espacio pedagógico para (re)pensar la sostenibilidad. Planteamos que el museo posee cualidades pedagógicas únicas y que debemos trabajar desde ese espacio para obtener no sólo respuestas diferentes, sino preguntas mejoradas.

Desde el museo se puede y se debe discutir la sostenibilidad porque posee cuatro cualidades que, simultáneamente, cimentan ese potencial de contribuir al desarrollo de habilidades que nos permitan pensar e implementar soluciones desde una perspectiva integral y comunitaria, dirigida hacia la construcción de un futuro sostenible. Estas cuatro cualidades son: Inclusión, Confianza, Experiencia y Comunidad.

Consideramos importante plantear una crítica a los museos, al no ser instituciones neutrales desde su concepción hasta la fecha. Planteamos la necesidad de descentralizar la creación de conocimiento de la academia y abogamos, no por *academizar* los museos, sino por aprender de/desde ellos. Recordamos que la forma en la que pensamos que va a suceder el futuro, como nos dice Angela Oguntala (2016), determina cómo vamos a actuar en el presente.

SOSTENIBILIDAD

2.1 Desarrollo versus sostenibilidad

La sostenibilidad es un concepto elusivo, lo cual contribuye a la dificultad para alcanzarla. Es el horizonte. A menudo se equipara con el término “desarrollo sostenible”, el cual proviene del informe “Nuestro Futuro Común” de la Comi-

¹ Este trabajo está escrito en femenino, una postura política a la que se suscriben las autoras, que aboga por alejarnos del lenguaje sexista y, al mismo tiempo, sensibilizar al lector e instar a su curiosidad por investigar o leer respecto a este tema.

sión Brundtland de la Asamblea General de la ONU de 1987. Esa primera definición se plantea como el desarrollo que permite satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las del futuro de satisfacer sus propias necesidades.

Visto desde una perspectiva crítica, esta definición es problemática, e incluso constituye un oxímoron: o es “desarrollo” o es “sostenible”; en otras palabras, el concepto de desarrollo está ligado al modelo económico neoliberal y, por tanto, extractivista, que, como argumentamos en este trabajo, no es sostenible. Vázquez-Fernández (2020) hizo un estudio de la problemática de este concepto desde una perspectiva latinoamericana e indígena donde acuña los términos “futuros deseables” y “relacionalidad respetuosa” para trascender la idea de “desarrollo sustentable” como definición dominante y paradigma hegemónico que depende de la suposición de un crecimiento infinito afianzado en dinámicas de poder asimétrico.

En virtud de lo anterior, para fines de este trabajo, utilizamos el término “sostenibilidad” como la meta que debemos alcanzar desde un enfoque integral que persiga como fin último el bienestar y que tome en cuenta la interacción y la relación de las dimensiones económica, social y ambiental cuyo estado y problemáticas presentamos a continuación.

2.2 Dimensión económica

En el 2022, el 1% más rico de la población mundial concentraba el 44.5% de la riqueza, según el Reporte Global de *Credit Suisse* (Shorrocks *et al.*, 2023), mientras que, en el 2020, se revirtió la tendencia a la baja en los índices de pobreza extrema global y ésta se incrementó en un 11%, según datos del Banco Mundial (World Bank, 2022).

Siguiendo el Informe sobre la desigualdad mundial (*World Inequality Report*) de 2022 (Chancel *et al.*, 2022), las desigualdades de ingreso y de riqueza en la mayoría de los países han aumentado en las últimas décadas. La diferencia entre el 10% más rico y el 50% más pobre casi se ha duplicado, pasando de una *ratio* de 8x a uno de 15x en promedio global.

Esta agudización de la brecha interna de desigualdad sugiere que, a pesar del crecimiento económico de los así llamados “países emergentes”, el mundo sigue siendo muy desigual. En términos globales, la brecha de desigualdad hoy es parecida a la brecha de mediados del siglo pasado, cuando la colonización occidental alcanzó sus niveles más altos; es decir, queda un largo camino por recorrer para disminuir las desigualdades heredadas de la organización mundial del siglo pasado.

El citado reporte coloca a México como uno de los países más desiguales en el mundo, con una *ratio* de 30x entre el 10% más rico y el 50% más pobre de la población, en términos de desigualdad de ingresos. En cuanto a desigualdad de riqueza, el 10% más rico concentra el 78% de la riqueza del país mientras que el 50% más pobre no sólo no tiene riqueza, sino que tiene un índice negativo de riqueza; es decir, tiene deudas.

Como último dato derivado de este reporte, nos interesa destacar que, en México, la desigualdad de género es también muy aguda, pues las mujeres contribuyen sólo en un 33% al mercado laboral, lo cual nos coloca por debajo del promedio latinoamericano del 35 por ciento.

2.3 Dimensión social

De acuerdo con el Reporte Mundial 2023 del Observatorio de los Derechos Humanos (*Human Rights Watch*, 2023), en México, estas son las cifras de los problemas más representativos del país actualmente:

- Impunidad y violencia: en 2021, la *ratio* de homicidios fue de 28 por 100,000. Cerca del 90% de los crímenes no se denuncian; un tercio de los que sí se denuncian no se investigan, y sólo 16% de los que se investigan se resuelven.
- Desapariciones: hay 105,000 personas desaparecidas (más de 36,000 han desaparecido en el presente sexenio) y se estima que la cifra real es más alta.

- Detenciones arbitrarias: en 2020, el 85% de las personas detenidas fueron enviadas a prisión sin cargos. El 38% de quienes se confesaron culpables de algún delito lo hicieron bajo tortura.
- Abusos militares: en 2021, la CNDH recibió 940 quejas relacionadas con abusos de militares contra civiles.
- Feminicidios: en 2021, 3700 mujeres fueron asesinadas; de éstas, sólo el 25% de los casos fueron clasificados como feminicidios.
- Abusos contra migrantes: en 2021, detuvieron a 307,000 migrantes. Se recibieron 130,000 solicitudes de asilo; sólo se resolvieron 40,000 (incluyendo las de años anteriores).
- Riesgos de periodistas y defensores de los derechos humanos: En 2022, México sigue siendo uno de los países más peligrosos para ejercer el periodismo y para los defensores de los derechos humanos: 15 periodistas fueron asesinados de enero a septiembre de ese año. En la primera mitad del año se registraron 331 agresiones contra periodistas y 12 homicidios a defensores de los derechos humanos.

Todo esto refleja una desintegración profunda del tejido social que, aunado al debilitamiento actual de las instituciones, nos impide prosperar dentro de un marco de seguridad y justicia social. Transitar hacia la sostenibilidad también pasa por el fortalecimiento de nuestros derechos como ciudadanas para exigir los cambios necesarios para resarcir ese tejido social.

2.4 Dimensión ambiental

Johan Rockström (2009), director del Centro de Resiliencia de la Universidad de Estocolmo, liderando a un grupo de 28 científicas de diversas nacionalidades, definió nueve límites planetarios que deben ser respetados para garantizar las condiciones ambientales del Holoceno, y que permitan la supervivencia de la especie humana en el planeta Tierra.

En 2023, un grupo de científicas del mismo centro, lideradas por Katherine Richardson, publicó en *Science Advance* el estudio cuantitativo de la afectación a cada uno de estos límites y determinó que ya hemos sobrepasado seis de ellos.

Esto significa que nos encontramos afuera del espacio seguro para la humanidad (Richardson *et al.*, 2023).

Uno de los efectos más visibles de estas transgresiones es el calentamiento global que, según el Reporte sobre el Cambio Climático 2023 del IPCC (Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático), ha alcanzado los 1.1°C sobre niveles preindustriales, lo que implica que la mejor estimación del escenario bajo es que llegaremos a los 1.8°C para el año 2100. Recordemos que el consenso científico es no rebasar los 1.5°C a fin de mitigar los riesgos relacionados con la seguridad alimentaria, el suministro de agua y, en general, los medios de subsistencia humana (IPCC, 2018).

En México, lo anterior ya se hace tangible en afectaciones a las poblaciones más vulnerables. Ejemplo emblemático de ello es la desaparición de la comunidad El Bosque en Tabasco (Cobos, 2023) cuya infraestructura desapareció por completo debido al aumento en el nivel del mar a causa del calentamiento global. Es decir, el derretimiento de los polos ha producido suficiente agua en el planeta que ha inundado una comunidad entera convirtiendo a sus pobladores en los primeros 150 desplazados climáticos del país (que no del mundo)².

LOS ESFUERZOS HACIA LA SOSTENIBILIDAD

Hay un consenso global (menos mal) en torno a la necesidad y la urgencia de alcanzar la sostenibilidad. Esto ha derivado en una serie de iniciativas y tratados intergubernamentales que han resultado insuficientes o han fracasado en la práctica: la Cumbre de la Tierra (1992), el Protocolo de Kioto (1997), los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000), el Acuerdo de Copenhague (2009), los Acuerdos de Cancún (2010), la Enmienda de Doha (2012), hasta los dos programas vigentes hoy día: el Acuerdo de París (2015) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (2015).

² Al momento de escribir este trabajo, el huracán Otis azotaba Acapulco, Guerrero, con comportamiento atípico al pasar de tormenta tropical a huracán categoría 5 en menos de 12 horas, dejando 274,502 viviendas afectadas de acuerdo con datos oficiales.

De los dos programas vigentes, el Acuerdo de París tiene una visión de largo plazo y los avances se revisan cada 5 años, sin embargo, se basa en una sola meta: mantener el calentamiento global por debajo de los 2°C sobre los niveles preindustriales (e idealmente sin rebasar los 1.5°C) hasta finales de este siglo.

Por su parte, los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible tienen como misión guiar a los Estados Miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a transformar el mundo, tomando en cuenta el bienestar de las personas y la protección del planeta. Se trata de un enfoque presuntamente incluyente, en el que el desarrollo –económico, social y tecnológico–, suceda en armonía con la naturaleza y beneficie a todas las personas en aras del fortalecimiento de la paz y la justicia; se plantean además como objetivos interrelacionados e indivisibles (UN General Assembly, 2015). Éstos deben cumplirse para el año 2030 y el escenario honesta y evidentemente es poco o nada esperanzador.

Incluso el actual secretario general de la ONU abre el Informe 2023 sobre el estado de los Objetivos de Desarrollo Sostenible diciendo que más de la mitad del mundo se está quedando (o lo están haciendo quedar) atrás. A mitad del camino para el cumplimiento de los Objetivos, un tercio de ellos están estancados o han retrocedido, mientras que el avance en el 50% es insuficiente. En estos grupos se incluye la erradicación de la pobreza, del hambre y las acciones por el clima. Claramente, la Agenda 2030 se está convirtiendo en el “epitafio del mundo que podría haber sido” (IPBES, 2019). Es más que razonable pensar que los ODS no van a lograrse, ni a nivel global, ni en la mayoría de los países firmantes.

Cabe cuestionar la raíz de estos fracasos sucesivos. Si lo analizamos desde la teoría económica, vemos que a lo largo del siglo XX la retórica dominante del capitalismo neoliberal nos ha llevado a enfocarnos en el crecimiento económico –medido a través del Producto Interno Bruto (PIB)–, como la meta más importante a alcanzar año con año a nivel nacional. Quienes sostienen la importancia de mantener el crecimiento económico, suponen que éste conlleva mayores oportunidades para la población, mayor tolerancia a la diversidad, movilidad social, compromiso con la justicia y fortalecimiento de la democracia (Friedman, 2005). Quienes sostienen la importancia muchas veces no están en contacto con la realidad, la económica (y muchas otras).

Este modelo tiene (entre otras) dos fallas que no nos permiten llegar a la sostenibilidad: por un lado, asume que el crecimiento económico genera las condiciones para reducir la brecha de desigualdad, cuando en realidad no sucede así; y por el otro, deja de lado los límites del planeta (naturales).

Por ende, para alcanzar la sostenibilidad es necesario un cambio radical de paradigma, que suponga transitar de un modelo enfocado en el crecimiento económico constante a un modelo de desarrollo cuyo fin último sea la creación de un espacio seguro y justo para la humanidad. Es decir, lo que necesitamos son economías que nos ayuden a prosperar, aunque no necesariamente crezcan (Raworth, 2017).

Estas ideas no son nuevas (lo cual es vergonzoso), desde las marxistas feministas en los 1800 pasando por las economías feministas (Carrasco, 2009, 2011, 2014; Carrasco y Corina, 2023), economías del cuidado (Carrasco, 2006; Orozco, 2006, 2009; Borderías *et al.*, 2018), economías comunitarias (Cattani *et al.*, 2009) o indígenas (Tocancipá-Falla, 2008; Korovkin *et al.*, 2002), economías postcapitalistas (Casellas, 2022), la viral economía de la dona (Raworth, 2017), así como economías no centradas en el Occidente, como el planteamiento de Vandana Shiva y el ecofeminismo (Shiva y Miles, 2014). Estas perspectivas tienen en común entender la economía como una herramienta de desarrollo distributivo y regenerativo donde el bienestar social y medioambiental primen, donde los cuidados y el valor de las mujeres y la niñez prevalezcan, donde la cocina y la tierra están al centro y la diversidad se celebre.

Estas teorías económicas marcan un camino posible, pero que implica deconstruir los sistemas de producción de bienes y servicios y de generación / acumulación de riqueza que rigen actualmente a la mayoría de los países del mundo, así como descapitalizar a multibillonarios o desintegrar monopolios y grandes consorcios. Hoy no hemos, ni de cerca, transitado globalmente hacia estas ideas y claramente podemos esperar sentadas, pues esos cambios no vendrán desde las esferas del poder.

La academia hace su trabajo desde sus trincheras educando a la sociedad, estando en contacto con la comunidad, produciendo investigación. Al igual que los otros dos esfuerzos –cambios en la perspectiva económica y esfuerzos de las instituciones– lo que hace la academia no es suficiente. La academia coquetea y esconde (cada vez menos) su relación/*affair* con el sistema capitalista y adopta

políticas neoliberales, como matricular estudiantes por encima del interés de graduarlas, donde el lema publicar o perecer (*publish or perish*) es el eslogan de un académico (hombre) de excelencia. Su pasado patriarcal se esconde tras el sexismo contemporáneo al igual que el racismo. La percepción es sutil, pero los daños siguen siendo devastadores.

Se han hecho esfuerzos e iniciativas como la incorporación de perspectivas y pedagogías feministas, la incorporación de voces del sur global y minorías, la colonización de los currículos o la indigenización de los temarios. Estas incursiones son ignoradas en las llamadas “ciencias duras” y aunque suceden con más frecuencia en las ciencias sociales y humanidades no por ello son “exitosas”. La academia se polariza, absorbe las políticas conservadoras y tampoco nos deja muchas esperanzas como espacio pedagógico.

A nivel de accesibilidad en México, el 15% de la población posee educación secundaria y sólo el 7.4 % preparatoria. Sabemos que educar es primordial para alcanzar el cambio a nivel social, económico y ambiental, pero pensar en educar sólo desde la academia raya en lo ridículo. Entonces, cabe preguntarnos y rescatar otros espacios pedagógicos para pensar en la sostenibilidad.

LA PEDAGOGÍA COMO ALTERNATIVA

Para acercarnos a algunas respuestas, la UNESCO propone la alfabetización prospectiva (*futures literacy*): un esfuerzo educativo que plantea la capacidad de imaginar el futuro como una de las habilidades a impulsar prioritariamente, a nivel global, durante el siglo XXI. Esta propuesta parte de la premisa de que el futuro es incierto, que la crisis climática, la pandemia, la crisis económica, la exclusión social, el racismo, la opresión de las mujeres y los conflictos intergeneracionales, entre otros, han hecho añicos las imágenes del futuro que nos daban seguridad y confianza para invertir en el mañana. Sin imágenes del futuro que nos den esperanza y promuevan la colaboración, la paz está en un alto riesgo; por ende, la *enfermedad* de la “pobreza de imaginación” debe ser atendida y superada (Miller *et al.*, 2018).

Si bien es cierto que en siglos anteriores se pensaba el futuro como una ocurrencia cíclica, o bien, derivado de un pensamiento positivista y con las perspec-

tivas de las ciencias duras/experimentales, se creía en un progreso lineal, predecible y siempre a mejor. Es un hecho que el mundo no responde a esta lógica. Eventos como las dos guerras “mundiales”, el colapso económico de 1929, la Guerra Fría o la Guerra del Golfo han cambiado una y otra vez el rumbo de las civilizaciones con efectos impredecibles a largo plazo (Morin, 1999).

Asimismo, los entramados políticos como el apoyo del Norte global a las dictaduras del Sur global, o la guerra actual en Ucrania o los más recientes genocidios en la Franja de Gaza, continúan cambiando el panorama sociopolítico con efectos devastadores tanto macro como micro sociales.

Podemos seguir enumerando sucesos (in)esperados con consecuencias planetarias (in)imaginadas, como la pandemia del COVID-19. Cada vez más y más, nos enfrentamos a un futuro incierto que como sociedad nos provoca parálisis, impotencia, indiferencia y pesimismo generalizados.

La literatura nos dice que el pesimismo y la desesperanza son particularmente agudos entre los grupos de adolescentes y adultos jóvenes. Joe Tucci y sus colaboradores (2007), en su estudio sobre pesimismo y adolescencia, encontraron que el 27% de infantes entre 10 y 14 años piensan que van a ser testigos del fin del mundo debido al calentamiento y otras amenazas globales.

Por su parte, Albert Müller y su equipo (2024) en su investigación sobre la juventud, concluyen que, en Alemania, dos tercios de la población juvenil piensa que el calentamiento global amenaza la supervivencia de la humanidad.

La sociedad sigue repitiendo que “el futuro está en manos de la juventud”, remarcando trilladamente la responsabilidad en las futuras generaciones sobre el planeta o poniendo la responsabilidad a nivel individual, por ejemplo, en Greta Thunberg. Descargamos en la juventud la responsabilidad de solucionar los problemas que acarrea el mundo actualmente.

