

HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL
EN LAS PERIFERIAS
EXISTENCIALES

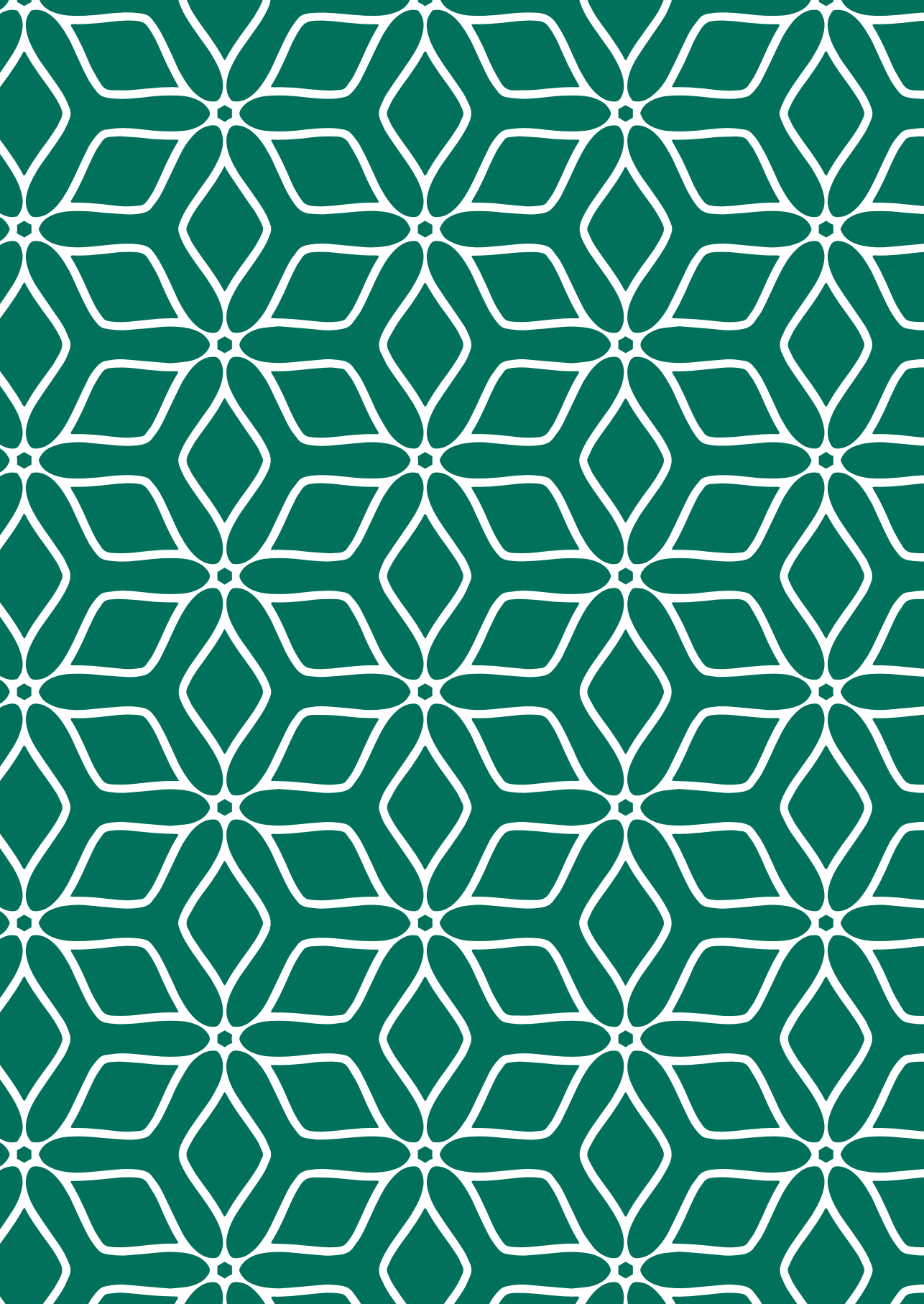
AUTOR

JUAN CARLOS STAUBERA



CUADERNOS MEL

67



LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LAS PERIFERIAS EXISTENCIALES