No cabe duda que la juventud es un grupo particularmente relevante en relación con el desarrollo sostenible: son las futuras líderes y son quienes vivirán las consecuencias más agudas de las decisiones que, como sociedad, tomemos hoy. Sin embargo, todas las personas habitando este planeta, independiente de la edad, podemos y debemos actuar. A las adultas nos toca dejar de lado la retórica sobre ¿qué futuro le estamos dejando a las jóvenes?, y enfocarnos más bien en darles (y darnos) las herramientas necesarias para navegar la incertidumbre y, desde ahí, permitirles (y permitirnos) imaginar y construir un futuro sostenible, hoy.

Consideramos que la primera de estas herramientas es la capacidad de sostener una mirada crítica y esto sólo se consigue a través de la educación. Ya sea formal (en la academia) como no formal (en casa, calle, con amigas, en los museos), podemos y debemos contribuir a la construcción de esa mirada crítica y al desarrollo de habilidades que nos permitan pensar e implementar soluciones desde una perspectiva integral y comunitaria, para visualizar que son posibles otras formas de convivir y de habitar el mundo, y que, por ende, podemos trabajar en una dirección diferente para construir un futuro sostenible y deseable.

EL MUSEO COMO ESPACIO PEDAGÓGICO

El término “museo” proviene del griego y significa “lugar de las musas”. Se refiere a espacios en los que se congregaban los sabios –en masculino, porque eran quienes tenían acceso– y se resguardaban los libros. El primer museo en sentido moderno fue el museo Ashmolean, fundado en 1677 con el gabinete de curiosidades (monedas antiguas, grabados, muestras geológicas y animales disecados) que Elías Ashmole regaló a la ciudad de Oxford. Este modelo de lugar de exhibición de “curiosidades” y artefactos “exóticos” terminó por afianzarse en Europa con la inauguración del museo de Londres en 1759, y el Louvre en Francia en 1793 (Vallejo, 2019: 107).

Estos orígenes no son una fuente de orgullo, ya que los museos son una institución compleja y llena de controversias –la más reciente la del museo smithsoniano (Dungca *et al.*, 2023) respecto a restos humanos como parte de una colección racista de nativos americanos–. Los museos tenían un rol único al acercar el mundo –de manera imperfecta y sesgada– a las pequeñas localidades y sus habitantes. Desafortunadamente, si no todos, muchos museos tuvieron un rol crucial en la diseminación del “racismo científico”, especialmente en los siglos XIX y XX, y la divulgación extensa de la pseudociencia eugenésica (Dunga *et al.*, 2023).

Sus raíces coloniales y/o patriarcales han sido amplia y justamente criticadas, dando como resultado, entre otras cosas, los actuales acuerdos de cooperación bilateral en los que se ha logrado la repatriación de algunos bienes culturales a sus países de origen. Muchas excusas y disculpas políticas siguen en pie y los artefactos no han sido devueltos. Afortunadamente, los museos han ido evolucionando.

nando (poco a poco), especialmente desde la década de 1940 para responder a los diferentes contextos históricos y sociales en los que se insertan y convertirse en pilares de las comunidades a las que sirven.

La UNESCO fundó el Consejo Internacional de Museos (ICOM *International Council of Museums*) en 1946, conformado por 14 Estados, los cuales, en su Primera Asamblea General celebrada en México, elaboraron una primera definición del museo como “toda colección abierta al público, de material artístico, técnico, científico, histórico o arqueológico, incluyendo zoológicos y jardines botánicos, pero excluyendo bibliotecas, excepto en los casos en que éstas mantengan salas de exhibición permanente” (Lehmannová, 2020: 2). La creación de este Consejo ha permitido dar protección internacional a las colecciones que resguardan los museos y, al mismo tiempo, les ha permitido situarse y mantenerse como una institución relevante cuya misión debe estar en constante escrutinio con el fin de responder al contexto histórico y social.

En las décadas subsecuentes, esta definición se ha revisado y ajustado para asegurar que los museos efectivamente respondan a las necesidades y exigencias de la sociedad. En este afán se trabajó en la redefinición de “museo” aprobada en 2022:

Un museo es una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos. (ICOM, 2022: 13)

Podemos ver un giro desde la primera definición, puramente descriptiva y centrada en los objetos que conforman una determinada colección, y una definición actual con un compromiso político con la sociedad y un enfoque en las comunidades a las que dan servicio. También es cierto que es una definición del deber ser del museo y que sabemos que no todos los museos suscriben a rajatabla o trabajan en esfuerzos conscientes, comprometidos y consistentes para llegar a esa meta. Al final del día, un museo sigue siendo una institución y, por ende, parte del *statu quo*.

Por otro lado, los museos reconocen cuatro funciones primordiales: preservar, investigar, comunicar y educar (UNESCO, 2015). Enfatizando ésta última, la UNESCO subraya que los museos imparten educación formal y no formal a un público amplio y diverso. Basados en evidencia científica, proporcionan conocimientos y experiencias que promueven la creatividad y sirven como un lubricante onto-epistemológico para entender a nuestra sociedad y las problemáticas que la atañen.

Es, inspiradas en la definición de 2022, en articulación con su capacidad pedagógica, que proponemos trabajar con el museo y re-pensarlo como un espacio para discutir la sostenibilidad. En este trabajo, hemos analizado y categorizado cuatro cualidades que, a diferencia de otras instituciones que conforman el tejido social, se presentan de manera singular y simultánea en los museos. Consideramos que estas cuatro cualidades, en conjunto, (y nunca por sí mismas) se encuentran en una posición única para realizar un trabajo pedagógico en torno a la sostenibilidad.

A continuación, presentamos cada una, explicando sus (des)aciertos y tareas pendientes, para continuar con una discusión de cómo estas cualidades contribuyen a la discusión de la sostenibilidad y, por tanto, hacen del museo un espacio idóneo a nivel pedagógico. Las cualidades son: Inclusión, Confianza, Experiencia y Comunidad.

5.1 Inclusión

*Museums need to be accessible for all people. Period.*³

Coleman (2018)

Los museos se han dado a la tarea de crear espacios inclusivos (y accesibles) desde diferentes sentidos y niveles, enfrentando retos específicos (Sandell, 1998;

³ “Los museos deben ser accesibles para todas las personas. Punto” (Coleman, 2018; la traducción es propia).

Shepherd, 2009; Eardley *et al.*, 2016; Taylor, 2017; González-Herrera *et al.*, 2023). Desde hace unas ocho décadas, han ido buscando formas de ampliar el perfil de sus visitantes para alejarse de la percepción común del museo como un lugar elitista y reservado a personas con un alto bagaje cultural.

Diversos trabajos se han comprometido con la tarea de hacer de los museos lugares sin exclusión y sin discriminación. Excusas acerca del costo han sido atendidas (Lisney *et al.*, 2013), el problema se ha enmarcado como la necesidad de un cambio en el paradigma de los lineamientos del museo (Papadimitriou *et al.*, 2016) y títulos como *Diversity, Equity, Accessibility, and Inclusion in Museums* (Betsch & Lott, 2019) o *Transforming inclusion in museums* (Moore, Paquet & Wittman, 2023) son cada vez más frecuentes.

Los cambios que los museos están implementando demandan que se asuma un rol diferente, que implique desafiar las formas con las que habían venido trabajando. Sandell (1998) ya nos decía a fines de los noventa que la misión de los museos debe ser explícita en su propósito social y re-pensarse como agentes de inclusión social.

Las teorías críticas sobre la raza (Crenshaw, 1989, 1994; Delgado & Stefancic, 2000), así como otras feministas, Latinx, Chicanx y *Black* académicas explican cómo estamos inmersas en sistemas de poder que históricamente ejercen racismo o sexismo (entre otros *-ismos*), al proteger al poder dominante –históricamente hombres blancos, o como diría Audrey Lorde, la norma mítica (*mythical norm*)–. Claramente, los museos no son una excepción.

Por ello, el rol de los museos es crítico. Entre sus tareas se encuentra reconocer esos sistemas de opresión, ya que el museo como institución tiene poder para perpetuarlos o derribarlos (Taylor, 2017). Lo explícito en el rol del museo, el que abiertamente se hable de accesibilidad e inclusión, es lo que hace la diferencia.

Esto nos recuerda al matiz que hace el teórico Kendi (2019) entre “no ser racista” y “ser antirracista”. Trabajar activa y explícitamente hacia una meta que contrarreste el ejercicio de opresión hacia poblaciones minoritarias es clave y debe ser la agenda inmediata de los museos. La primera tarea es reconocer los sistemas de opresión que se encuentran en (dentro de) la estructura de los museos para poder reconocerlos fuera de ella y desafiarlos (Taylor, 2017). Y entonces podemos hablar de la función pedagógica de los museos.

Coleman (2018) propone trabajar con la inclusión como verbo, y desarrolla una definición dirigida a los museos: “Inclusión social para museos: (verbo) el proceso mediante el cual los museos combaten la exclusión social a través de medios culturales, sociopolíticos y económicos”⁴. El acierto de definirlo como un proceso hace toda la diferencia, ya que asume que es una transformación en curso y, por tanto, inacabable.

Los museos tienen historia trabajando la inclusión. A voz de pronto podemos pensar en el lenguaje que se usa –lenguajes nativos/indígenas como el quechua, náhuatl, o lenguas coloniales como el español o el inglés–, o los diferentes sistemas de lectura y escritura –como el braille y el uso de diferentes lenguajes de programación–. Otro ejemplo es el esfuerzo en remover las barreras arquitectónicas para acoger diversos cuerpos con capacidades diferentes.

Por otra parte, los museos llevan años trabajando en crear experiencias museísticas digitales, a las que las visitantes pueden acceder desde fuera del espacio físico del museo –tendencia que se agudizó fuertemente durante la pandemia de la COVID-19– y que permitió abrir los contenidos del museo y dialogar con un público “potencialmente”, mucho más amplio y diverso que aquel que normalmente entra físicamente al edificio del museo.

Sin embargo, estas acciones funcionan como paliativos, si no se combate la raíz del problema. Kinsley (2016) explica los esfuerzos que se han realizado en términos de las personas que trabajan en los museos y su falta de diversidad –en términos de sexo/género, raza, religión y otros marcadores identitarios–. Si no hay diversidad en la fuerza de trabajo, ¿cómo podemos ver diversidad e incluir otras voces en las salas? ¿Quién y desde qué perspectiva se está curando una exhibición?

Se unen a estos esfuerzos la discusión que presenta el *Whatcom Museum* (MacDonald, 2013) con su programa de acceso gratuito a familias de escasos recursos, aunque la discusión siempre llega al mismo sitio: abolir cualquier tasa de acceso (pago) a los museos. Y, aun así, el incremento de visitas no está garantizado. Por

⁴ “Social Inclusion for Museums: (verb) the process by which museums combat social exclusion through cultural, social political, and economic means” (Coleman, 2018: 11; la traducción es propia).

tanto, la Inclusión, no debe funcionar en solitario, sino en complemento con la Experiencia, Confianza y Comunidad, cualidades que desarrollamos más adelante.

Finalmente, subrayamos el uso que hace Kinsley (2016) de la teoría de Fraser sobre justicia social aplicada a museos. La autora enfatiza que la inclusión es parte del *ethos* del museo y que, aunque el rango es estrecho, la misión es clara, mantener la población visitante y aumentar el número de visitantes de poblaciones subrepresentadas.

Podemos ver, entonces, que los museos poseen el potencial y las condiciones de continuar con estos cambios. Que los museos tengan el compromiso político de transitar hacia la inclusión –que implica accesibilidad, diversidad y equidad– podría asegurar tener más voces en la mesa que puedan contribuir a una diversidad y, por tanto, riqueza en la producción de conocimiento (Smith & Schonfeld, 2000) y producir los resultados a los que aspiran muchas profesionales de los museos.

5.2 Confianza

Vivimos inmersas en un contexto que tiende cada vez más hacia la posverdad y la desinformación –o infodemia, según como se quiera ver–. Esta tendencia probablemente se seguirá agudizando en los próximos años en función de qué tanto se regule y de cuáles usos se dé a los desarrollos actuales de la inteligencia artificial, los medios de comunicación y el poder político.

Esta realidad genera que, pese a los esfuerzos en la enseñanza del pensamiento crítico (Bean & Markham, 2008; Sheffield, 2018), cada vez sea más complicado para las personas distinguir fuentes de información en las que confiar. Quienes nos dedicamos a la academia hemos visto con tristeza/resignación/enoyo –lo que el sistema nos permita– cómo el concepto “pensamiento crítico”, en vez de utilizarse para realizar un análisis y discriminación del material que se consume, ha quedado relegado a una “tendencia”, a una lista y/o a un negocio rentable.

En este sentido, entendemos que el museo como institución tiene el papel fundamental de proporcionar evidencia científica y confiable a la población, aunado a la responsabilidad de comunicarla de manera efectiva. Afortunada-

mente, los museos son depositarios de un alto nivel generalizado de confianza respecto a esa información, siendo ésta una cualidad necesaria para generar un espacio pedagógico.

El Comisionado por la Alianza Americana de Museos (AAM, de las pocas siglas que funcionan en los dos idiomas), en 2021, realizó el estudio “Museos y confianza” (*Museums and Trust*) (Wilkening Consulting, 2021). La población encuestada demográficamente refleja la realidad de Estados Unidos y cabe aclarar que es el único estudio completo que se tiene al respecto en la academia occidental –cuestión que responde claramente a las fuerzas económicas del país y la organización en cuestión.

En esta encuesta se pidió a las participantes que calificaran del 1 al 10 un universo de nueve grupos: amigos y familia; museos; investigadoras y científicas; organizaciones no gubernamentales y sin ánimo de lucro; organizaciones independientes de noticias, el gobierno, corporaciones y negocios; y las redes sociales. El estudio determinó que el grupo “museos” ocupa el segundo lugar en nivel de confianza de la población estadounidense, con una calificación de 6.4, sólo por debajo del grupo denominado “familia y amigos” con un 6.6.

El nivel de confianza aumenta a 7.1 entre el subgrupo de “personas que han visitado al menos 1 museo en los últimos 2 años”. Es decir, en el subgrupo de “personas que no van a los museos” el nivel de confianza sigue alcanzando el segundo lugar con 6.2. Lo sorprendente, y lamentable a la vez, es que la academia representada en el grupo denominado “investigadoras y/o científicas” se encuentra en el tercer lugar entre los nueve grupos con 6.1 puntos.

A nivel pedagógico, es clave saber que los museos poseen el potencial de educar a la par de saber que la evidencia que presentan es confiable. Para el 50% de los participantes, la confianza se basa en la percepción de que los museos contienen información verificada y, para el 46%, se basa en que los museos exhiben objetos reales/originales/auténticos.

Si bien no es de sorprender que el grupo “amigos y familia” tenga el nivel de confianza más alto, se trata de un grupo que, al no ser necesariamente una fuente de información confiable, bien puede contribuir a la confusión y la desinformación. Entonces, dentro de las categorías que podemos clasificar como fuentes de información fidedigna en este estudio, los museos ocupan el primer lugar en nivel de confianza, por encima de la academia. Y se podría llegar a un índice más

alto, si se combina con amigos y familia. Nos parece necesario/urgente realizar un estudio con perspectiva interseccional entre la población latinoamericana, ya que elementos como la cultura, la religión o el familismo (*familism*) (Torro-Morn, 2012) pueden arrojar otros resultados.

Dentro del estudio queremos destacar dos disidencias. Por un lado, el tema demográfico de la confianza. Es decir, las personas blancas tienen mayor confianza en los museos, que el grupo denominado personas de color (*people of color* [no que el blanco no sea un color]). El nivel de confianza entre la población blanca sube a 7.1, comparado con otras razas/etnias como Latinx 6.1% o Afroamericanxs 5.4%.

Se requiere un estudio más cuidadoso, es decir, interseccional, para desgarrar y analizar con más detalle esta información. Como bien sabemos, la población no blanca de Estados Unidos tiene razones para no confiar en la academia, la ciencia, o el gobierno⁵. Esta desconfianza se ve reflejada en el tipo de museo en el cual confían, colocando sitios históricos por debajo de museos de ciencias naturales, por ejemplo.

El estudio concluye diciendo que, en una época en que la confianza en la mayor parte de las fuentes de información está decayendo, los museos se han mostrado resilientes, manteniendo su “superpoder de la confianza” (Wilkening, 2021).

Consideramos que, de la mano de la Inclusión, la Experiencia y la Comunidad, podemos potenciar la confianza en los museos en pro de experiencias educativas que nos permitan generar reflexiones necesarias en torno a la sostenibilidad.

5.3 Experiencia

Todas tenemos memorias muy diversas respecto al primer día de escuela. Llan- to incluido o no, la idea de *tener* que ir para aprender nos es familiar. La frase

⁵ Véase el caso de Tukeguee, o el “así llamado” padre de la ginecología, Dr. Sims, o la esterilización forzada de mujeres, entre muchos otros, incontables o desconocidos casos.

trillada “no quiero ir a la escuela” choca con los estudios museísticos que relatan las experiencias respecto a sus visitantes.

Para quien visita el museo, la experiencia (afectiva) inicia desde el momento en que toma conciencia de la existencia de un museo. Investiga sobre él, planea su visita (sola, en familia, con amigas, en un grupo escolar...) y adquiere su boleto de entrada. La experiencia incluye el tiempo de espera desde la compra hasta el momento de llegada, el objeto *boleto* donde se materializa la actividad –sí, sabemos que código QR y los escáneres son lo de hoy.

La experiencia de visitar un museo ocurre dentro del tiempo dedicado a actividades personales y recreativas –aún si se trata de una visita escolar, pero pensemos en otros contextos como una cita, salida en familia o turismo en general–, la vivencia de la visita constituye una excepción a la rutina. Esto contribuye a que las visitantes lleguen al museo con una predisposición positiva y abierta a un aprendizaje diferente. Como lo advertimos, todo lo opuesto a “no quiero ir a la escuela, mamá” –*mamá* por aquello de los 30 millones de personas que se dedican a ser madres o las más de 4 millones que ejercen maternidad sin el cónyuge en México.

En los museos, quienes nos dedicamos a la museología y a la museografía (idealmente) diseñamos esa experiencia de visita desde mucho tiempo antes y a partir de un estudio minucioso de nuestras visitantes.

La museología actual no tiene como enfoque central al objeto que se exhibe, sino a la visitante en su relación con el objeto. Las preguntas que guían la curaduría de una exhibición ya no son ¿qué es este objeto?, sino ¿qué tiene que ver este objeto conmigo?, ¿qué historias podemos contar sobre este objeto que sean relevante para mí?, ¿cómo podemos generar conversaciones a partir del objeto?, ¿cómo podemos generar un diálogo con el propio museo? De esta forma, el museo ofrece a sus visitantes experiencias memorables, en una especie de ensamblaje (*assamblage*) (Enciso, 2023) que lo conectan con emociones, cuerpos, objetos, visitas y museo en sí.

El museo, actualmente, no sólo se trata de los tradicionales “objetos de colección”, sino de artefactos creados para comunicar contenidos y crear experiencias alrededor de diferentes temas, con un lenguaje de divulgación experiencial. Centrar efectivamente la curaduría en quien nos visita, implica estudiar a profundidad su comportamiento.

Falk (2009) habla de cinco identidades de visitante basado en cómo se mueven por las exhibiciones: La *hobby* / profesional (conoce el espacio, su experiencia asemeja una trayectoria de láser); la exploradora (experiencias atractivas basadas en conocimiento previos); la facilitadora (que se guía por lo que le parece interesante a su acompañante); la buscadora de experiencias (primeriza, visita para conocer lo más famoso de ese museo); la que necesita recargar (foco en la admiración / contemplación y no tanto en contenido). Entonces uno de los principales retos de la curaduría reside en lograr exhibiciones que conversen con todos estos tipos de visitantes.

Los museos también ponen a prueba las exhibiciones a través de estudios de audiencias que permiten conocer a detalle si los mensajes y objetivos de la exhibición se están comunicando adecuadamente, y si generan esos diálogos que esperamos crear –y no, no se parece en nada a un examen.

Una de las estrategias para lograr estas experiencias memorables, independientemente del tema que trate el museo, es introducir momentos inmersivos dentro del recorrido (videojuegos, realidad virtual, realidad aumentada, o recursos análogos como el teatro o los hologramas [*pepper's ghost*]). Sea cual sea la solución técnica propuesta –dependiendo de limitantes de espacio, presupuesto y/o tiempo de ejecución–, la intención es lograr momentos de aprendizaje que involucren al visitante de forma multisensorial, y que puedan, además, ser colectivas y colaborativas, de manera que permitan a las visitantes integrar a sus saberes los contenidos y los mensajes de la experiencia.

Las visitas a los museos tienen un impacto positivo en el bienestar de las personas (Šveb & Jelinčič, 2022). En análisis cuantitativos y cualitativos, los resultados muestran que los museos son capaces de crear espacios restaurativos y lograr un sentido de pertenencia; reducir el cansancio mental, los niveles de presión, estrés, aislamiento y ansiedad; mejorar la autopercepción de bienestar e incrementar la autoestima. Una visita al museo contribuye al bienestar en cuatro dimensiones: personal, intelectual, social y físico (Falk, 2022).

A la par de la inclusión y la confianza, la experiencia en los museos tiene una agenda pendiente. Si no se toma en cuenta la inclusión, por ejemplo, la visita al museo puede generar una sensación de malestar. La falta de representación, o en términos de Fryberg y Townsend (2008), la invisibilidad: relativa, absoluta o

errónea, afecta negativamente a la población minoritaria a nivel psicológico, específicamente a nivel identitario.

Lo mismo ocurre si sólo tomamos en cuenta la versión de “los conquistadores” (así, en masculino) o la experiencia alrededor de la tensión entre celebrar o no ciertas festividades religiosas o los *heritage months* en los museos (Kinsley, 2016). Es un trabajo delicado y dedicado evitar la tokenización –soy latina una vez al año durante un mes– y empoderar –estoy orgullosa de mi cultura y disfruto la experiencia.

Entonces el potencial pedagógico del museo reside en proporcionar experiencias de aprendizaje lúdicas, de bienestar que, a la par de ser confiables, sean inclusivas.

5.4 Comunidad

La tierra no pertenece al hombre, sino que el hombre pertenece a la tierra, el hombre no ha tejido la red de la vida, es sólo una hebra de ella, todo lo que haga a la red, se lo hará a sí mismo, lo que ocurre en la tierra, ocurrirá a los hijos de la tierra. Lo sabemos. Todas las cosas están relacionadas como la sangre que une a una familia.

Pedro Pablo Sacristán

Desde sus inicios hasta bien entrado el siglo XIX, los museos fueron transitando del modelo de “gabinete de curiosidades” a un modelo de producción de narrativas basadas en los objetos exhibidos. Bajo este modelo, surge como figura central “el curador-académico” (así, en masculino), normalmente un especialista en el campo al que pertenecen dichos objetos. El museo se vuelve una extensión de la Academia (así, con mayúsculas) en la que se generan conocimientos especializados y las visitantes esperan que las exhibiciones sean una experiencia de conocimiento enciclopédico (Viau-Courville, 2017).

Los problemas de este modelo han sido analizados, sobre todo a partir de la mesa redonda de Santiago de Chile organizada por el ICOM en 1972, en donde surgieron los principios teóricos y filosóficos de la llamada “Nueva Museología”.

A partir de esta reunión, comenzaron las críticas a los museos como instituciones coloniales, elitistas y centradas en colecciones e investigaciones completamente desconectadas de la realidad contemporánea. (Viau-Courville, 2017).

Comenzó así la búsqueda por democratizar la cultura y crear vínculos más estrechos entre el museo y la comunidad. Siguiendo a McCall & Grey (2014), la Nueva Museología implica cambios de valores, significados, control, interpretación, autoridad y autenticidad dentro del museo.

A partir de estos cambios de paradigma, los museos, gracias a las epistemologías feministas y sabidurías indígenas, inician una transición intencional de la verticalidad a la horizontalidad. Una de las estrategias para lograrlo consiste en la implementación de espacios de co-creación en los que miembros de la comunidad participan no sólo en el diseño de talleres y programas educativos, sino en la toma de decisiones respecto a la programación de exhibiciones y el diseño de éstas.

Según Simon (2010), hay tres razones por las que las instituciones culturales se abren a proyectos de co-creación: dar voz y responder a las necesidades e intereses de la comunidad; proveer un espacio de vinculación comunitaria y diálogo; y potenciar el desarrollo de habilidades en las participantes en apoyo a sus metas individuales y comunitarias.

En estos proyectos de co-creación se pone en crisis la percepción institucional de propiedad y control sobre el contenido. Los proyectos de co-creación requieren “confianza radical” en las habilidades de los miembros de la comunidad para llevar a cabo tareas complejas, colaborar entre ellas y ellos y respetar las reglas y prioridades institucionales.

Un ejemplo emblemático y radical de co-creación se encuentra en los museos comunitarios mexicanos. En 1982, nació en México un movimiento conocido como la “nueva museología mexicana”. Se trata de una vertiente crítica a partir de la cual la museología tradicional mexicana fue desprendiéndose del discurso de los “Museos Nacionales” y dio paso a modelos alternativos de museos, entre ellos los comunitarios, que surgen en zonas marginales y cuya dinámica involucra a la comunidad como parte del proceso de producción cultural (Geert *et al.*, 2018).

Estos museos reflejan una multiplicidad de voces y retratan problemáticas comunes. Al ser un trabajo colectivo y colaborativo, la experiencia se convierte

en un compromiso de la comunidad por ver representada su identidad. En paralelo, el museo comunitario se convierte en fuente de ingresos, desarrollo y promoción de la comunidad. Algunos ejemplos de estos museos son: el museo comunitario Histórico, Cultural y Paleontológico en Santa Ana Telosco, Puebla; el museo comunitario Balaa Xtee Guech Gulal “casa del pueblo antiguo” en Teotitlán del Valle, Oaxaca; o el museo comunitario Iluikatlachiyalistli “observador del cielo” de Yahualica, Hidalgo (Geert *et al.*, 2018).

En los museos comunitarios, todo el proyecto museológico y museográfico surge de la comunidad. No hay una figura de “autoridad” que “controle” el discurso o que traslade una determinada forma de ejercer el quehacer museístico. Sucede lo contrario: la misma comunidad define la necesidad (o no) de invitar a especialistas de diferentes áreas a colaborar de forma acotada y específica en las diferentes necesidades del proyecto.

El trabajo de crear conocimiento con la comunidad no es tarea fácil y siempre hay que tener cuidado de no caer en arquetipos como el salvador blanco (*white savior*), o tener a la comunidad de manera simbólica, sin escuchar sus voces. Es un compromiso activo y diario de saber que la comunidad es experta en ella misma, y el museo puede ser un facilitador para reunir sus experiencias, sabidurías y potenciar genuinamente el crecimiento y transformación de la sociedad (Onciul, 2013).

En su último trabajo, Ludvila Da Silva (2023) nos advierte sobre las relaciones de poder y las tensiones que se encuentran al trabajar y tejer en comunidad. Algunas pistas son dadas por el trabajo de Kinsley (2016), al proponer un Comité de asesores comunitarios, por ejemplo. Insistimos, no es una tarea fácil, pero tampoco es imposible.

CUALIDADES Y CONCLUSIONES

Las cualidades que aquí presentamos no son ajenas para los museos. Afortunadamente, llevan años de trabajo en ellas o son inherentes a su origen. Así que no estamos forzando nuevos elementos a la institución.

Aun cuando el tema de *inclusión* estaba altamente centrado en la accesibilidad, los museos llevan un largo recorrido como espacios de inclusión. Tan es así

que hay muchos museos que se han convertido en centros comunitarios y, según la Alianza Estadounidense de Museos, algunos atraen a más asistentes que los eventos deportivos (Dungca *et al.*, 2023). La *confianza* que las visitantes ya depositan en los museos y tener la certeza de que la información es fidedigna y basada en la evidencia, contribuyen a la educación de la sociedad. Esta evidencia que no niega las dimensiones económica, social o natural es requerida más que nunca –en un mundo donde los negacionistas del calentamiento global o los terraplanistas aumentan su popularidad y adeptos día a día.

El museo nos da la esperanza al basar sus prácticas en sus visitantes, su *experiencia*, y saber no sólo qué necesitan, sino qué desean saber y el cómo. Que la visita implique elementos afectivos y emocionales es clave para tener una disposición positiva al aprendizaje, pero también a la producción de conocimiento. Si esa experiencia se puede lograr de forma colectiva y colaborativa al construir *comunidad*, entonces estamos hablando de potenciar una mesa donde estas cuatro cualidades en conjunto den pie a la generación de conocimiento colectivo y sostenible.

Los museos abren la posibilidad a espacios inclusivos donde se democratice el conocimiento, donde haya diálogo y apertura (Raworth, 2017). Por estas cuatro cualidades, los museos pueden crear vínculos y generar cohesión del tejido social que nos haga trabajar hacia el bienestar que promueve la sostenibilidad.

Las cualidades únicas de este espacio, más la definición prescriptiva de 2022 –que invitamos a quien nos está leyendo a revisarla nuevamente y reflexionar con nosotras–, coloca a los museos en un compromiso explícito con la sociedad. Esta es una invitación a pensar en la educación como práctica cotidiana y no sólo en los espacios formales académicos. De hecho, la cualidad de confianza que poseen los museos debiera ser una llamada de atención para las instituciones educativas, y una oportunidad para los museos y para descentralizar el conocimiento.

El aprendizaje en espacios no formales está ligado al entusiasmo, la sorpresa, el interés y la motivación por explorar diferentes fenómenos (Fenichel & Schweingruber, 2009). Estas emociones contribuyen a la retención de contenidos, y podría llevar a la persona que visita a buscar profundizar en diversos temas.

No pretendemos academizar el museo. Asumimos que el museo y la academia son dos instituciones con propuestas diferentes. Sin embargo, ante panora-

mas tan desoladores, creemos que mientras más espacios para pensar en la sostenibilidad, mejor. No tenemos la receta para solucionar los problemas actuales, pero sí sabemos que pensar en conjunto nos puede llevar a crear estrategias que, de otro modo, no podríamos construir.

El papel de los museos en la educación para la sostenibilidad va más allá de su rol como instituciones educativas, entendidas éstas en un sentido clásico de curadores de contenidos. Si entendemos la educación desde una perspectiva más amplia, podemos entender a los museos como espacios que ayudan a modelar acciones a través de sus interacciones con la comunidad desde múltiples frentes.

En un ejercicio de honestidad, debemos decir que una museóloga y una profesora iniciaron escribiendo este texto desde la desesperanza y el pesimismo. Lo que nos unió fue (aparte de la ironía) la posibilidad de hacer confluir saberes para repensar la sostenibilidad desde diferentes lugares, para seguir trabajando hacia lo que ambas consideramos un objetivo común: la justicia social.

Los museos tienen la oportunidad de ser provocativos a la par de ser organizaciones alrededor del aprendizaje. No son neutrales y tiene aún un largo camino por recorrer. Pero la sostenibilidad no es ajena al quehacer museístico; y como gremio se están llevando a cabo esfuerzos por sistematizar y hacer explícitas las formas en que los museos pueden y deben poner todas sus herramientas al servicio de la lucha contra una crisis global que, cada día más, pone en peligro nuestra subsistencia como especie. Se han puesto en marcha esfuerzos como el Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Sostenible del Consejo Internacional de Museos (ICOM), la Red de Medio Ambiente y Clima de la Alianza Americana de Museos (AAM), o la Coalición de Museos por la Justicia Climática, por nombrar algunos.

En 2019, en la Asamblea General del ICOM se propuso ligar el término “futuro” a la definición del museo (Lehmannová, 2020: 3), y aunque es verdad que la propuesta no tuvo suficiente consenso, es un indicador de la tendencia actual de los museos de convertirse en espacios que fomenten el diálogo en torno a la construcción del futuro que queremos. Ejemplo de ello, el Museo del Mañana (*Museu do Amanha*) en Brasil, el cual siguió esos lineamientos. A su vez, a través del Museo Internacional del Mañana (*Museum of Tomorrow International* [MOTI]) impulsó la creación de sinergias entre museos orientadas al futuro (*Futures-Oriented Museum Synergies* [FORMS]), un foro internacional que reúne

anualmente a líderes del quehacer museístico para explorar formas de colaborar, basadas en los principios de la alfabetización prospectiva (*futures literacy*).

Si, además, el bienestar es el fin último de la sostenibilidad, y los museos son espacios que generan bienestar, nos encontramos ante espacios altamente propicios para abordar, discutir re-pensar y (¿por qué no?) dar solución a las problemáticas de sostenibilidad actuales.

BIBLIOGRAFÍA

- Albert, M. & Müller, T. (2024). World Political Change: Three Storytelling Practices. En H. Brunkhorst, I. B. Neumann & S. Stetter (eds.), *The Social Evolution of World Politics* (pp. 123-145). Transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839472668-008>
- Bean, E. & Markham, H. (2008). *A Mini-Guide for Teaching Critical Thinking*. http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/eaker/teaching_critical_thinking.pdf
- Betsch, J. y Lott, L. (eds.). (2019). *Diversity, Equity, Accessibility and Inclusion in Museums*. Rowman y Littlefield.
- Black, G. (2012). *Transforming museums in the twenty-first century*. Routledge.
- Borderías, C., Torns, T., y Carrasco Bengoa, C. (2018). *El trabajo de cuidados: historia, teoría y políticas*. Los Libros de la Catarata.
- Carrasco Bengoa, C. (2006). La paradoja del cuidado: necesario pero invisible. *Revista de Economía Crítica*, (5), 39-64. https://ideas.repec.org/a/ret/ecocri/rec05_03.html
- _____. (2009). Mujeres, sostenibilidad y deuda social. *Revista de Educación*, (1), 169-191. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/226955>
- _____. (2011). La economía del cuidado: planteamiento actual y desafíos pendientes. *Revista de Economía Crítica*, (11), 205-225. <https://www.revistaeconomiacritica.org/index.php/rec/article/view/498>
- _____. (2014). La economía feminista: ruptura teórica y propuesta política. En C. Carrasco Bengoa (ed.), *Con voz propia. La economía feminista como apuesta teórica y política* (pp. 25-47). La oveja roja.
- Carrasco Bengoa, C. y Corina, R. E. (eds.). (2023). *Voces desde las economías feministas*. Octaedro.