AUTOR
JUAN CARLOS STAUBERA

Julio de 2026



**Hermanos de
las Escuelas
Cristianas**

CUADERNO MEL N.º 67

Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas

La educación ambiental en las periferias existenciales

Autor

Juan Carlos Stauber

Dirección general

Hno. Santiago Rodríguez Mancini, FSC

Dirección editorial

Sr. Óscar Elizalde Prada

Coordinación editorial

Sra. Ilaria Iadeluca

Coordinación gráfica

Sra. Giulia Giannarini

Maquetación

Sr. Milton Ruiz Clavijo

Producción editorial

Ilaria Iadeluca, Giulia Giannarini, Fabio Parente, Óscar Elizalde Prada

Impresión

Tipografía Salesiana Roma

Oficina de Información y Comunicación

Casa Generalicia, Roma, Italia

Julio de 2026



ISBN:

978-88-99383-52-7

Índice

Presentación	4
Introducción	8
Capítulo 1: Marco conceptual	19
Capítulo 2: Dimensión espiritual de la educación ambiental	32
Capítulo 3: Dimensión pedagógica	39
Capítulo 4: Dimensión pastoral	49
Capítulo 5: Integración de las dimensiones	57

PRESENTACIÓN

Los siete Caminos de transformación que el último Capítulo General nos ha planteado son la raíz de la preocupación principal que este año queremos poner de relieve: “todo está conectado”. Necesitamos ofrecer una educación evangelizadora que esté a la altura de esta verdad y un estilo de vida que dé testimonio de ella. Por eso:

- Construir un mundo fraterno a través de la educación, la evangelización y la promoción de la justicia;
- Ser radicalmente disponibles al querer de Dios;
- Crear renovadas estructuras para el futuro;
- Convertirnos a una ecología integral;
- Vivir la misión de manera asociada audaz y proféticamente;
- Y poner los recursos financieros y las personas al servicio de la misión; internacional para garantizar su sustentabilidad...

No son 7 cosas independientes sino interrelacionadas. La educación evangelizadora ambiental es un camino concreto que puede mover la transformación que queremos plantear desde el servicio en las periferias. Es el planteo que claramente nos presenta Juan Carlos Stauber. Un camino que enraíza en nuestra *Declaración sobre la misión educativa lasaliana*.

Juan Carlos es, fundamentalmente, un amigo. He tenido la gracia de compartir con él mucho tiempo y proyectos desde que éramos estudiantes de teología. Ha sido docente en una de nuestras escuelas, colaborador en la formación de los novicios del Distrito de Argentina Paraguay y colaborador de nuestra Fundación La Salle de Argentina en el Centro de Investigación en Ecología Integral *Laudato si'*. He tenido la fortuna de verlo crecer y madurar personal y profesionalmente durante más de cuarenta años. He conocido a su familia y Marcela, su esposa, ha colaborado también con la formación de nuestros novicios.

Este texto que nos ofrece sintetiza muchas de sus búsquedas y hallazgos. Profundamente agradecido con él por este texto, escrito en un tiempo que incluyó una intervención cardíaca a su hijo, Marcos, deseo que a todos pueda ayudarlos. Es un punto sobre el que necesitamos dar pasos hondos, decisivos y urgentes, en muchos sitios de nuestra geografía lasaliana. Rezo por todo esto, amable lector.

Hno. Santiago Rodríguez Mancini

Director de la Oficina de Patrimonio Lasaliano e investigación

El autor



Juan Carlos Stauber

Nació en Entre Ríos, Argentina, en 1965. Su madre, maestra, y su padre, ferroviario, le dieron una educación sostenida en los derechos sociales de los trabajadores. Desde joven ha sido militante ambiental, comprometido con la cultura popular, la soberanía alimentaria y las políticas territoriales comunitarias. Fue religioso misionero por 8 años. Se doctoró en Filosofía con tesis sobre Paul Ricoeur y su fenomenología de la

corporalidad actuante y paciente. Docente de nivel secundario, terciario y universitario. Ha enseñado Ética aplicada, Bioética, Historia de la Cultura y Epistemología ambiental. Actualmente dirige un colegio de orientación ambiental, con sustento en Carta de la Tierra. Dirige, además, una Biblioteca Popular en su pueblo. También es miembro fundador del centro de Bioética *Laudato si'*, de la Fundación La Salle Argentina-Paraguay. Trabajó y estudió en Argentina, Irlanda, Ghana, Bolivia, Nicaragua y Costa Rica. Defensor del diálogo social desde la no violencia y la biodiversidad cultural, ideológica y religiosa. Promotor de un cristianismo maduro y liberador desde la lectura popular de los textos sagrados.

INTRODUCCIÓN

La cuestión ambiental se ha convertido en uno de los desafíos más acuciantes del mundo contemporáneo. Sin embargo, esta problemática no puede comprenderse de manera aislada, ya que se encuentra profundamente vinculada con realidades sociales, económicas y culturales, especialmente en aquellos contextos caracterizados por la exclusión y la vulnerabilidad. En este sentido, las llamadas “periferias existenciales” constituyen espacios donde la degradación ambiental y la injusticia social se manifiestan de manera conjunta.