- Casellas, A. (ed.). (2022). *J. K. Gibson-Graham: Hacia una economía postcapitalista o cómo retomar el control de lo cotidiano*. Barcelona: Icaria, Espacios Críticos.
- Cattani, A. D., Laville, J. L., Inácio Gaiger, L. & Hespanha, P. (2009). *Dicionário internacional da outra economia*. Edições Almedina.
- Chancel, L., Picketty, T., Saez E. & Zucman, G. (coords.). (2022). *World Inequality Report 2022*. World Inequality Lab.
- Cobos, G. (2023). *Somos quizás los primeros, pero no los últimos desplazados climáticos en México*. Amnistía Internacional. <https://www.amnesty.org/es/latest/news/2023/10/first-climate-displaced-people-mexico-wont-be-last/>
- Coleman, L. (2018). *Understanding and Implementing Inclusion in Museums*. Rowman y Littlefield.
- Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics, *University of Chicago Legal Forum*, (1), 139-167.
- _____. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- _____. (1994). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. In M. A. Fineman & R. Mykitiuk (eds.), *The Public Nature of Private Violence* (pp. 93-118). Routledge.
- _____. (1994). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*, *University of Chicago Legal Forum*: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>.
- Da Silva Catela, L. (2023). Museos para la comunidad. Potencialidades y dilemas para crear museos como espacios participativos y abiertos. *Apuntes*, 36. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.apu36.mcpd>
- Delgado, R., y Stefancic, J. (eds.). (2000). *Critical race theory: The cutting edge*. Temple University Press.
- Dungca, N., Healy, C., y Tran, A. B. (2023, August 17). What we know about the Smithsonian's human remains. *Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/history/interactive/2023/takeaways-smithsonian-human-brains-remains-collection/>

- Eardley, A. F., Mineiro, C., Neves, J. & Ride, P. (2016). Redefining Access: Embracing multimodality, memorability and shared experience in Museums. *Curator: The Museum Journal*, 59(3), 263-286. <https://doi.org/10.1111/cura.12163>
- Elder, L. & Paul, R. (2017). *Becoming a critic of your thinking*. <https://gradadvance.graduateschool.ufl.edu/media/gradadvancegraduateschoolufl.edu/pdf-files/Becoming-a-Critic-Of-Your-Thinking-Reading.pdf>
- Enciso, G. (2023). An affective reading on narrative productions methodology. Narrative as a body. *Qualitative Research in Psychology*, 20(4), 630-645. <https://doi.org/10.1080/14780887.2023.2288715>
- Falk, J. (2009). *Identity and the Museum Visitor Experience*. Routledge.
- _____. (2022). *The Value of Museums: Enhancing Societal Wellbeing*. Rowman & Littlefield.
- Fenichel, M. & Schweingruber, H. A. (2009). *Surrounded by science: Learning science in informal environments*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/12614>
- Friedman, B. (2005). *The Moral Consequence of Economic Growth*. Vintage Books.
- Fryberg, S. A. & Townsend, S. S. M. (2008). The psychology of invisibility. En G. Adams, M. Biernat, N. R. Branscombe, C. S. Crandall, y L. S. Wrightsman (Eds.), *Commemorating Brown: The social psychology of racism and discrimination* (pp. 173-193). American Psychological Association.
- Geert, F. V., Canals, A. F., y González, Y. N. (2018). La representación multicultural del indígena en los museos de comunidad latinoamericanos. *Boletín Americanista*, 2(77), 185-202, <https://doi.org/10.1344/BA2018.77.1010>
- Gibson-Graham, J. K. y Casellas, A. (eds.). (2022). *Hacia una economía postcapitalista o cómo retomar el control de lo cotidiano*. Icaria.
- Gobierno de México. (2023). Anuncia la Secretaría del Bienestar, Ariadna Montiel entrega de apoyos a afectados por huracán Otis. Comunicado 143 - 274 mil viviendas y 47 mil 627 locales comerciales registrados en censo de afectaciones. <https://www.gob.mx/bienestar/prensa/anuncia-la-secretaria-de-bienestar-ariadna-montiel-entrega-de-apoyos-a-afectados-por-huracan-otis?idiom=es>
- González-Herrera, A. I., Díaz-Herrera, A. B., Hernández-Dionis, P. & Pérez-Jorge, D. (2023). Educational and accessible museums and cultural spaces. *Hu-*

- manities y social sciences communications*, 10(1), 67. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01563-8>
- Human Rights Watch. (2023). *World Report 2023: Events of 2022*. <https://www.hrw.org/world-report/2023>
- ICOM. (2022, 24 de agosto). *Asamblea General Extraordinaria*.
- Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services (IPBES). (2019). *Summary for policymakers of the global assessment report on biodiversity and ecosystem services*. IPBES Secretariat. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3553579>
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). (2018). *Global warming of 1.5 °C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009157940>
- _____. (2023). *Summary for Policymakers. Climate Change 2023: Synthesis Report*. IPCC.
- Keeley, B. (2018). *Desigualdad de ingresos. La brecha entre ricos y pobres, Esenciales OCDE*. OECD Publishing.
- Kendi, I. X. (2019). *How to be an antiracist*. One World.
- Kinsley, R. P. (2016). Inclusion in museums: A matter of social justice. *Museum Management and Curatorship*, 31(5), 474–490. <https://doi.org/10.1080/09647775.2016.1211960>
- _____. (2021). *Cultivating Inclusion in US museums: insights from the inclusion museum*. University of Washington.
- Korovkin, T., Sánchez, V. & Isama, J. (2002). *Comunidades indígenas, economía de mercado y democracia en los andes ecuatorianos*. Centro de Investigaciones de los Movimientos Sociales del Ecuador: IFEA/Abya-Yala.
- Lehmannová, M. (2020). *224 Years of Defining the Museum*. ICOM Czech Republic.
- Lisney, E., Bowen, J. P., Hearn, K. & Zedda, M. (2013). Museums and Technology: Being Inclusive Helps Accessibility for All. *Curator: The Museum Journal*, 56(3), 353-361. <http://doi/10.1111/cura.12034>

- MacDonald, R. (2013, February, 7th). Free Family Membership at the Whatcom Museum. *The Inluseum*. <https://inluseum.com/2013/02/27/free-family-memberships-at-the-whatcom-museum/>
- McCall, V. & Gray, C. (2014). Museums and the New Museology: Theory, Practice and Organizational Change. *Museum Management and Curatorship*, 29(1), 19-35. <https://doi.org/10.1080/09647775.2013.869852>
- Miller, R., Poli, R., Rossel, P., Tuomi, I., Ehresmann, A., Béjean, M., Vanbremeersch, J.-P., Kamara, K., Acheron, A.V., Akomolafe, B., Arellano, A., Bergheim, S., Cagnin, C., Candy, S., Cedeño, O., Leroy, S., Cruz, S., Djidingar, N., Eyakuze, A. & Simard, N. (2018). *Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century*. 10.4324/9781351048002.
- Moore, P., Paquet, R. & Wittman, A. (eds.). (2023). *Transforming inclusion in museums: The power of collaborative inquiry*. Routledge.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740>.
- Ochoa Romero, M. E., Alvarado, E., Leonardo, J., Ordoñez Ocampo, B. P., y Espinoza Freire, E. E. (2021). Los museos en la enseñanza de historia. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 439-444. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000400439.
- Oguntala, A. (2016, August 17). Exploring Alternatives Futures . [Video]. <https://videos.theconference.se/angela-oguntala-exploring-alternative-futures>
- Onciul, B. (2013). Community Engagement, Curatorial Practice, and Museum Ethos in Alberta, Canada. In V. Golding y W. Modest (eds.), *Museums and Communities: Curators, Collections, and Collaboration* (pp. 79–97). Bloomsbury.
- Orozco, A. P. (2006). Amenaza tormenta: la crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico. *Revista de Economía Crítica*, (5), 8-37. http://www.observatoridesc.org/sites/default/files/1_amenaza_tormenta.pdf
- _____. (2009). Global perspectives on the social organization of care in times of crisis: Assessing the situation. UN-INSTRAW Working Paper, 5. https://www.flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1271692373.Amaia_Perez_Orozco_Working_Paper_5_ingles.pdf
- Papadimitriou, N., Plati, M., Markou, E. & Catapoti, D. (2016). Identifying Accessibility Barriers in Heritage Museums: Conceptual Challenges in a Period

- of Change. *Museum International*, 68(3-4), 33–47. <https://doi.org/10.1111/muse.12134>
- Pérez Orozco, A. (2016). *Desigualdades a flor de piel: Cadenas globales de cuidados. Concreciones en el empleo de hogar y articulaciones políticas*. ONU Mujeres.
- Raworth, K. (2017). *Doughnut Economics: seven ways to think like a 21st century economist*. Chelsea Green Publishing.
- Richardson, K., Steffen, W., Lucht, W. *et al.* (2023) Earth Beyond Six of Nine Planetary Boundaries. *Science Advances*, 9(37), 1-16. <https://doi.org/10.1126/sciadv.adh2458>
- Röckstrom, J., Steffen, W. y Noone, K. (2009). A Safe Operating Space for Humanity. *Nature*, 461. 472-473. <https://doi.org/10.1038/461472a>
- Sandell, R. (1998). Museums as Agents of Social Inclusion. *Museum Management and Curatorship*, 17(4), 401–418. <https://doi.org/10.1080/09647779800401704>
- Sheffield, C. B. (2018). Promoting Critical Thinking in Higher Education: My Experiences as the Inaugural Eugene H. Fram Chair in Applied Critical Thinking at Rochester Institute of Technology. *Topoi*, 37(1), 155–163. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9392-1>
- Shepherd, H. (2009). Focus on practice: Inclusion and museums: developing inclusive practice. *British Journal of Special Education*, 36(3), 140–146. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00437.x>
- Shiva, V., y Mies, M. (2014). *Ecofeminism*. Bloomsbury Publishing.
- Shorrocks, A., Davies, J., Lluberas, R. & Waldenström, D. (2023). *Global Wealth Report 2023: Leading perspectives to navigate the future*, 21. <https://www.credit-suisse.com/about-us/en/reports-research/global-wealth-report.html>
- Simon, N. (2010). *The Participatory Museum*. Museum 2.0.
- Smith, D. G. & Schonfeld, N. B. (2000). The benefits of diversity what the research tells us. *About Campus*, 5(5), 16-23. <https://doi.org/10.1177/108648220000500505>
- Šveb Dragija, M. & Jelinčič, D. A. (2022). Can Museums Help Visitors Thrive? *Review of Studies on Psychological Wellbeing in Museums. Behavioral Science*, 12, 458. <https://doi.org/10.3390/bs12110458>

- Taylor, C. (2017). From Systemic Exclusion to Systemic Inclusion: A Critical Look at Museums. *Journal of Museum Education*, 42(2), 155–162. <https://doi.org/10.1080/10598650.2017.1305864>
- Tocancipá-Falla, J. (2008). El trueque: tradición, resistencia y fortalecimiento de la economía indígena en el Cauca. *Revista de estudios sociales*, (31), 146-131.
- Toro-Morn, M. I. (2012). Familismo. In S. Loue y M. Sajatovic (eds.), *Encyclopedia of Immigrant Health* (pp. 672–674). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-5659-0_277
- Tucci, J., Mitchell, J. & Goddard, C. (2007). *Children's fears, hopes and heroes: Modern childhood in Australia*. Australian Childhood Foundation.
- UNESCO (2015, 17 de noviembre). *Recomendación relativa a la protección y promoción de los museos y colecciones, su diversidad y su función en la sociedad*, 15-20.
- Vallejo, I. (2019). *El infinito en un junco: La invención de los libros en el mundo antiguo*. Siruela.
- Viau-Courville, M. (2017). Museums Without (Scholar-)Curators: Exhibition Making in Times of Managerial Curatorship. *Museum International*, 68(3-4). <https://doi.org/10.1111/muse.12126>
- Wilkening Consulting. (2021). *Museums and Trust*. American Alliance of Museums. <https://www.aam-us.org/2021/09/30/museums-and-trust-2021/>
- World Bank. (2022). *Poverty and shared prosperity 2022: Correcting course*. The World Bank.

V. EDUCACIÓN, ESA MULTIPLICIDAD ENTRE AGENTES HÍBRIDOS Y LA POTENCIA DEL NO-SABER

DIEGO SILVA BALERIO

Consejo de Formación en Educación | Uruguay

1. SENTIDOS PARADOJALES

• Educación es lo que hacen maestros, profesores o educadores sociales? ¿Es lo que hace la escuela, el liceo o la universidad? ¿O tal vez, aquello que hacen las familias, los movimientos sociales, los medios de comunicación? ¿Educación es lo que hacen los libros, los museos, la música, el cine y el resto de las manifestaciones culturales? ¿Es una política pública, una función social o un modo de subjetivación? ¿Es una herramienta para la emancipación o, acaso, un mecanismo conservador de reproducción del orden social?

La etimología del término *educación* alude a dos palabras que ponen énfasis diferentes sobre el sentido y las implicancias prácticas. *Educare*, apunta a una perspectiva directiva ya que se asocia a verbos como guiar, orientar, alimentar, criar o conducir, asociado a la influencia del exterior sobre el sujeto; en cambio, la palabra *educere* tiene que ver con el desarrollo de capacidades interiores como hacer salir, hacer emerger, sacar de adentro. Estos dos sentidos paradójales conviven sin estallar, como lo hacen las prácticas educativas orientadas por distintos vectores.

2. PENSAR LA EDUCACIÓN DESDE UNOS MÁRGENES Y UNA POSICIÓN

Nací y vivo en Montevideo, Uruguay, hace cincuenta y dos años. Me formé y ejerzo como educador social desde hace más de veinticinco años, práctica articulada con la docencia y la investigación en la formación de educadores sociales. La invitación a pensar la educación, en las coordenadas en que nos invitan Karla y Carlos, resulta apasionante, y me lleva a una reflexión situada en una intersección de tres márgenes: uno geográfico, al sur de océano Atlántico; el disciplinar, desde el campo de la pedagogía, pero no a secas, sino la pedagogía social; y, otro profesional, desde unas experiencias con infancias y adolescencias que transitan por la institucionalización en el sistema penal y el sistema de protección.

La experiencia nos hace ser quienes somos, atraviesa la existencia y los modos de pensar la educación social. En mi caso, tiene que ver con una práctica educativa ubicada en el territorio de la injusticia social, allí donde la desigualdad, la vulneración de derechos y las violencias son moneda corriente. Si bien se trata de una descripción de las características sociodemográficas de la población con la que, generalmente, educadoras(es) sociales trabajamos cotidianamente, establece una posición pedagógica, que también es ética y política.

En una investigación sobre la práctica educativa social con adolescentes institucionalizados en el sistema de protección, a partir de ciertas narraciones de algunos educadores, escribía:

Pareciera que cuando miramos al otro lo hacemos para identificar sus vulnerabilidades y así operar con impunidad. Se trata de una mirada descarnada, incluso cruel sobre la operativa de las instituciones de cuidado/encierro. Pero la ecuación se reafirma, a más vulnerabilidad se responde con incremento de las potestades de intervenir sobre la vida del otro. Ante esto una alternativa es pensar de otra forma, sobre este punto uno de los educadores sociales expresa una nueva relación entre la vulnerabilidad del sujeto y la función educativa: “[...] trato de no sentirme impune, ni violentar la voluntad, el sentir, las decisiones del otro”. ¿Qué implica encarnar esa sensación de no-impunidad? ¿Cómo fundar otra tradición de respeto por los adolescentes? (Silva Balerio, 2016: 91)

Muchas veces, las prácticas de las instituciones de encierro y de los profesionales que trabajamos en ellas están guiadas por una discrecionalidad que se sostiene en la vulnerabilidad de los sujetos. Se establece una paradoja, ya que ante la extrema vulneración de derechos cualquier cosa que hagamos es catalogada de buena. Alimentándose cierto hábito asistencialista, heredero de las tradiciones filantrópicas que dieron origen a los sistemas de protección a la infancia y la adolescencia, que continúa vigente y oficia de barrera a la reflexión pedagógica. Se alientan representaciones sobre los sujetos y sus circunstancias que atribuyen a los individuos las responsabilidades sobre la situación de vida, lo que justifica, y cuando no alienta, unas prácticas moralizantes que nada tienen que ver con la profesionalización de la acción educativa.

Ante este *habitus* del quehacer pedagógico en las instituciones del sistema de protección, un objetivo político y ético es la reducción de la violencia institucional. Para avanzar en esa tarea, ardua, es clave construir unas prácticas y políticas no violentas que insistan en ejercitar una ética consciente del potencial destructivo de la acción profesional e institucional:

Pareciera que la tarea debe ser encontrar un modo de vivir y actuar con ambivalencia, un modo en el que la ambivalencia no se entienda como obstáculo sino como una división interna que pide una orientación y una práctica ética. Solo una práctica que conozca su propio potencial destructivo tendrá la posibilidad de resistírsele. (Butler, 2020: 200)

Porque tenemos que reconocer que la experiencia también puede ser antieducativa cuando detiene o perturba el desarrollo de las subsiguientes experiencias. Como expresa Dewey (1958), este tipo de experiencias puede engendrar un embotamiento; puede producir falta de sensibilidad y de reactividad. Entonces se restringen las posibilidades de tener una experiencia más rica en el futuro.

Moyano (2011) recuerda la expresión de Freud de que la educación es una de las profesiones imposibles, ya que no todo puede educarse o, como sostiene Meirieu (2000), lo normal es que en educación las cosas no funcionen. Ante ello, Moyano (2011) aporta tres maneras de posicionarse, que producen efectos distintos: a) el reconocimiento de los límites de la educación nos conduce a un intento pedagógico que abre posibilidades de actuar; b) la imposibilidad, no saber

qué hacer establece a ese no-saber, como “un acto previo al trabajo educativo”, que nos hace preguntar, en la interrogante emerge una posibilidad de acción educativa; y c) en ocasiones, la educación es imposible porque se le atribuyen acciones que no le son propias, “acciones en nombre de la educación, calificadas alegremente de educativas, pero que corresponden a otras prácticas” punitivas, moralizantes, asistenciales, medicalizantes. “En definitiva, la afirmación de que la educación es imposible, acaba convirtiéndose en una contundente imposición: la educación es posible... sí o sí” (Moyano, 2011: 84).