Desde hace una década, venimos repitiendo que, si la educación de futuro no es ambiental, no habrá futuro. Y más específicamente, el Hno. José Martín Montoya Durá FSC, decía en octubre de 2012:

“Hoy día, el objetivo preciso que plantea alcanzar la educación y formación, para solventar el comportamiento humano agresivo ante el medio social y ambiental, es la socialización y asimilación de nuevas pautas culturales: solidaridad entre las naciones Norte/Sur, ética en la explotación de recursos, buenas prácticas ambientales en la vida cotidiana, demanda de verdaderas políticas ambientales, tecnología limpia, etc. Esta cosmovisión hacia el desarrollo sostenible (satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las del futuro para atender sus propias necesidades), permite a los individuos ser más conscientes, más responsables y estar funcionalmente mejor preparados; de esta manera, se pretende hacer frente a los retos de la preservación de la calidad ambiental y de la vida”.¹

Esto implica mucho más que enseñar a reciclar o cuidar la naturaleza. Se trata de reconocer que, en los espacios marcados por la pobreza, la exclusión y la falta de recursos, el deterioro ambiental y la injusticia social van de la mano.

En estos contextos, el acceso al agua potable, a un ambiente sano o a espacios verdes no está garantizado, y por eso la educación ambiental debe partir de la realidad cotidiana de las personas. No puede ser

1 José Martín Montoya Durá, FSC (2012) Plan de educación ambiental para el desarrollo sostenible. Cuadernos MEL n° 46. Pag, 5.

abstracta, sino que debe ayudar a comprender cómo el cuidado del ambiente está directamente relacionado con la dignidad humana y la calidad de vida.

Asimismo, como sostiene el Hno. Martín, es clave reconocer que existe un comportamiento agresivo del ser humano hacia su entorno vital, eso que hace un tiempo llamábamos “medio ambiente”. Hoy hemos dejado de hablar en esos términos, pues reconocemos que no se trata sólo de un “medio” para nuestros fines, nosotros SOMOS parte del ambiente que habitamos, somos naturaleza (al decir de Katia Hueso²) y la integridad y salud de nuestro entorno es parte esencial de nuestra salud e integridad social. Por eso, al ser agresivos con nuestro ambiente, estamos siendo agresivos con nosotros mismos.

Por eso nos gusta formular que habitamos nuestros ambientes, como habitamos nuestros cuerpos, en coincidencia con lo que Martín Montoya sugiere sobre las pautas culturales y la organización de la vida cotidiana.

Además, es fundamental entender que este no es un problema individual (cuando cada uno tome conciencia...) y que la educación necesita promover la participación comunitaria. No se trata solo de transmitir conocimientos a la conciencia solipsista de sujetos aislados, sino de generar conciencia crítica y compromiso con las alteridades, de forma que las propias comunidades puedan ser protagonistas en la defensa de su entorno. Ello implica una fuerte reivindicación o construcción de la identidad comunitaria de los implicados.

En este sentido, educar en las **periferias existenciales** es educar en una renovada pero ancestral escala de valores: la solidaridad, el cuidado del otro y la responsabilidad compartida. Porque no hay verdadero cuidado del ambiente sin justicia social, ni justicia social sin un ambiente digno para todos. Pero al mismo tiempo, es darnos una

2 Katia Hueso Kortekaas es doctora en Biología, española, profesora en ICAI/ Universidad Pontificia de Comillas, especializada y consultora en temas de protección de paisaje y de espacios naturales y rurales. Máster en Ingeniería y Gestión Ambiental / Técnico Básico en Prevención de Riesgos Laborales en la Escuela de Organización Industrial.

oportunidad de crecer en una identificación común, más allá de categorías tradicionales, como clase social, ideología política o religiosa, nivel socioeconómico. El ambiente (ya no el “medio” ambiente) es una categoría de análisis infra-estructural, que permite la comunión material de muchos principios diversos y, por tanto, la confluencia de diversidades conceptuales que abrevan en los soportes materiales de la existencia mortal.