Alejado de una posición de experto en la educación, me interesa asumir la posición del pedagogo como alguien que se pregunta, escucha, lee, se concentra en comprender la situación en la que le toca actuar para sostener acciones educativas fundamentadas. Como propone Houssaye (2014), entender la pedagogía “como la reunión mutua y dialéctica de la teoría y de la práctica por la misma persona, en la misma persona” (p. 276). Un ensamblaje entre práctica y teoría que nos aproxima a una noción de oficio (Agamben, 2012), en tanto puede definirse como “una acción que posee una razón plausible” (p. 108), o como “el comportamiento que se espera entre las personas en una relación socialmente codificada [...] una cuestión de *plausibilidad* y de coherencia: el *officium* es aquello que hace que un individuo se comporte de modo consecuente” (2012, p. 115). ¿Consecuente con quién? Entendemos que la responsabilidad del educador social es con la relación que hay que componer y sostener, entre el sujeto –de la educación, de la experiencia, de deseo– y la cultura (Silva Balerio, 2016).

3. CLAVES PARA PENSAR LA EDUCACIÓN COMO UNA MULTIPLICIDAD

(In)definiciones de la educación

La educación no es “algo” en concreto. Es una multiplicidad. Tiene una estructura rizomática, que se capilariza en la sociedad, para poner en marcha capacidades humanas y entrar en relación con la cultura. La educación pone en relación cualitativa a los sujetos con los saberes. La educación como:

un rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, intermezzo. El árbol es filiación, pero el rizoma tiene como tejido la conjunción “y... y... y...”. En esta conjunción hay fuerza suficiente para sacudir y desenraizar el verbo ser. (Deleuze y Guattari, 2010: 29)

Latour revolucionó la visión convencional de la ciencia, basada en el dualismo entre naturaleza y cultura, y propone una nueva forma de pensar el conocimiento científico, como el resultado de una red compleja de interacciones entre varios agentes igualmente relevantes. La educación es parte de ese proceso.

Como propone Latour (2001), lo humano se guía por una red de relaciones heterogéneas donde la agencia es una propiedad de entidades asociada: híbridos. Unos actantes, sujetos-objetos, humanos y tecnologías, naturaleza y cultura que en sus ensamblajes producen la acción. También la acción educativa.

La función principal de la educación precipita lazos que van conformando redes con lo común e inexpropiable, pero también con lo singular que se inscribe en la preferencia de cada uno. La red es un modo de ser (Deligny, 2015a: 17) y ello significa que la acción educativa pone en relación intrínseca a la vida con la cultura, crea “una suerte de fuera que permite a lo humano sobrevivir” (p. 20). La acción planificada es una parte significativa, no hay educación sin una intención deliberada, pero no huuyamos del movimiento del *flâneur* por la ciudad, el vagabundeo o el azar son formas de activar relaciones con el saber. Este tipo de red no cesa de crecer y de desvanecerse. La red no es objeto, son trazos, relaciones que se activan y debilitan, y también se fortalecen para luego evaporarse. Como nos recuerda Deligny, “la red no es una solución, sino un fenómeno constante, una necesidad vital” (2015a: 36).

La vida en red, en movimiento entre esferas de aprendizaje, es una oportunidad de cooperación y creación, de acceso a lo cultural, de socialización, de aprendizaje, de establecer relaciones con los otros. La participación en una red tiene efectos de subjetivación muy distintos a los que produce el encierro en instituciones.

Los procesos pedagógicos operan con los principios del rizoma (Deleuze y Guattari, 2010), conectan lo heterogéneo en una multiplicidad, aunque puede desconectarse en alguna de sus líneas, recomienza, y es muy distinta a un calco, cada proceso es particular, pone en movimiento relaciones a partir de la expe-

riencia. Como práctica educativa, configura una trama micropolítica de líneas infinitesimales con organización heterárquica (Tarde, 2013). Se dibuja una cartografía que produce interacciones e intensidades y activa efectos subjetivos. El cambio del sujeto es efecto del cambio de lugar (Núñez, 1990; Bernfeld, 2005; Brignoni, 2012), por ende, la mejora de las condiciones materiales determina el incremento de las relaciones con la cultura, las instituciones y con los otros.

Resulta fructífera la relación entre la perspectiva pedagógica de Deligny y la teoría de las esferas (Sloterdijk, 2017a, 2017b, 2018) con la TAR (Teoría del Actor-Red), en tanto, como sostiene Latour, “la acción es una propiedad de entidades asociadas, [atribuirle] a un actor el papel de primer motor no debilita en modo alguno la necesidad de una composición de fuerzas para explicar la acción” (2001: 217). Se trata del reconocimiento básico de la pluralidad existencial de lo humano (Souriau, 2017), a partir de la multiplicidad de interacciones con seres, objetos y espacios. La red en Deligny no es un objeto o método, sino un modo de vida.

Relación cualitativa con los saberes

Enfrentados a la necesidad de aprender a partir de la relación con un mundo que está disponible, Charlot propone un inventario de figuras mediante las cuales se presenta el saber:

objetos-saberes, esto es, objetos en los cuales está incorporado el saber: libros, monumentos y obras de arte, emisiones televisivas, culturales...;
objetos que es necesario aprender a utilizar, desde los más familiares (cepillo de dientes, cordones...) a los más elaborados (máquina de fotos, computadora...);
actividades a dominar, de naturaleza diversa: leer, nadar, desmontar un motor...;
dispositivos relacionales donde entrar y formas relacionales a apropiarse, ya se trate de decir gracias como de emprender una relación amorosa. (Charlot, 2006: 76)

Los modos en que cada uno aprende no son iguales, se realizan procesos diferentes. Lo relevante de la perspectiva de aprendizaje para Charlot “es desplegar una actividad en situación”. Ello significa que esa relación con el saber se produ-

ce en un lugar determinado, inscrito en una historia personal, familiar y social, en tiempos singulares, y en relación –o con ayuda– de distintas personas.

Las cuatro dimensiones que propone afectan los modos de aprender. Si bien algunos lugares son específicamente pensados para la enseñanza como una escuela, otros espacios como el trabajo, la ciudad o la familia son espacios de vida cotidiana, pero también impactan en las formas de tramitar el aprendizaje.

Esta perspectiva significa una lectura global sobre las relaciones con el saber, ya que la inmersión en el mundo establece una pauta acerca de la estructura de oportunidades del aprender. En simultáneo, requiere pensar estrategias de enseñanza que tienen que ver con organizar espacios, temporalidades y agentes –humanos y no humanos– que están en relación con los sujetos para suscitar oportunidades de relación con distintos saberes. Un funcionamiento tentacular donde:

crean sujeciones y separaciones, cortes y nudos; crean una diferencia; tejen senderos y consecuencias, pero no determinismos; son abiertos y a la vez anudados [...] es contar cuentos y narrar hechos; es el patronaje de mundos posibles y tiempos posibles, mundos semióticos-materiales, desaparecidos, aquí y aún por venir. (Haraway, 2019: 62)

Agentes de la educación como híbridos puntos de referencia

Los agentes de la educación no son las educadoras y los educadores. No solamente. La agencia de la educación la portan los humanos y los no humanos, las cosas, los objetos, las materialidades, los espacios, los edificios son agentes de la educación, a veces más potentes que profesionales titulados.

Julio Castro, en 1942, en un clásico de la pedagogía uruguaya, analiza la función del mobiliario escolar de la escuela tradicional y hace énfasis en el banco fijo como objeto estructurante de la pedagogía herbartiana, ya que ubicaba al niño en una posición correcta para la educación, que pone de manifiesto un modo de concebir al niño y sus aprendizajes. Así lo expresa:

La disciplina se caracterizó por la quietud y el silencio; se adoptó el mobiliario de clase de acuerdo a ese fin. Pero como además, la enseñanza se reducía a oír y contestar, en medio de actividades exclusivamente intelectualistas, hubo necesidad de buscar el ambiente propicio para lograr, lo más ordenadamente posible, esa quietud. Por otra parte, una de las características de la escuela tradicional fue su cerrado individualismo; ni trabajos en grupos, ni realizaciones que no surgieron del esfuerzo propio y personal. Esto tuvo a su vez, consecuencia, el ideal del aislamiento. El niño además de estar callado y quieto, debía estar solo. (Castro, 2007: 85)

En los estudios que hemos realizado en establecimientos carcelarios para adolescentes, queda claro que los edificios, las rejas, los perimetrales, las puertas tienen una potencia de subjetivación que activa las capacidades de aprendizaje de los adolescentes por adaptación, adaptándose incluso a prácticas de violencia institucional que nos llevan a concluir que, en esas instituciones, se enseña la violencia (Ruiz y Silva Balerio, 2019), aunque nadie en esa institución lo planifique deliberadamente.

Una de las conclusiones de otra investigación que realizamos con adolescentes institucionalizados señala que:

Los modos tradicionales de entender las prácticas socioeducativas en los internados dejan fuera a la ciudad y las tecnologías como espacio de aprendizaje, pero los adolescentes le otorgan un alto grado de importancia para la adquisición de aprendizajes. En la actualidad es un espacio en el que los adolescentes toman decisiones, por una exposición vagabunda (Deligny, 2021), basados en el placer por el contacto con el otro adquieren aprendizajes significativos para ellos. (Silva Balerio, Pastore y Lahore, 2022: 46)

Sostenemos que la agencia de la educación está distribuida entre lugares y espacios donde habitar; objetos, cosas y materialidades que dominar; personas con quien relacionarnos; e instituciones donde participar. A mayor cantidad y diversidad se abren más oportunidades de trabar relaciones significativas con los saberes que se ponen en juego en esas interacciones.

Caminos hacia el saber

El tradicional camino hacia el saber emerge mientras transitamos de forma ascendente desde la educación inicial, primaria, secundaria, terciaria y los posgrados. En ocasiones, parece que es el único tránsito posible, pero es solamente uno de los modos de relacionarnos con la educación, los saberes y los procesos de aprendizaje. La vida no depende de ello. Podemos entrar encontrar innumerables ejemplos donde la sabiduría reside en personas que no se escolarizaron.

Los caminos hacia el saber están abonados por una multiplicidad de verbos como, por ejemplo, aprender, enseñar, investigar, trabajar, inventar, dialogar y relacionarse con los otros, escuchar música, ver cine, danza, teatro, usar tecnologías de la información y la comunicación, entrar en relación con la IA, participar en movimientos sociales, organizaciones políticas, religiosas, profesionales, pero también caminar, viajar, meditar, y podríamos seguir sumando acciones que nos llevan, conscientes o no, hacia distintas aristas del saber.

La educación es una práctica cotidiana que perpetúa nuestro mundo cambiándolo. La educación es una práctica ambivalente, conflictiva y contradictoria en tanto se propone legar cultura de un mundo pasado para que las nuevas generaciones lo encarnen en clave transformadora. No es la mera repetición del pasado, pero sin la repetición pierde el sentido.

La educación es una práctica vulnerable al poder, al dinero, al uso político y, a pesar de ello, nunca puede ser totalmente colonizada. Cuando más hegemónica y reproductora del poder la encontremos, vamos a encontrar líneas de fuga que no se deja capturar, que horadan esa preeminencia.

Entre la política y el gesto

La educación hace convivir al pequeño gesto con la política pública que busca distribuir el saber a todos los ciudadanos. La universalización de la educación pública ha conformado una parte significativa del programa institucional de la modernidad, hacer llegar a todos un conjunto de saberes compartidos.

Pero los modos de aprender son muy heterogéneos y están influenciados por tramas infinitesimales. Nos ocupa lo pequeño, comprender cómo se produce la

acción educativa en las prácticas de manera heterárquica, detenernos en las redes diminutas (Latour, 2013a: 24), donde se establecen las asociaciones que organizan la vida y las relaciones con el saber.

Tarde entiende que el funcionamiento social se produce a partir de acciones infinitesimales, ya que no reconoce una teoría general que explique todas las situaciones, y que “los fenómenos de la vida social escapan a toda fórmula general” (Tarde, 2013: 39). De ahí la necesidad de describir los procesos a partir de la experiencia situada de los sujetos, conectados con una tradición histórica. Como reseña Latour, siguiendo a Tarde, “lo pequeño sostiene lo grande” (Latour, 2013a: 18) o, las generalizaciones son una simplificación de fenómenos micro sociales.

Los procesos educativos comienzan a partir de pequeñas acciones que generan un vínculo entre el educador y el sujeto. La potencia de la educación social no puede perderse en el activismo irreflexivo ni en la rutina o el automatismo (Gomes da Costa, 2004). Que los sujetos ocupen un lugar protagónico requiere de paciencia (Rodríguez y Silva Balerio, 2017) para ir construyendo durante la formación una estructura de demora (Ulloa, 1995) que brinde un tiempo para hacer disponible los saberes a los sujetos.

4. EFECTO DE UNA EDUCACIÓN POLIMÓRFICA, ACTIVAR MODO DE SUBJETIVACIÓN CARTOGRÁFICA

Para el flâneur, su ciudad –aunque haya nacido en ella, como Baudelaire– no es ya su patria. Representa un escenario.

Benjamin (2013: 354)

Resaltamos la condición relacional de la experiencia: en el campo pedagógico tradicional, la relación que esperan los profesionales y las instituciones de los adolescentes es de receptividad, docilidad y obediencia (Dewey, 2004).

La educación y la experiencia no son sinónimos, “toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas” (Dewey, 2004: 71), ya que existen las experiencias antieducativas, que son aquellas que “tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias” (p. 72).

Un concepto clave que fuimos construyendo es el de subjetivación cartográfica, en tanto los aprendizajes, experiencias y procesos de subjetivación del adolescente están condicionados por la forma, el contenido y la construcción de sentido que va realizando a partir de los vínculos con otras personas, las instituciones y la cultura.

Asumimos una posición ética sustentada en el concepto de respeto que desarrolla Richard Sennett (2003), en tanto reconocemos el saber que tiene el adolescente sobre su situación, el conocimiento sobre sí mismo y sus circunstancias, sobre las prácticas de los profesionales y las intervenciones institucionales.

Aprender en movimiento

Queda por saber si, en este caso, la asimilación de estos ingredientes es preferible a su exposición vagabunda.

Deligny (2021: 16)

El hombre llega a civilizarse gracias a la experiencia y el entrenamiento. La vida lo fuerza a adaptarse a la realidad; la educación lo capacita para alcanzar cultura.

Aichhorn (2009: 36)

La educación es inseparable de la vida (Larrosa, 1998), ya que vivimos mientras aprendemos y aprendemos durante toda la vida; una educación inseparable de la experiencia, en tanto esta es fuente clave de aprendizajes; y una educación inseparable de la materialidad, ya que los espacios, las cosas, los objetos y las tecnologías en nuestra interacción cotidiana despliegan su capacidad de agencia que redunda en aprendizaje.

Este asunto de los aprendizajes es un tema clave con adolescentes institucionalizados:

El ser humano ha tenido que aprender a soportar el dolor, a aplazar la satisfacción, a renunciar a ella y a desviar sus primitivos deseos instintivos hacia canales social-

mente aceptables. Así se ha desarrollado, a través de los siglos, una civilización dentro del cual el hombre, gracias a su perfección técnica, avanza con firmeza, conquistando la naturaleza y creando continuamente obras artísticas, científicas y sociales.

De esto se deduce que el nivel cultural primitivo se caracteriza por una menor restricción de la inmediata satisfacción de los impulsos instintivos, y que la capacidad primitiva original de lucha contra la realidad aumenta con el desarrollo cultural. [...] Solo cuando se encuentra bajo la presión de una experiencia dolorosa aprende, gradualmente, a moderar sus impulsos y a aceptar las demandas de la sociedad. (Aichhorn, 2009: 35)

La aventura de la vida social: conversar con otros, leer, escuchar música, ver películas, ir a conciertos, teatro, cine o danza, hacer deporte, expresarse, participar de asociaciones, caminar, jugar o meramente contemplar la naturaleza o la ciudad es la fuente principal de aprendizaje. Una práctica donde el azar tiene lugar cuando las personas entramos en contacto con un conjunto de personas y objetos en interacción con escenarios naturales, sociales e institucionales diversos.

La subjetivación cartográfica es efecto de múltiples y azarosas interacciones, de decisiones propias, de condicionamientos y determinaciones familiares, sociales, culturales, económicas y políticas. La exposición a la vida social activa la disposición de conocer, entender y aprehender el mundo. Esta capacidad humana se activa desde el primer segundo de nuestra vida y nos acompaña hasta la muerte, en nuestra vulnerabilidad originaria, en el desamparo del nacimiento se activa la pulsión de vivir que será organizada por nuestras relaciones con la cultura.

Cada uno importa. No hay recetas. Cada sujeto pone en acto su pulsión para satisfacer los deseos que organizan las preferencias buscando el placer y evitando el displacer. Los modos en que esos procesos, personales y sociales, se producen son heterogéneos o, como nos propone Souriau (2017), lo humano comporta un pluralismo existencial. No hay una única y válida forma de vivir, tampoco de aprender.

Los modelos educativos juegan un papel crucial en la producción de prácticas educativas orientadas hacia la emancipación. El modelo no es objeto de imitación o forma ideal replicable, no es una maqueta que pueda ser reproducida o

calcada; el modelo se puede exponer a evaluaciones y son previsibles sus efectos, pero no es aplicable a otro objeto: funciona en la singular situación de interacción de sus elementos. Un modelo es un “constructo hipotético que genera efectos de realidad” (Núñez, 1990: 34). Los modelos presuponen lo real y obran poniendo en acto relaciones de afectación material para describir y transformar, establecen mediaciones entre la acción y lo real.

Una perspectiva centrada en la promoción de una subjetivación cartográfica se organiza con la activación vincular de amplios repertorios de relaciones con la cultura, las instituciones y con otros adultos y congéneres. Impulsa el movimiento, el disfrute de la cultura, la participación en instituciones –cuanto más diversas mejor–, el sostén de vínculos afectivos abre un campo de relaciones sociales para tramar las redes de amistad que nos sostienen.