Y en perspectiva cristiana, esto es fundante: “El Verbo” no se hizo idea, teoría, cuerpo o institución... se hizo CARNE, con su propia inteligencia, dinámica y límites perceptivos, pero común a todos y a todo. Por eso el papa Francisco, en la *Laudato si'* (LS 2), parte de reconocer nuestra comunión material en los mismos elementos constitutivos del universo. Veamos a continuación algunas dimensiones del planteo: lo espiritual, lo pedagógico y lo pastoral. Desarrollaremos brevemente la tesis que proponemos, en una síntesis que luego será ampliada por capítulos. Pero si algún lector postmoderno está “apurado”, tendrá en los próximos tópicos, la idea central de nuestro planteo. Luego podrá decidir si sigue leyendo o no. Comencemos por esta primera dimensión, esencial a nuestra identidad eclesial.

1. Dimensión espiritual

Más adelante explicaremos por qué es esencial comenzar por lo “espiritual”. Pero por ahora permítaseme proponer una afirmación elemental: la **creación**, en la mirada cristiana, **tiene valor en sí misma**, no solo como recurso. Es primero una creatura divina que lleva millones de años evolucionando, luego, es un don de Dios. No fue creada *para* nosotros, sino que nosotros somos parte de su evolución generosa y multidiversa. En tal sentido, el concepto de “**ecología integral**” (definido en el cap. 4 de *Laudato si'*), nos propone algo que ya se venía trabajando desde comienzos del siglo XX desde las teorías físicas y biológicas más avanzadas: todo está conectado —lo ambiental, lo social y lo humano. La vida es conexión, relación, diversidad. Pero es también un concepto que ya se conocía y era patrón de organización y criterio hermenéutico en muchos pueblos ancestrales,

como en el Incario y los Amautas de los Andes centrales, plasmado en la simbología de la Whipala (bandera del imperio Inca del sur).

Desde esta perspectiva, las periferias existenciales son lugares donde también hay **búsqueda de sentido, sufrimiento y esperanza**. Y, por tanto, el cuidado del ambiente necesita ser comprendido como **acto ético y espiritual**, no solo técnico. La espiritualidad del “cuidado”: cuidar la tierra, a los otros y a uno mismo. Una propuesta que cierra la encíclica aludida, pero también un concepto propuesto por el teólogo brasileño Leonardo Boff, desde sus primeros escritos.

Educar ambientalmente en estos contextos es también **despertar una conciencia profunda sobre el valor de la vida** y la responsabilidad humana. No reconocerlo, implica afrontar el peligro de perder la libertad, como base de la educación para la madurez. Al propósito, Byung-Chul Han propone retomar la raíz etimológica de la palabra *libertad*: “(...) la palabra ‘libre’ (en alemán *frei*) significa *estar entre amigos (unter Freunden sein)*. Tanto ‘libertad’ (*freiheit*) como ‘amigo’ (*freund*) se remontan a la raíz indoeuropea *fri* que significa *amar*. *La libertad es amabilidad*”.³

2. Dimensión pedagógica

Entonces, como solemos cuestionar los docentes cuando se nos propone un nuevo desafío pedagógico: “qué hago”, “cómo enseñar” en estos contextos y con éstos principios.

Partimos de la base de una educación situada: partir de la **realidad concreta de los estudiantes** (barrios vulnerables, problemas ambientales cercanos, familias auto centradas en sus deseos y desconectadas de los impactos socio-ambientales, etc.).

Pero inmediatamente, debemos avanzar a un aprendizaje significativo: vincular contenidos con problemas reales (consumismo, dependencia energética, deudas ecológicas, basurales, agua, contaminación).

3 Byung-Chul Han (2025). Vida Contemplativa. Taurus: Buenos Aires, pág. 113.

Y hacerlo desde una pedagogía participativa: proyectos comunitarios, aprendizaje-servicio, trabajos en grupos colaborativos, etc. El socio-constructivismo puede darnos pistas muy eficientes de trabajo (como el método de las 5E de *Science-Bits*, por ejemplo⁴).

Esto nos permitirá avanzar en un proceso de desarrollo del **pensamiento crítico**: no solo “cuidar el ambiente”, sino entender causas (avaricia, individualismo, consumo, falta de políticas públicas y controles coherentes) y consecuencias (desigualdad, injusticias, sufrimiento, exclusión, postergación, etc.).

En tal sentido, vale aclarar, entendemos el rol del educador no como mero transmisor, sino como **acompañante**, desde un claro compromiso con el origen y destino común del ambiente, sus recursos y sus estructuras funcionales. Queda muy evidenciado el “desde dónde” del educador, cuando éste/a sólo instrumentaliza un abordaje “ambiental” forzado por imperativos institucionales, pero su ideario de vida es solidario con las mismas prácticas consumistas, indolentes y agresivas, que mencionaba el texto aludido del Hno. Martín.