Entendemos que la educación, como bien común, es inexpropiable a las nuevas generaciones. Por tanto, se tornan imprescindibles unas prácticas de reconocimiento de los saberes adquiridos por los adolescentes fuera de lo escolar, y aceptar aprendizajes a lo largo y ancho de la vida (Coll, 2013), y también a lo alto, en el espacio que habitamos, en las calles que circulamos. Con esto proponemos un desplazamiento, incorporar una nueva dimensión que da volumen para pensar los aprendizajes y los espacios, y a partir de allí imaginamos la idea de esfera de aprendizaje.

Las esferas de aprendizaje son aquellos espacios donde se producen relaciones de afectación que activan oportunidades de aprendizaje. Muerta la ilusión de una esfera única¹ y omnicomprendiva, el plural se impone como condición de época. Esta forma de entender los procesos educativos une los espacios –las esferas de aprendizaje– y el movimiento como condiciones concurrentes para que los adolescentes transiten por procesos de aprendizaje.

Benjamin trae la figura del *flâneur* y su relación con la ciudad que se transforma, para nosotros, en un escenario contenedor de multiplicidad de esferas (o espumas) de aprendizaje. Este es un punto de partida para concebir la ciudad

¹ “Vuelve a manifestar la importancia de nuestro contenido: la proposición ‘Dios ha muerto’ se confirma como la buena nueva del presente. Se la podría reformular: La esfera una ha implosionado, ahora bien, las espumas viven” (Sloterdijk, 2018: 25).

como el espacio tridimensional donde pueden producirse aprendizajes valiosos para los adolescentes, en tanto en ella cohabitan personas, instituciones, espacios y objetos que permiten entablar una multiplicidad de relaciones, y de esa forma activar aprendizajes relevantes para la vida social.

Desde la perspectiva de Sloterdijk, la sociedad es un agregado de:

microesferas (parejas, hogares, empresas, asociaciones) de formato diferente, que, como las burbujas aisladas en un montón de espuma, limitan unas con otras, se apiñan una sobre y bajo otras, sin ser realmente accesibles unas para otras, ni efectivamente separables unas de otras. (Sloterdijk, 2018: 50)

Estas se organizan de acuerdo con principios de co-aislamiento y forman ensamblajes interactivos con una comunicación recíproca e intensa, se estructuran en torno a una ontología pluralista (Sloterdijk, 2018). Las esferas son efectivizaciones de lo real, formas del mundo ordenadas pragmática y simbólicamente. La intimidad es la textura de la vida en las esferas, se procesa la creación de un ambiente con un equilibrio inestable, siempre está a punto de reconfigurarse.

El vagabundeo entre esferas emerge como una orientación metodológica para una educación no directiva, para una educación social que sostenga la exploración por preferencia y novedad como modo de promoción de aprendizajes.

La vida “produce siempre el espacio en el que es y que es en ella”, un espacio de coexistencia entre naturaleza y cultura, donde lo humano y no humano se confunden en híbridos que rompen los binarismos y dan lugar a conceptualizaciones, como la idea de simetría entre el *parlamento de las cosas* de Lash (1999) y la *república de los espacios* de Sloterdijk (2018), en tanto reafirman la capacidad de agencia de lo no humano y su potencia subjetivante. En una situación actual donde se:

ignoran a los cohabitantes no-humanos de la nación que son necesarios para los humanos; no tienen ojos para las condiciones atmosféricas, en las que y bajo las que se lleva a cabo la coexistencia de los ciudadanos y sus equipos. (Sloterdijk, 2018: 256)

5. REDES, FIGURAS DE CUERDAS Y RELACIONES CON SABERES

Las relaciones con los saberes se tejen y desenredan todo el tiempo, memoria y olvido. Operan como las figuras de cuerdas (Haraway, 2019) que dejan caer hilos que funcionan y fracasan, transmite conexiones, cuenta historias con las manos, activan puntos de anclaje, se detiene para recibir y dar relevo, son prácticas de pensar y hacer, “requieren pasión y acción, deteniéndose y moviéndose, anclando y zarpando” (p. 32).

Para quienes ejercemos profesiones pedagógicas urge comprender la educación como esa función social ambivalente, eminentemente práctica, del orden del hacer, pero inseparable de la teoría. Un ensamblaje híbrido de relaciones con personas, instituciones, espacios y materialidades que nos permite aproximaciones a saberes. Requiere de una práctica ética, reconociendo la potencia de la acción, como su destructividad. Lidiamos con esa paradoja, ya que la educación encarna con la vida, y donde el no saber activa la acción y la pasión por generar lazos de los sujetos con la cultura.

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2012). *Opus Dei, arqueología del oficio*. Adriana Hidalgo Editora.
- Aichhorn, A. (2009). *Juventud desamparada*. Barcelona: Gedisa.
- Benjamin, W. (2013). *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
- Bernfeld, S. (2005 [1921]). *La ética del chocolate, aplicaciones del psicoanálisis en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- Brignoni, S. (2012). *Pensar las adolescencias*. Barcelona: UOC.
- Butler, J. (2020). *La fuerza de la no violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro, J. (2007). *El banco fijo y la mesa colectiva: Vieja y Nueva Educación*. MEC.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber, elementos para una teoría*. Trilce.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje, *Aula*, (219), 31-36.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Deligny, F. (2015a). *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires: Cactus.

- _____. (2015b). *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: UOC.
- _____. (2021). *Cartas a un trabajador social*. Buenos Aires: Cactus.
- Dewey, J. (1958). *Experiencia y educación*. Losada.
- _____. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gomes da Costa, A. (2004). *Pedagogía de la presencia*. Losada.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema, generar parentesco en el Chthulceno*. Consonni.
- Houssaye, J. (2014). Formar en pedagogía. Sí, ¿pero, cómo? *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 275-283. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200016>
- Larrosa, J. (coord.) (1998). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- _____. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lash, S. (1999). *Objetos que juzgan: el Parlamento de las cosas de Latour*. Instituto Europeo para las Políticas Culturales Progresivas.
- Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Gedisa.
- _____. (2005a). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.
- _____. (2013a). Prefacio. Gabriel Tarde y el fin de lo social. En G. Tarde [1898], *Las leyes sociales*. Gedisa.
- _____. (2013b). *Investigar sobre los modos de existencia*. Paidós.
- Laval, C. y Dardot, P. (2015). *Común*. Gedisa.
- Lazzarato, M. (2018). *Potencias de la invención, la psicología económica de Gabriel Tarde contra la economía política*. Cactus.
- Meirieu, P. (2000). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Moyano, S. (2011). De lo imposible (y posible) en educación. *Revista L'Interrogant*, (11), 13-18. <https://revistainterrogant.org/2680-2/>
- Núñez, V. (1990). *Modelos de educación en la época contemporánea*. Barcelona. PPU.
- Parodi, L., Pastore, P. y Silva Balerio, D. (2021). *Pedagogías insumisas, trazos inconclusos*. Barcelona: UOC.
- Rodríguez, C. y Silva Balerio, D. (2017). *Adolecer lo común*. Montevideo: UNPFA-INJU.

- Ruiz Barbot, M. y Silva Balerio, D. (2019). *Tè pesa la cana, afeccions subjectives del encierro en la adolescència*. Isadora.
- Sennett, R. (2003). *El respeto, sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Silva Balerio, D. (2016). *Experiencia narrativa, adolescentes institucionalizados por protección*. Universitat Oberta de Catalunya.
- _____. (2021). Vagabundeo entre esferas de aprendizaje, habitar lo heterogéneo como modo de subjetivación cartográfica. *RES, Revista de Educación Social*, (30), 88-101. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2021/05/res-32-diego.pdf>.
- Silva Balerio, D., Pastore, P. y Lahore, H. (2022). *Cartografías socioeducativas con adolescentes, la ciudad como ambiente para aprender*. Isadora, ANII, CFE.
- Sloterdijk, P. (2017a). *Esferas I*. Siruela.
- _____. (2017b). *Esferas II*. Siruela.
- _____. (2018). *Esferas III*. Siruela.
- Souriau, É. (2017). *Los diferentes modos de existencia*. Cactus.
- Tarde, G. (2013 [1898]). *Las leyes sociales*. Gedisa.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica*. Paidós.

VI. CONSTRUIR UN MUNDO COMÚN DESDE Y CON LA PRIMERA INFANCIA

KARLA VILLASEÑOR PALMA
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla | México

LA PRIMERA INFANCIA EN LAS PERSPECTIVAS TRADICIONALES/DISCIPLINARES

No recuerdo exactamente en qué momento de mi vida comencé a interesarme por los problemas sociales, específicamente por las alternativas que las ciencias sociales ofrecían para “luchar” contra las desigualdades sociales. Mi paso por la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), me puso en contacto con la psicología comunitaria y poco después con la psicología social de la liberación. Encontré en estas corrientes muchas de las ideas que me formaron y, sobre todo, que han sido mi inspiración hasta el día de hoy.

Esos ideales me llevaron hasta la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, donde, en 2009, el Dr. Ferran Ferrer Julià me invitó a colaborar en el proyecto “EDUTODOS. Progresos y limitaciones de la Educación para Todos: la política de la agenda educativa, la tendencia de las desigualdades educativas y la calidad de la democracia en América Latina” del Grupo Interdisciplinar sobre Políticas Educativas (GIPE) de la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma de Barcelona.

En el marco de aquel proyecto comenzó mi interés por la primera infancia. Revisé muchos artículos y libros en donde, desde diversas perspectivas, se sostenía la idea de que las desigualdades sociales y educativas tienen origen en los primeros años de vida, incluso antes de nacer. Muchas de esas investigaciones

mostraban también cómo es posible romper con los ciclos de desigualdades a través de la Atención y la Educación de la Primera Infancia (AEPI).

Han sido muchos los argumentos y las perspectivas desde donde se ha demostrado el valor que para los seres humanos y para la sociedad, en general, tienen los primeros años de vida de una persona. Woodhead (2006) propuso organizar estos argumentos en cuatro perspectivas: la *perspectiva del desarrollo*, la *perspectiva económica y política*, la *perspectiva social y cultural*, y la *perspectiva de los derechos humanos*.

Según la perspectiva del desarrollo, derivada de disciplinas como la psicología, las neurociencias, la biología, entre otras, en los primeros cinco años de vida se consolidan los cimientos para el aprendizaje futuro. Muchas investigaciones han demostrado que durante los primeros años de vida el cerebro humano experimenta un rápido desarrollo que no vuelve a ocurrir en el resto de la vida. Las experiencias y estímulos a los que tiene acceso una persona en este período tienen un impacto significativo en la formación de conexiones neuronales y en la estructura cerebral, de las cuales dependerán las habilidades cognitivas, emocionales y sociales a lo largo de la vida.

En la primera infancia también es fundamental el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Los niños aprenden a gestionar sus emociones, a establecer relaciones con los demás y a desarrollar habilidades sociales esenciales que serán cruciales en su vida adulta. En esta etapa, es fundamental que las niñas y los niños generen un apego seguro con sus cuidadores, pues esta será la base para la constitución de la regulación afectiva.

La perspectiva del desarrollo ha sido una de las principales banderas para defender el valor de la primera infancia, sin embargo, la perspectiva económica y política hizo posible que la primera infancia se posicionara en el discurso de los organismos internacionales y en la agenda política mundial. Uno de los principales responsables de poner el tema sobre la mesa fue James J. Heckman, premio Nobel de Economía, al demostrar que muchos de los grandes problemas económicos y sociales de los países tienen origen en los bajos niveles de formación de la población.

Además de las habilidades cognitivas, otras habilidades no cognitivas como la motivación, la perseverancia y tenacidad, son también importantes para tener éxito en la vida y para vivir en sociedad. Tanto las habilidades cognitivas como

las no cognitivas son más sencillas de inculcar durante los primeros años de vida (Heckman, 2006). Las consecuencias inmediatas de no invertir en la primera infancia se conocen de sobra: la muerte y la enfermedad, la malnutrición, la atrofia del crecimiento y la disminución del desarrollo motor, lingüístico, cognitivo, social y emocional. También las consecuencias a largo plazo son claras: el fracaso escolar, el bajo rendimiento académico, la mala salud física y mental, una menor productividad de la mano de obra, el crimen y la delincuencia (Siraj-Blatchford, 2016; Woodhead, 2009).

A partir de estos argumentos, nació la fórmula Heckman, la cual sostiene que los programas de intervención temprana no sólo tienen beneficios sociales y educativos, sino que también pueden tener un impacto positivo en la economía a largo plazo al mejorar las habilidades de la fuerza laboral y reducir las desigualdades (Heckman, 2012).

La perspectiva social y cultural surgió de estudios recientes que han enfatizado ciertos aspectos sociales y culturales que se derivan de las observaciones situadas de las prácticas parentales. Desde esta perspectiva, el desarrollo de los niños pequeños es un proceso social ya que aprenden a pensar, sentir, comunicar y actuar a partir de las relaciones que establecen con los otros y del contexto cultural en el que nacen. Las culturas se expresan a través del juego con los compañeros, de la forma de vestir y el comportamiento, de los patrones de consumo, de la televisión y de otros medios de comunicación (Woodhead, 2006).

En las primeras dos décadas del siglo XXI, la primera infancia ha experimentado un aumento significativo en su relevancia política, alcanzando un nivel sin precedentes. Este reconocimiento ha sido impulsado, en parte, por la promoción de la Declaración de los Derechos del Niño y su creciente aceptación a nivel global. Aunque aún no se considera un principio universal, es innegable que al día de hoy se han logrado avances sustanciales en el reconocimiento y atención a esta población, que en el pasado y, aún en la actualidad, ha sido invisible para muchas sociedades.

Estos avances han sido resultado de promover la perspectiva de los derechos y, especialmente, de la publicación de la Observación General no. 7 “Realización de los derechos del niño en la primera infancia” (UNICEF, 2006), la cual reforzó la comprensión de los derechos humanos de las niñas y los niños pequeños, señaló las obligaciones de los Estados para con la primera infancia, alentó el reco-

nocimiento de los niños pequeños como agentes sociales dotados de intereses, capacidades y vulnerabilidades, así como de las necesidades en materia de protección, orientación y apoyo en el ejercicio de sus derechos, enfatizó la vulnerabilidad de los niños pequeños ante la pobreza, la discriminación, el desmembramiento familiar y múltiples factores adversos de otro tipo que violan sus derechos y socavan su bienestar.

LA PRIMERA INFANCIA EN LA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO SOSTENIBLE

El desarrollo sostenible fue definido por primera vez en 1987, en el informe “Nuestro futuro común” (CMMAD, 1987), como “el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades” (p. 43). Este informe marcó un hito mundial en la forma de pensar el desarrollo ya que, hasta ese momento de la historia, muy pocas personas se habían planteado la posibilidad de que los recursos disponibles en el planeta fueran finitos, pero también porque por primera vez se pensó en el hecho de que el desarrollo sólo es posible trabajando juntos, es decir, trabajando por un futuro en común.

Trece años más tarde, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Declaración del Milenio (ONU, 2000), un proyecto sumamente ambicioso en el cual se propusieron los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) cuya intención era abordar diversas necesidades de desarrollo en todo el mundo, como la pobreza, la educación, la igualdad de género y la salud. El plazo de cumplimiento de los ODM fue el 2015 y, aunque hubo avances significativos en varios aspectos, también destacaron la necesidad de continuar trabajando en áreas clave del desarrollo.

En 2015, precisamente, la mirada “sostenible” fue integrada formalmente a los planes y proyectos de Naciones Unidas. En ese año, la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 2015) aprobó los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como parte de la Agenda 2030. Los ODS fueron diseñados como un llamado global para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocemos de paz y prosperidad teniendo como meta el año 2030.

Los ODS surgieron como una continuación y una expansión de los ODM, ampliando el espectro de temas y desafíos como el cambio climático, la desigualdad económica, la innovación, el consumo sostenible, la paz y la justicia. Además, como señalé, los ODS tienen un enfoque integrador que reconoce la interconexión entre los desafíos globales y locales y la necesidad de trabajar en soluciones holísticas y colaborativas para construir un mundo más justo, pacífico y solidario.

En relación con la primera infancia, los ODS incluyen metas y objetivos relacionados con la protección infantil, la educación de la primera infancia y la reducción de la desigualdad. El ODS 4 se refiere específicamente a la necesidad de “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, y su objetivo 4.2 señala que para 2030 debemos “asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a una educación preescolar y cuidado de la primera infancia de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria” (p. 19). No obstante, Siraj-Blatchford (2016) asegura que es importante reconocer la relevancia de la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) para el logro de los otros ODS (tabla 1).

Tabla 1. *La relevancia de la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) para el logro de los ODS*

Meta 1: Erradicar la pobreza – la investigación muestra que la AEPI proporciona una de las estrategias más rentables para romper los ciclos viciosos en la reproducción intergeneracional de la pobreza.
Meta 2: Poner fin al hambre y mejorar la nutrición – los niños pequeños son las primeras y peores víctimas, y se ha encontrado que los enfoques integrados de educación y cuidado son los más efectivos para contrarrestarlo.
Meta 3: Garantizar una vida sana – las intervenciones tempranas sientan las bases de una trayectoria para asegurar una buena salud y bienestar a lo largo de toda la vida.
Meta 4: Garantizar el aprendizaje a lo largo de toda la vida – hay suficiente evidencia de la relación costos-beneficios de las inversiones en AEPI y de cómo ésta proporciona beneficios a largo plazo más positivos y retornos económicos a la sociedad.

Meta 5: Lograr la igualdad de género – una mayor inversión en cuidado infantil de alta calidad y asequible está directamente relacionada con mayores oportunidades para las mujeres.
Meta 6: Garantizar el acceso al agua y el saneamiento para todos – los proyectos establecidos de Agua, Saneamiento e Higiene (WASH, por sus siglas en inglés), actualmente centrados en las escuelas primarias, deben ser extendidos urgentemente a los preescolares. Se proyecta que para 2050, al menos una de cada cuatro personas es probable que se vea afectada por escasez de agua recurrente.
Meta 7: Energía asequible y limpia – una de cada cinco personas carece de acceso a electricidad, lo que contribuye significativamente a la reproducción de la desigualdad global. La mayoría de los preescolares en áreas rurales de todo el mundo no tienen acceso a electricidad ni a las tecnologías educativas y de cuidado directas e indirectas que ésta puede respaldar.
Meta 8: Promover el trabajo decente para todos – las inversiones en la profesionalización de la fuerza laboral de la primera infancia contribuyen al empleo pleno y productivo.
Meta 9: Industria e innovación – la creatividad, la innovación y el espíritu empresarial se fomentan en muchos preescolares de todo el mundo, y estas iniciativas requieren un mayor apoyo y estímulo por parte de la industria y el gobierno.
Meta 10: Reducir la desigualdad dentro y entre países – la AEPI tiene un historial probado en la reducción de la reproducción intergeneracional de la desigualdad.
Meta 11: Hacer que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles – la AEPI proporciona un enfoque primario popular y un punto de entrada efectivo para la planificación del desarrollo.
Meta 12: Garantizar un consumo y producción sostenibles – estas actitudes se forman desde una edad temprana y se pueden establecer patrones de comportamiento apropiados hacia el consumo y actitudes hacia la conservación que pueden perdurar toda la vida.
Meta 13: Acción por el clima – los niños pequeños son los principales interesados y las primeras y mayores víctimas del cambio climático. Su participación activa en la promoción de la conciencia pública y la acción política puede ser crucial.
Meta 14: Vida submarina – los niños pequeños tienen una fuerte afinidad con el mar y una fascinación por la vida marina. La contaminación y las amenazas a la biodiversidad marina han alcanzado proporciones alarmantes.

Meta 15: Vida en la tierra – en el mundo minoritario, el movimiento de escuelas forestales de la primera infancia ya ha hecho una contribución significativa para aumentar la conciencia pública sobre los problemas. Estos éxitos deben ser apoyados y ampliados aún más.

Meta 16: Promover sociedades pacíficas – las intervenciones intergeneracionales de AEPI contribuyen al promover valores y comportamientos fundamentales que reducen la violencia y promueven la paz.

Meta 17: Fortalecer los medios de implementación – la medición del desarrollo infantil temprano y los resultados pueden servir como una herramienta poderosa para las asociaciones globales.

Fuente: elaboración y traducción propia a partir de Siraj-Blatchford (2016, p. v-vi).

Como hemos visto, esta nueva mirada integral e interdisciplinar sobre el desarrollo sostenible nos obliga a pensar en la importancia del desarrollo de políticas y programas dirigidos a la primera infancia. En términos de la política pública, tal como lo afirma Britto:

Las inversiones en AEPI son fiscalmente inteligentes, dada la multiplicidad de efectos de la AEPI en varios objetivos. Pero también son científicamente creíbles y moralmente correctas. Afirmemos nuestro compromiso con los Objetivos Globales brindando a cada niño una oportunidad justa en la vida desde el comienzo. (2015, s.p.; traducción propia)

Desde Iberoamérica, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2023) ha analizado las diversas problemáticas que afectan a la primera infancia a nivel mundial, como la pobreza extrema, la violencia, el trabajo infantil, las dificultades medioambientales y las disparidades de género. Esta organización subraya que más de 530 millones de niños viven en zonas de inundaciones recurrentes, y se proyecta que uno de cada cuatro vivirá en zonas de sequía extrema para 2040. Además, resalta que 650 millones de niñas y mujeres contrajeron matrimonio durante la infancia, y más de 200 millones fueron sometidas a mutilación genital.

En cuanto a los desafíos en países de mayores ingresos, menciona el aumento de la desigualdad, la obesidad infantil y el empeoramiento de los resultados

educativos. En Portugal y España, persiste la pobreza infantil y hay una prevalencia de muertes de niños relacionadas con la subnutrición. La falta de acceso igualitario a la educación inicial y las disparidades en las prácticas de crianza, según el nivel socioeconómico, también son un problema. A pesar de los avances y compromisos en algunos países de América Latina, la OEI considera necesario priorizar la inversión en la primera infancia y considerarla un bien público que contribuye significativamente al desarrollo temprano y sostenible de la sociedad. Sin embargo, deja claro que la inversión pública en la región no supera el 5% del PIB, y la falta de financiamiento y datos claros obstaculizan el acceso universal a cuidados y educación para las niñas y niños.

La OEI también analiza la relación entre la primera infancia y los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), en especial, el ODS 4 que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. Este ODS resalta la importancia de asegurar que los estudiantes adquieran conocimientos sobre desarrollo sostenible, derechos humanos, igualdad de género, cultura de paz y ciudadanía global. Además, enfatiza la necesidad de construir instalaciones educativas adecuadas y seguras, así como de formar docentes calificados, con un acento en la cooperación internacional. E

En el contexto de la pandemia de COVID-19, la OEI destaca el impacto negativo en la población infantil, incluyendo la deserción y el fracaso escolar, la desnutrición y el aumento de la pobreza. Así, subraya la necesidad de incrementar el gasto público en la primera infancia para contrarrestar estos efectos.

La OEI aboga por la participación directa de los niños, especialmente los que se encuentran en situación de vulnerabilidad, en procesos de planificación local y nacional para alcanzar los ODS. En este sentido, hay que implementar acciones integrales y estructurales basadas en las “4A” propuestas por Tomasevski (2004) para lograr los ODS: Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad en los sistemas educativos.

En su informe, la OEI menciona estrategias específicas propuestas en la Declaración de Incheon y el Marco de Acción para la realización del ODS 4 (ONU, 2015), tales como garantizar al menos un año de educación preescolar de calidad y obligatoria, formular estrategias claras para la profesionalización del personal y promover programas inclusivos y de calidad.

La OEI también considera necesaria la participación de actores no gubernamentales en la educación infantil, señalando retos para la gobernanza y regulación, pero reconociendo la innovación y defensa de los derechos de la infancia por parte de estos actores. En el “esquema” de la OEI, la primera infancia es evidentemente un factor determinante para alcanzar los ODS de manera integral.

En este sentido, y tal como hemos visto, propone una serie de metas y acciones específicas enfocadas en el bienestar y desarrollo de los niños desde sus primeros años de vida. La reducción significativa de la proporción de niños en condiciones de pobreza extrema se plantea como una meta fundamental. La implementación de sistemas de protección social, junto con el intercambio de experiencias y la cooperación sur-sur, se vislumbra como una estrategia clave para abordar la pobreza infantil desde sus raíces.

En el ámbito alimentario, se busca asegurar que todos los niños, especialmente los más vulnerables, tengan acceso a alimentos nutritivos y, en general, a seguridad alimentaria. Esto implica no sólo la disponibilidad de alimentos, sino también la promoción de prácticas que fortalezcan la nutrición en la primera infancia. La salud y el bienestar infantil son áreas clave, con metas orientadas a la reducción de muertes evitables en niños menores de 5 años.

La calidad de la educación preprimaria es un componente modular para garantizar oportunidades equitativas. Mejorar la accesibilidad, cobertura, mecanismos de enseñanza y aprendizaje, y la calidad general de la educación en la primera infancia es una estrategia clave para garantizar un desarrollo cognitivo y socioemocional sólido.

La igualdad de género también se aborda desde la primera infancia, proponiendo acciones para eliminar todas las formas de violencia y discriminación de género contra niñas. En el mismo tenor, la AEPI se extiende a diversas esferas, incluyendo el acceso a agua limpia y saneamiento, energía asequible y no contaminante, erradicación del trabajo infantil, desarrollo de infraestructuras sostenibles, reducción de desigualdades, construcción de ciudades sostenibles, producción y consumo responsables, acción por el clima, protección de vida submarina y de ecosistemas terrestres, así como la promoción de la paz y la justicia. En todos estos ámbitos, la primera infancia es un factor saliente y debemos estar atentos al impacto a largo plazo de estas acciones en el desarrollo sostenible.

El fortalecimiento de alianzas globales es otro de los pilares fundamentales para lograr los ODS con y para la primera infancia. El intercambio de experiencias y la cooperación sur-sur se postulan como medios efectivos para impulsar iniciativas conjuntas que aborden los desafíos y aprovechen las oportunidades de manera integral. Desde esta perspectiva, se plantea un enfoque holístico y colaborativo que coloca a la primera infancia en el centro de los esfuerzos hacia un desarrollo sostenible y equitativo.

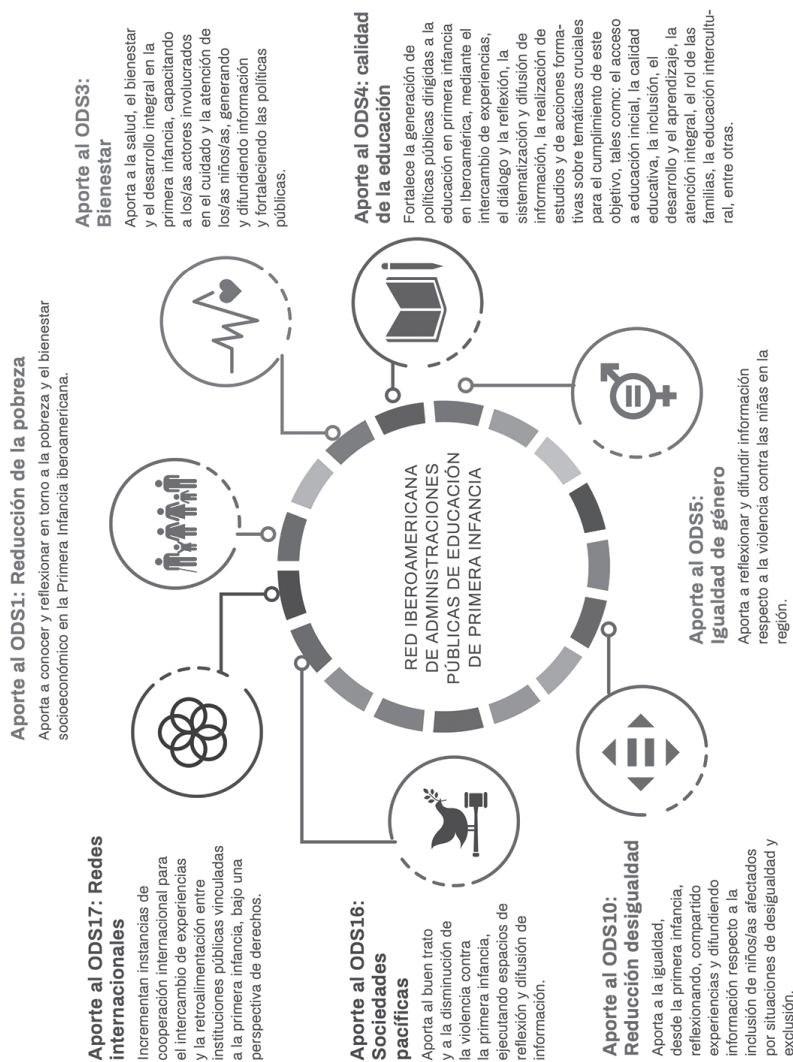
Para la OEI, desde hace más de una década, invertir esfuerzos y recursos en la AEPI representa una apuesta segura para promover el desarrollo integral de niñas y niños, para mejorar la calidad de vida en la adultez y contribuir al desarrollo sostenible. Por ello, es necesario involucrar cada vez a un conjunto más diverso de participantes en la labor dedicada a la primera infancia y a la educación inicial.

En este sentido, esta organización diseñó el Programa Regional de Primera Infancia y Educación Infantil (OEI, 2023) el cual plantea dos objetivos: 1) desarrollar una educación de calidad para la primera infancia, promoviendo la generación de conocimiento y la creación de competencias con especial foco en docentes, directivos y familias; y 2) profundizar y desarrollar esquemas de cooperación avanzada con enfoque iberoamericano, respondiendo a las demandas de los países, fomentando el fortalecimiento de políticas intersectoriales y las alianzas público-privadas y con actores clave en el escenario internacional.

Desde el Programa Regional de Primera Infancia y Educación Infantil de la OEI, se realizan acciones para contribuir a la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, ya que se tiene claro que incorporar los ODS en las acciones de cooperación para la primera infancia, contribuye a sentar bases sólidas para la construcción de principios, valores, actitudes, acciones y formas de vincularse que permitan avanzar a la región hacia un desarrollo sostenible e inclusivo.

En el marco del programa, en 2019, se creó la Red Iberoamericana de Administraciones Públicas para la Primera Infancia, en la que participan 23 países de la región quienes contribuyen a generar información, desarrollar acciones concretas y a dar seguimiento a los Objetivos. Según la última evaluación realizada por la Red, las acciones realizadas hasta 2023 han tenido impacto en 8 de los 17 ODS (figura 1).

Figura 1. Acciones de la Red Iberoamericana de Administraciones Públicas para la Primera Infancia hacia el cumplimiento de los ODS



Fuente: OEI (2023: 47).

Resumiendo, la primera infancia en el contexto del desarrollo sostenible no sólo es clave, sino también urgente. Desde la definición pionera del desarrollo sostenible hasta la adopción de los ODS, hemos avanzado significativamente en reconocer la interconexión entre el bienestar de los niños y el futuro de nuestro planeta.

No obstante, persisten desafíos significativos, especialmente en Iberoamérica, donde la inversión en la primera infancia aún está por debajo de lo necesario para garantizar un desarrollo equitativo y sostenible. Es imperativo redoblar esfuerzos, fortalecer las alianzas globales y priorizar la inversión en políticas y programas que promuevan el bienestar integral de los niños desde el inicio de sus vidas. Sólo así podremos avanzar hacia un futuro más justo, pacífico y sostenible para todas las generaciones venideras. Una manera de acercarnos a ese futuro es educando.

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE COMIENZA EN LA PRIMERA INFANCIA

En 2021, la UNESCO hizo un llamado urgente, asegurando que nos enfrentamos a una decisión crítica: continuar en un camino insostenible o cambiar radicalmente. No cambiar significa aceptar las desigualdades, la violencia, la destrucción ambiental y la falta de preparación para los desafíos tecnológicos. Es urgente reimaginar nuestros futuros juntos y actuar, y para hacerlo la educación es clave.

Todos tenemos una obligación con las generaciones actuales y futuras: garantizar que nuestro mundo sea un mundo de abundancia y no de escasez y que todos disfruten al máximo de los derechos humanos. A pesar de la urgencia de actuar y de las actuales condiciones de incertidumbre, tenemos motivos para estar llenos de esperanza. Como especie, nos encontramos en un momento de nuestra historia colectiva en el que tenemos más acceso al conocimiento y a útiles de cooperación del que hemos tenido jamás. El potencial para implicar a la humanidad en la creación de un futuro conjunto nunca ha sido mayor. (UNESCO, 2022: 1)

Hay que trabajar en pro de la construcción de una “ética sustentable” que permee profundamente las culturas, donde el pensamiento y la acción sostenibles sean fundamentales (Davis, 1988). En el ámbito de la AEPI, hay que promover que los niños pequeños aborden temas ambientales con sentido crítico y participen en la toma de decisiones educativas y medioambientales. Además, las personas que trabajen con los niños deben reconocer el valor de asumir un enfoque integral, persistiendo en la construcción de una comunidad de aprendizaje centrada en la sostenibilidad.

Esta iniciativa implica una síntesis de componentes, desde la reducción de la huella ecológica hasta prácticas pedagógicas sostenibles, abarcando también la participación comunitaria y familiar.

Davis (1988) sostiene que lo importante es llevar a cabo acciones específicas para lograr un cambio profundo, como establecer un propósito ético, fomentar la cultura de aprendizaje colaborativo y consolidar pequeños triunfos para generar un impacto progresivo. Obviamente, implementar estas acciones no es sencillo, pero el horizonte de realización tiene que ser cambiar la perspectiva de las organizaciones dedicadas al cuidado de niños hacia prácticas más sostenibles. De cara al futuro, se espera que más entidades de educación inicial, tanto a nivel nacional como internacional, adopten enfoques sistémicos y transformadores, contribuyendo así a la construcción de un mundo más saludable, igualitario y sostenible, tanto para las generaciones actuales como para las futuras.

La relación entre la AEPI y la construcción de una sociedad sustentable pasa, necesariamente, por el reconocimiento de su importancia por parte de los gobiernos y de los políticos en general (Didonet, 1988). A pesar de que organismos internacionales y gobiernos nacionales han logrado crear conciencia sobre los problemas ambientales, no se ha tenido presente que la infancia es un momento clave para fomentar actitudes de cuidado y respeto hacia el medio ambiente. Según Didonet, la AEPI no ha sido incorporada plenamente a los procesos de toma de decisiones nacionales, debido a la percepción de que sus efectos sólo se manifiestan a mediano y largo plazo, y a la tendencia de considerar a los niños como ciudadanos de importancia secundaria o, en el peor de los casos, como entidades que ni siquiera acceden a la condición de ciudadano. En este sentido, hay que discutir, demostrar y hacer presión social para situar a los niños como una prio-

ridad global, reconociendo su papel como ciudadanos fundamentales en la construcción de una sociedad sustentable.

El mismo Didonet (1988) afirma, como lo han hecho no pocos autores, que los primeros años de vida son cruciales para cultivar una nueva actitud hacia el medio ambiente y desarrollar actividades educativas que promuevan la sustentabilidad. Autoridades, intelectuales y docentes deben reconocer el potencial transformador de la AEPI en la formación de ciudadanos comprometidos con la sustentabilidad. Así, afirma el autor, si la construcción de una sociedad sustentable implica un “cambio de mente y de corazón”, no hay mejor momento para iniciar este proceso que durante los primeros años de vida, cuando se establecen las bases para el respeto y cuidado hacia la comunidad, hacia la vida propia y ajena y, en general, hacia el planeta.