La educación ambiental en periferias no puede ser neutral; tiene que ser **crítica y transformadora**. Por eso la dimensión pedagógica es consistente con la dimensión espiritual. Y en tal sentido, volvemos a Byung-Chul Han:

“(...) la naturaleza no es ello, sin vida, sino un tú viviente. Sólo se llega a ella por medio de invocaciones. (...) Cada cosa se vuelve un tú cuando la invocamos. (...) El espíritu humano es la naturaleza invisible. Su lenguaje, sin embargo, se compone de jeroglíficos que permanecen incomprensibles para las personas que se alejaron de ella. Pero a quien se acerca a ella con amor y fantasía, a él sí le revela sus misterios”.⁵

4 Puede investigarse en su plataforma <https://science-bits.com/site/es/>

5 *Idem* nota 3.

3. Dimensión pastoral

Acá entra la acción de la Iglesia o de las comunidades de fe. No es lo mismo teorizar, inducir, concluir... cuestiones ambientales desde la comodidad de espacios impolutos, artificiosamente “descontaminados” de tensiones sociales, que hacerlo desde la presencia en las periferias: acompañar desde los sectores más acomodados, a quienes viven situaciones de exclusión, y dejarse acompañar por quienes padecen directamente las consecuencias de las desigualdades estructurales o funcionales, para una conversión ecológica integral. Sólo así se puede conseguir edificar comunidades solidarias y sororo-fraternas, de genuina sinodalidad eclesial.

Por eso se puede pensar la promoción humana donde la pastoral no solo es espiritual, sino también **social y ambiental**. Donde los espacios comunitarios (parroquias, movimientos) devienen lugares para concientizar, organizar acciones concretas, fortalecer vínculos, etc.

En tal sentido, como manifestación de fe, sea desde la comunión en el Dios de los cristianos o incluso en la religación antropológica de la trama de la vida, el valor educativo (*e-ducere*: invitación a ir en una dirección), radica en el testimonio: la coherencia existencial entre fe y acción. Es decir, el cuidado del ambiente como parte de la vida cristiana de quien conduce y acompaña.

Por eso, es interesante recuperar las narrativas inspiracionales de figuras como el Beato Wenceslao Pedernera, laico, campesino, y mártir argentino, acribillado en la puerta de su casa, en la madrugada del 25 de julio de 1976, en Sañogasta (La Rioja). Reconocido por una fe vivida en lo cotidiano y comprometida con la realidad. Sus 3 hijas y esposa viven aún y son una muestra de cómo puede impactar una convicción de fe, arraigada en la vivencia del encuentro con lo divino que se expresa en la naturaleza, en la tierra, en el trabajo, en la cooperación, en la celebración de la *fraternura* comunitaria de quienes reconocen al Espíritu de Jesús en el dinamismo que mueve la existencia y la historia. No son sólo ideas, problemas, lecciones... se trata de una apuesta existencial que se sostiene humilde y tenazmente, a la espera de un sol de justicia (Mal 3, 20) que ilumine a todos y haga brotar la

semilla del testimonio de muchos que nos precedieron en este mismo compromiso, a veces, contra los vientos de la historia que dispersaron esfuerzos y relaciones, silenciaron y ensuciaron las memorias populares o comunales, y parecieron arreciar contra la permanencia inquebrantable de los pequeños.

Igual que Wenceslao Pedernera, podríamos citar a los y las mártires ambientalistas e indigenistas de Guatemala (Rigoberto Lima Choc-2015, Diana Hernandez-2019, por nombrar a dos maestros), o a emblemas mundiales como la hondureña Berta Cáceres (2016) o de Brasil como Chico Mendes (1988) y la Hna. Dorothy Stang (2005), o el nigeriano Ken Saro-Wiwa (1995), y tantos otros, incluso algunos/as que aún viven, sean o no miembros de la Iglesia.⁶ Lo importante es recuperar el carácter testimonial y las narrativas existenciales que rompen con el género distópico que pareciera caracterizar una época donde muchos han dejado de creer y de crear un “mundo mejor”. Una educación ambiental desde las periferias existenciales que evite esta dimensión corre el peligro de autocomplacerse en una conciencia infértil, y de un pesimismo derrotista que nada guarda del Espíritu misionero que abre las puertas y ventanas de Pentecostés.