La construcción de una sociedad sustentable requiere personas con capacidad para el aprendizaje de por vida (Yan y Fengfeng, 1988). La educación para el desarrollo sustentable debe cultivar la capacidad de los niños para un aprendizaje constante y un desarrollo armonioso desde la primera infancia. La Educación para la Primera Infancia debe orientarse hacia el aprendizaje activo y la exploración, haciendo hincapié en habilidades como la toma de decisiones, el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

En cuanto al aprendizaje de los niños en edad inicial para un desarrollo sustentable, Yan y Fengfeng (1988) consideran necesario integrar estos conceptos a la vida diaria y a las actividades lúdicas de los niños. Esto se puede lograr a través de la construcción de un plan de estudios integrado con educación para el desarrollo sustentable, enfocarse en temas de la vida real y elaborar juguetes caseros para facilitar el aprendizaje de los niños sobre la sostenibilidad.

En relación con esto último, Allois y Brem (2020) relatan una experiencia en un “Hogar de Niños” ubicado en la provincia de Entre Ríos, Argentina, donde el juego, como pilar de la Educación Inicial, se integra con la educación ambiental para fomentar prácticas sustentables y el compromiso ambiental desde edades tempranas. El proyecto específico, desarrollado entre junio y octubre de 2019, se centró en reinventar el patio del jardín, buscando enriquecerlo, embellecerlo y hacerlo más seguro con nuevos y variados juegos. La iniciativa involucró a los alumnos, la comunidad educativa, otras instituciones y comercios de la ciudad. El objetivo principal fue crear un espacio que invitara al juego, promoviendo el

desarrollo corporal, la creatividad y la conciencia ambiental. Para ello, echaron mano de materiales reutilizables y reciclados, como neumáticos, tapas de botellas y material recuperado del relleno sanitario, para llevar a cabo las ideas surgidas en diálogo con los niños. Además, colaboraron las familias, artistas plásticos locales y otros sectores de la comunidad.

El proyecto no sólo transformó el patio físico del jardín, sino que también promovió la realización de talleres y actividades que fomentaron la participación de las familias. Se llevaron a cabo diferentes intervenciones, desde la creación de juegos hasta la restauración de elementos existentes, siempre con un enfoque en la sostenibilidad y el respeto al medio ambiente.

En sus conclusiones, Allois y Brem (2020) destacan la repercusión positiva del proyecto, evidenciada en la participación entusiasta de los niños, sus familias y diversos actores de la comunidad. Además, sostienen que este tipo de iniciativas fomenta el disfrute del espacio y la formación de ciudadanos conscientes y respetuosos con el ambiente desde temprana edad.

Desde una perspectiva más sociopedagógica, Gerasina (2020) relata una experiencia análoga, centrada en cultivar la conciencia ambiental desde la primera infancia, en el contexto de la educación preescolar en Rusia. Según Gerasina, los maestros desempeñan un papel medular en la formación de una cultura de gestión ambiental racional en los niños, contribuyendo a la comprensión de la interacción humana con la naturaleza. Gerasina habla de un proyecto específico, el “Quête – festival”, que tuvo lugar del 1 de febrero al 1 de marzo de 2020, cuyo objetivo fue formar una visión holística en los niños sobre la naturaleza, la posición del ser humano, la educación y la cultura ambiental.

En este proyecto, los maestros desarrollaron tareas creativas e interactivas para los niños, promoviendo la participación activa y el aprendizaje práctico. Desde la presentación de equipos con nombres inventivos hasta la investigación sobre especies en peligro de extinción en la región, se fomentó la creatividad y se transmitieron conocimientos valiosos sobre la biodiversidad. Además, se involucró a los niños en la comprensión del etiquetado de productos, promoviendo la conciencia sobre la procedencia y certificación de los productos que consumen.

Se realizaron actividades que iban desde eventos medioambientales hasta la recolección de materiales reciclables y la realización de un flashmob para sensi-

bilizar sobre los problemas ambientales. Este enfoque práctico educó a los niños sobre la importancia de la conservación y les permitió participar directamente en la causa.

Gerasina (2020) considera que esta experiencia educativa única tendrá un impacto positivo en la enseñanza y la educación continuas de los niños. Con el éxito evidente, se planea repetir el festival cada año, consolidando la integración de la educación ambiental desde las etapas iniciales de la vida.

Åmot & Bjerklund (2023) destacan la importancia de la conexión entre la educación inicial y la promoción de la sostenibilidad. Las autoras afirman que la sostenibilidad ambiental debe posicionarse como un valor central, y debe ser transmitida a través de la transferencia de conocimientos de una generación a otra. Una manera de lograrlo es adaptar las prácticas y los valores locales a la cultura de la sostenibilidad. Ésta última debe ser entendida desde una perspectiva holística, integrando la cultura, la identidad y la conexión con la naturaleza. La idea es distribuir lecciones sobre la implementación de prácticas sostenibles en entornos educativos, proporcionando así un modelo para la promoción de la sostenibilidad en la educación inicial y en la educación en general.

En América Latina, en 2018, se creó el premio “Mi Patio es el Mundo”, una iniciativa conjunta de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) Latinoamérica, de la que participan los comités Nacionales de Argentina, Brasil, Chile, Uruguay, Perú, Paraguay, la Asociación Integral para la Niñez (Red AINI) de Bolivia, y Fundación Arcor en Argentina y Chile, Instituto Arcor Brasil, y Grupo Arcor en Bolivia, Paraguay, Perú y Uruguay. Esta iniciativa cuenta con el auspicio de la OEA y del Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescentes. El objetivo de esta iniciativa es reconocer buenas prácticas en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) en instituciones dedicadas al cuidado y educación de la primera infancia.

Reconoce las experiencias educativas que demuestren una producción de conocimiento basada en los pilares del desarrollo sostenible: a) el medioambiental, b) el social, c) el económico, y d) el cultural. Para esto, los objetivos, actividades, fundamentos pedagógicos y resultados de estas experiencias deben trabajar específicamente uno o más componentes de la sostenibilidad: entornos saludables; economías viables; y/o sociedades equitativas, justas y pacíficas.

Entre las experiencias que obtuvieron este premio en la edición 2023, se encuentran las siguientes:

- Argentina. *¿Qué pasa donde no pasa nada?* Jardín N° 904 “Josefina E. Moyano de Renard”. Carlos Spegazzini. Buenos Aires, Argentina.
- Bolivia. *Pedagogía de la Pachamama*. Comunidad de vida y aprendizaje. Cochabamba, Bolivia.
- Brasil. *Conta, canta e dança pra mim – construindo novas narrativas para uma educação antirracista na educação infantil*. Instituição: Creche Municipal Francisco de Paula. Rio de Janeiro, Brasil.
- Chile. *Huerto Agroecológico Étnico-Medicinal Mapuche “Tukun Lawen”*. Escuela Emilia Romagna. Traiguén De la Araucanía, Provincia Malleco, Chile.
- Perú. *Elaborando libros cartoneros en la editorial Cartonera Holanda del Perú*. El mundo mágico del libro de cartón. Institución Educativa Inicial N° 06 “República de Holanda”. Lima, Perú.
- Paraguay. *Mini Defensores del medio ambiente “basura cero”*.
- Uruguay. *Nuestro espacio huerta. La travesura de aprender con las manos en la tierra*. Jardín de Infantes N° 132 “Maestra Alicia Pardini” Colonia del Sacramento, Uruguay.

Como podemos observar, la cuestión de la sostenibilidad debe orientarse hacia la construcción de una “ética de lo sustentable” y ésta puede y debe ser formada desde la primera infancia. Esto no puede lograrse sin el reconocimiento gubernamental de la importancia (sobradamente demostrada) de la primera infancia en la construcción de una sociedad sustentable.

En esta misma línea de ideas, si bien es necesario formar a los seres humanos desde la primera infancia en esta “ética de lo sustentable”, el aprendizaje para la sostenibilidad debe mantenerse a lo largo de la vida. Además, este proceso no debe limitarse al ámbito escolar, sino que debe incorporar la participación comunitaria. Los niños, maestros, familias, escuelas y comunidades deben asumir esta eticidad como una expresión práctica y activa.

La sostenibilidad no es un conjunto de ideas, sino un conjunto de acciones. En resumidas cuentas, desde niños, la sostenibilidad ambiental debe posicionar-

se como un valor central de las sociedades y, como tal, debe ser transmitido de generación en generación.

PALABRAS FINALES

La relación entre la primera infancia y el desarrollo sostenible es esencial. Para enfrentar de manera efectiva los desafíos globales y construir un futuro sostenible y equitativo para todas las personas es necesario comprender y favorecer esta interconexión. La importancia de la primera infancia para el desarrollo sostenible radica en el hecho de que este período de la vida es crítico para el desarrollo humano integral.

Durante los primeros años, los niños experimentan un rápido crecimiento físico, cognitivo, emocional y social, y se establecen las bases para su salud, aprendizaje y bienestar a lo largo de toda la vida. La calidad de las experiencias y el entorno en el que crecen los niños durante esta etapa temprana, tienen un impacto duradero en su capacidad para desarrollar su máximo potencial físico y psicológicos y contribuir positivamente a la sociedad en el futuro.

En este sentido, invertir en la primera infancia es una estrategia clave para promover el desarrollo sostenible. Proporcionar acceso a servicios de salud de calidad, nutrición adecuada, educación temprana de calidad y entornos seguros y estimulantes durante los primeros años de vida beneficia a los niños y a sus familias. Además, a largo plazo, impacta positivamente en el ámbito social, el económico y el ambiental.

Los niños que reciben una atención adecuada en la primera infancia tienen más probabilidades de llegar unos adultos con un buen estado de salud, tener éxito académico, obtener empleos dignos y convertirse en ciudadanos activos y comprometidos.

Por otro lado, el desarrollo sostenible también es fundamental para la primera infancia. La creación de un entorno saludable y sostenible garantiza el bienestar y el desarrollo óptimo de los niños. Esto incluye la protección y preservación de recursos naturales, la mitigación del cambio climático, la promoción de la equidad y la justicia social y la construcción de comunidades resilientes y seguras. Los niños son particularmente vulnerables a los impactos negativos del cam-

bio climático, la degradación ambiental, la pobreza y la desigualdad, así que debemos tomar medidas para proteger su salud y su futuro.

El desarrollo sostenible brinda oportunidades para mejorar la calidad de vida de los niños y las familias. La implementación de políticas y programas que promuevan el uso de energías limpias, el acceso a agua potable y saneamiento, la seguridad alimentaria, la educación de calidad, la igualdad de género y la protección de los derechos humanos beneficia directamente a la primera infancia y contribuye a su desarrollo integral.

La primera infancia y el desarrollo sostenible están intrínsecamente vinculados y se refuerzan mutuamente. Al invertir en el bienestar y el desarrollo de los niños desde una edad temprana y al promover un enfoque integral y sostenible para abordar los desafíos globales, podemos sentar las bases para un futuro más justo, equitativo y sostenible para todas las personas hoy, mañana y siempre.

BIBLIOGRAFÍA

- Allois, M. P. y Brem, M. C. (2020). Reinventamos nuestro patio: Prácticas de enseñanza - aprendizaje sobre Educación para el Desarrollo Sostenible. *OMEP: Theory into Practice*, 3, 35-38.
- Åmot, I. & Bjerklund, M. (2023). Sámi rights and sustainability in early childhood education and care. Sustainability in everyday practices in Norwegian kindergartens. In D. Cambou y Ø. Ravna (eds.), *The significance of Sámi rights. Law, Justice, and Sustainability for the Indigenous Sámi in the Nordic Countries* (pp. 166-182). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003220640-12>
- Britto, P. (2015). *Why early childhood development is the foundation for sustainable development*. <https://www.unicef.cn/en/stories/why-early-childhood-development-foundation-sustainable-development>
- Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo. (CMMAD). (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo “Nuestro futuro común”*. https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf

- Davis, J. M. (1988). ¿Cómo sería la educación para la sustentabilidad en la primera infancia? Un caso participativo de enfoque en todos los escenarios. En I. Pramling Samuelsson y Y. Kaga (eds.), *La contribución de la Educación Inicial para una sociedad sustentable* (pp. 20-26). UNESCO.
- Didonet, V. (1988). Educación Inicial para una sociedad sustentable. En I. Pramling Samuelsson y Y. Kaga (eds.), *La contribución de la Educación Inicial para una sociedad sustentable* (pp. 27-32). UNESCO.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2006). *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño*. Florencia: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Gerasina, M. (2020). Quête - festival écologie. Les enfants pour la protection de la terre! *OMEP: Theory into Practice*, 3, 25-29.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- _____. (2012). Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy. *The Heckman Equation*, 7(1-2). https://heckmanequation.org/wp-content/uploads/2013/07/F_HeckmanDeficitPieceCUSTOM-Gener_052714-3-1.pdf
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2023). *Primera infancia y educación infantil en Iberoamérica: aportaciones de la OEI a la Agenda 2030*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2000). *Declaración del Milenio*. _____ . (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- Siraj-Blatchford, J. (2016). Preface. In J. Siraj-Blatchford, C. Mogharreban, & E. Park (eds.), *International research on education for sustainable development in early childhood* (pp. v-vi). Springer International Publishing.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, (40), 341-388.

- Woodhead, M. (2006). *Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007. Pars: UNESCO.
- _____. (2009). *Pathways through early childhood education in Ethiopia, India and Peru: rights, equity and diversity* (Publisher's version). Young Lives.
- Yan, L. y Fengfeng, L. (1988). Construyendo una sociedad armoniosa y ECE (Educación Inicial) para un desarrollo sustentable. En I. Pramling Samuelsson y Y. Kaga (eds.), *La contribución de la Educación Inicial para una sociedad sustentable* (pp. 45-53). UNESCO.

SOBRE LOS AUTORES

Biani López Antúnez es maestra por la Universitat Autònoma de Barcelona. Se especializa en la curaduría de exposiciones científicas que conjugan innovación tecnológica, comunicación visual y divulgación de la ciencia. Ha participado en proyectos para museos en México, Barcelona, Chile, Arabia Saudita y Estados Unidos. Sus proyectos han recibido premios a nivel nacional e internacional, entre los que destacan el Edgie Visitor Experience (*small institution*) otorgado por la ASTC, el So(cial) Good Government Initiated Projects de la RGD, el premio al Mejor diseño de producto para el ocio, deporte o entretenimiento del CLAP y la medalla de oro en la categoría cultural del CIDI.

Carlos Enrique Silva Ríos es licenciado en Psicología en la Universidad Central de Venezuela (UCV) y es Magister Scientiarum en Psicología Social por la misma Universidad. Realizó el doctorado en Psicología Social en la Universidad Autònoma de Barcelona, España. Fue investigador docente en el Instituto de Psicología de la UCV desde 1995 hasta 201. Fue co-investigador en el Proyecto Educación para la Dignidad del Instituto de Investigación Educativa de la UCV; fue docente/investigador visitante en el Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana–Iztapalapa. Actualmente, es profesor-investigador titular de la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Es miembro del Cuerpo Académico Pedagogía Social y Orientación Educativa.

Diego Silva Balerio es uruguayo. Educador social, Magíster en Psicología y Educación (Udelar). Doctor en psicología (Udelar). Investigador del Sistema Nacional de Investigadores, ANII. Docente e investigador del Departamento de Pedagogía Social, y del Departamento de Prácticas Educativo-Sociales, Instituto Académico de Educación Social, CFE, ANEP. Docente e investigador en la formación de docentes de danza y música, ENFA, SODRE. Coordinador del proyecto de acompañamiento socioeducativo a adolescentes en transición a la vida adulta y en proceso de autonomía en interdependencia en La Barca, OSC.

Giazú Enciso Domínguez es *Assistant Professor* en la University of Houston-Clear Lake. Psicóloga Social Crítica con una sólida trayectoria en el análisis de las relaciones de poder, identidad y resistencia en contextos de desigualdad. A través de metodologías (post)cualitativas, su trabajo internacional se centra en un análisis crítico de la academia y el impacto en la subjetividad y la agencia de quienes la habitan/transitan. Es reconocida por su implicación en iniciativas de acción social como la formación de profesionales, especialmente Latinx, comprometidas con el cambio social; así como tejer vínculos, a través de publicaciones multilingües, entre la academia hispano parlante y la anglosajona.

Juan Martín López Calva es doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Ha hecho dos estancias postdoctorales en el Lonergan Institute de Boston College. Fue por diez años Decano de Artes y Humanidades en la UPAEP y actualmente es profesor-investigador en la misma institución. Investigador nacional nivel 1 en el SNI y miembro titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE) y la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL). Ha realizado múltiples publicaciones de libros, capítulos de libro y artículos tanto de corte académico como de opinión.

Karla M. Villaseñor Palma es docente investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Sus líneas de trabajo giran en torno a proyectos socioeducativos para favorecer el desarrollo integral de la primera infancia, y de niñas y niños que están fuera del sistema educativo, así como a la pedagogía social como disciplina emergente en México.

Es coordinadora de la Red Mexicana de Pedagogía Social, Editora Asociada de *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* e integrante del Consejo Ejecutivo de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS).

Xavier Úcar Martínez es catedrático de Pedagogía Social en Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Presidente de la Coordinadora per l'Animació Sociocultural de Catalunya (CASC_CAT) (2009-2014). Presidente de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) (2012-2019). Autor de más de un centenar de trabajos que incluyen libros, capítulos de libros y artículos en revistas científicas.

Sostenibilidades confluentes. Reflexiones desde la educación

se terminó de imprimir en el mes de agosto
de 2024, en los talleres de Fides Ediciones: 2da. Cerrada
de Hidalgo #5, col. Prolongación Barrio de San Miguel,
Alcaldía de Iztapalapa, CDMX.
www.fidesimpresiones.com