La pastoral ambiental es una forma concreta de **hacer visible el Evangelio en la vida diaria**. Pero es también una forma de soteriología intra-ecclesial: “¡ay *de mi* si no evangelizo!” (1 Cor 9, 16). Pues el pecado contra el Espíritu Santo es el único que no tiene perdón (Mt 12, 31-32). Y esta mal-dición (blasfemia) no es simplemente insultar con palabras, es negar su potencia transformadora, es desvincularse de su dinamismo salvífico, es obturar su fuerza para salir a anunciar, ir al encuentro del que está buscando y esperando una buena noticia (*eu-angelion*). Por eso el pecado contra el Espíritu Santo es negarse a la misión, y negar su acción en la vida de tantos hermanos que están dando su vida por causa de un ambiente más amoroso. No es retórica: Entre 2012 y 2023, más de 2,100 activistas fueron asesinados a nivel mundial. En América Latina, Colombia, Brasil, México y Honduras concentran la mayoría de los casos. La minería,

6 Para mas testimonios, puede verse www.ecodisciple.com/blog/remembering-environmental-martyrs/

la agroindustria y la tala ilegal son las causas principales de violencia contra los defensores, y casi el 50% de las muertes corresponden a poblaciones indígenas o afrodescendientes.⁷

4. Conexiones entre las tres dimensiones

Para avanzar en nuestra reflexión, lo más importante para una planificación más eficaz al respecto sería entamar:

- **Lo Espiritual + pedagógico:** Entender que educar no solo implica contenidos (datos), sino valores y sentido → formar personas conscientes y comprometidas.
- **Lo Pedagógico + pastoral:** Considerar que la educación puede salir del aula y convertirse en acción comunitaria → proyectos concretos en el barrio.
- **Lo Espiritual + pastoral:** Entender que la fe se traduce en compromisos reales → el cuidado del ambiente como expresión del amor al prójimo.
- **Las tres dimensiones juntas:** Practicar una educación ambiental integral en y desde las periferias, formando personas que comprendan su realidad, encuentren sentido a lo que hacen, y actúen consecuentemente para transformarla.

La educación ambiental en las periferias existenciales solo es verdaderamente transformadora cuando integra la dimensión espiritual, pedagógica y pastoral, promoviendo una ecología integral que une el cuidado del ambiente con la dignidad humana. Ella permite que la sabiduría y las luchas de sectores marginalizados, sea apertura crítica, fermento creativo, y sostén del valor veritativo de las prácticas pedagógicas en sectores que no sufren las cruciales circunstancias de los más pobres, los refugiados o los explotados. En los márgenes de la violencia socio-ambiental está la verdad contra-fáctica de ese paradigma hegemónico agresivo, anunciando en su mera permanencia, que otro mundo es posible, necesario y urgente.

7 Fuente: www.archivosagenda.org/es/martires-latinoamericanos-de-la-ecologia

La educación ambiental, en estos contextos, adquiere un valor particular, ya que no solo implica la transmisión de conocimientos sobre el cuidado del entorno, sino también la formación de sujetos críticos, conscientes y comprometidos con la transformación de su realidad. Desde esta perspectiva, se vuelve necesario abordar dicha educación desde un enfoque integral que contemple dimensiones no solo pedagógicas, sino también espirituales y pastorales.

A la luz del pensamiento del papa Francisco, especialmente en la encíclica *Laudato Si'*, se propone una visión de “ecología integral” que articula el cuidado del ambiente con la dignidad de la persona humana y la justicia social. Este enfoque permite repensar la educación ambiental como una práctica transformadora que, en las periferias existenciales, se convierte en una herramienta clave para la construcción de comunidades más justas, solidarias y sostenibles.

Si para tu lectura, estimado lector/a, esto ha sido suficiente, puedes dejar aquí, o puedes saltar a las conclusiones. Pero si deseas profundizar los argumentos esbozados, en lo que sigue, tendrás material provocativo de tu reflexión. Está en tus manos la forma de trayecto.

A continuación, nos proponemos consolidar un marco conceptual que facilite la reflexión en torno a este desafío (cap. 1) para pasar luego a profundizar cada una de estas 3 dimensiones arriba anunciadas (cap. 2 al 4) y detenernos en claves pedagógicas de integración de estas dimensiones (cap. 5) y abrir a una serie de proyecciones, en lugar de conclusiones (cap. 6), que nos permitan seguir pensando el tema en relación a otros núcleos problemáticos.

CAPÍTULO 1

MARCO CONCEPTUAL

1.1. Las “periferias existenciales”

El concepto de “periferias existenciales”, desarrollado y difundido por el papa Francisco, hace referencia a aquellos espacios —no solo geográficos, sino también humanos y sociales— donde se manifiestan distintas formas de exclusión, vulnerabilidad y sufrimiento.⁸ Estas periferias no se limitan a los márgenes urbanos o rurales empobrecidos, sino que incluyen también situaciones de soledad, falta de sentido, invisibilización y pérdida de dignidad. No se trata solo de lugares físicos (como barrios pobres o fábricas), sino de situaciones límites de la vida humana.

Desde esta perspectiva, las periferias existenciales son ámbitos en los que las personas experimentan múltiples carencias: materiales, educativas, afectivas y espirituales. En ellas, las desigualdades estructurales se hacen más evidentes y profundas, generando condiciones que dificultan el pleno desarrollo humano. El papa Francisco invita a “salir hacia las periferias”, no solo como un movimiento físico, sino como una actitud de apertura, escucha y compromiso con quienes viven en estas realidades. Francisco busca una “Iglesia en salida”, prefiriendo una “iglesia lastimada” por salir a las periferias antes que una “enferma” por la autorreferencialidad.

En este marco, abordar la cuestión ambiental en las periferias existenciales implica reconocer que el deterioro del entorno no es un fenómeno aislado, sino que está estrechamente vinculado con las condiciones de vida de las personas. Y que analicemos los factores que

8 Pueden verse, sobre este tema, la Intervención previa al Cónclave, 9 de marzo de 2013 (que o elegiría Sumo Pontífice), el Mensaje del Papa Francisco al Meeting por la Amistad entre los Pueblos (Roma, 24 de agosto de 2014). También el Videomensaje, 18 de marzo de 2022; la entrevista publicada por Scholas Occurrentes en Instagram el 3/12/25; el video enviado por Francisco al Congreso de Educación Religiosa de la Arquidiócesis de Los Ángeles (<https://youtu.be/rsNMn6uONmw?si=o4O8wWSbMjVRyvqS>), entre otras muchas intervenciones donde el Papa insiste en la necesidad de salir hacia las “periferias existenciales”. También recomendamos “El maestro. El humanismo del Papa Francisco”, disponible en <https://storage.dtelab.com.ar/uploads/2025/08/El-maestro.-El-humanismo-del-Papa-Francisco-.pdf>

condicionan los intereses y deseos que constituyen estas condiciones. La contaminación, la falta de acceso a servicios básicos o la degradación del hábitat afectan de manera más intensa a los sectores más vulnerables, profundizando las situaciones de exclusión.

Asimismo, el fenómeno post-marxista de la auto-explotación, aporta un fenómeno extraño de euforia consumista y auto-consumista, donde ya no son necesarios “explotadores y explotados”: cada uno de nosotros se encarga de vigilar internamente un dinamismo de auto-explotación sin medida, donde perdemos no sólo el descanso, sino la fiesta, lo sagrado y el mismo sentido de por qué nos conformamos con este nuevo formato de marginación existencial.⁹

Esta situación de periferias existenciales, que no reconocen centros (los lugares donde se decide la vida de los pobres) y no se debaten utopías y proyectos emancipatorios, provoca una condición desafiante para los educadores/as ambientales, dado que se pierde el sentido de sistema, y, por ende, no se logra visualizar la relación de compleja causalidad de los factores estructuradores de estas relaciones de poder.

1.2. Concepto de educación ambiental

En un contexto como el antes presentado, la educación ambiental puede definirse como un proceso formativo orientado a generar experiencias, vínculos, conciencia, conocimientos, problematización de valores y crítica de actitudes que permitan a las comunidades comprender la complejidad de las configuraciones ambientales y actuar de manera responsable frente a ellas. Entendemos la idea de “responsabilidad” desde la perspectiva de Hans Jonas,¹⁰ con su nuevo imperativo ético y sus cuatro tipos de responsabilidad. No nos detendremos aquí, pero vale la pena conocerlo.

En sus inicios, la educación ambiental estuvo centrada principalmente en la conservación de la naturaleza y en la transmisión de

9 Byung-Chul Han (2024), *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.

10 Han Jonas (1995), *El principio de responsabilidad*. Barcelona: Herder.

contenidos ecológicos. Sin embargo, con el tiempo ha evolucionado hacia un enfoque más amplio e integral, que incorpora dimensiones sociales, económicas, culturales y éticas. En este sentido, ya no se trata únicamente de “cuidar el ambiente”, sino de comprender las relaciones entre el ser humano, la sociedad y la naturaleza.

En contextos de exclusión, la educación ambiental adquiere características particulares. No puede ser una propuesta abstracta o desvinculada de la realidad, sino que debe partir de las experiencias concretas de las comunidades. Esto implica reconocer los saberes previos, las prácticas cotidianas y las problemáticas específicas que afectan a cada contexto.

Asimismo, la educación ambiental en estos ámbitos debe promover el desarrollo del pensamiento crítico, permitiendo a los sujetos identificar las causas profundas de los problemas ambientales, muchas veces relacionadas con modelos de producción, consumo y distribución desigual de los recursos. De este modo, se configura como una herramienta no solo educativa, sino también social y transformadora.

Finalmente, vale la pena señalar que nuestro cerebro no distingue entre el adentro y el afuera. Toda señal de amenaza o protección, de peligro o confianza, proveniente de nuestro entorno, se manifiesta en el cuerpo mucho antes que el sistema racional pueda identificarlo, verbalizarlo y representarlo. Entonces, la idea de ambiente como algo externo se diluye al comprender que nuestra carne posee lecturas pre-racionales, no siempre correctas, de lo que nos está afectando. Esto implica que la educación ambiental también deba abordar temáticas inherentes al sistema neuroceptivo, y a las formas en que nuestra conciencia corporal aporta a la noción de un ambiente sano o patológico, sustentable o destructivo. En tal sentido, la enajenación de nuestra conciencia corporal, es también parte de la problemática ambiental, por lo dicho en la Introducción: habitamos el ambiente como habitamos nuestra carne, y *viceversa*.

1.3. Problemáticas ambientales en contextos de exclusión

De lo antes dicho, podemos comprender cómo, desde el cuerpo propio a los entornos antropizados, las problemáticas ambientales no afectan a todos los sectores de la sociedad de la misma manera. En los contextos de exclusión, estas problemáticas suelen presentarse con mayor intensidad y gravedad, configurando lo que algunos autores denominan “injusticia ambiental”.¹¹

Entre las principales problemáticas se pueden mencionar la falta de acceso al agua potable, la acumulación de residuos en espacios no adecuados, la contaminación del aire y del suelo, la precariedad habitacional, la deforestación y los monocultivos, la privatización del patrimonio genético de las especies alimenticias, la ausencia de espacios verdes y la ausencia de controles comunitarios (Estatales incluso) a los usos y abusos ambientales de los grupos concentrados de poder económico. Estas situaciones conflictivas no solo deterioran el ambiente, sino que impactan directamente en la salud, la calidad de vida, las oportunidades de desarrollo de las personas y la misma existencia de comunidades, de identidades culturales y de patrimonios, biomas y sistemas naturales.

Además, en estos contextos, las comunidades suelen tener menor capacidad de incidencia en la toma de decisiones y en la gestión de los recursos, lo que agrava su situación. La vulnerabilidad ambiental se entrelaza así con la vulnerabilidad social, generando un círculo difícil de romper.

Frente a esta realidad, la educación ambiental se presenta como una herramienta fundamental para visibilizar estas problemáticas, fortalecer la organización comunitaria y promover acciones colectivas orientadas a la mejora del entorno. No obstante, para que esto sea posible, es necesario que dicha educación esté contextualizada y comprometida con la realidad de las personas. Por eso el Papa Francisco

11 Pueden investigarse los trabajos de Robert Bullard, Joan Martínez Alier, Gabriela Merlinsky, Clare EB Cannon, o Pastor-Alfonso, Espeso-Molinero y Pilquiman-Vera, entre otros.

propuso la idea de una “ecología integral”, diversa a enfoques reduccionistas o simplistas. Veámoslo.

1.4. Introducción a la ecología integral

El concepto de “ecología integral”, desarrollado por el papa Francisco en la encíclica *Laudato Si'*, propone una visión superadora de los enfoques fragmentados de la cuestión ambiental. Según esta perspectiva, no es posible abordar los problemas ecológicos sin considerar simultáneamente sus dimensiones humanas y sociales, uniendo así los datos biológicos y los políticos, lo fáctico con lo axiológico... en definitiva, haciendo realidad la propuesta de Rensselaer Van Potter en su fundacional “Bioética: un puente hacia el futuro” (1971).

En palabras del propio Francisco: “No hay dos crisis separadas, una ambiental y otra social, sino una sola y compleja crisis socio-ambiental” (*Laudato si'*, 139). Esta afirmación pone de relieve la necesidad de comprender la interconexión entre los distintos aspectos de la realidad, sintetizada en la expresión “todo está conectado” (*Laudato si'*, 91).

La ecología integral implica reconocer que el ambiente es un bien común, cuya protección es responsabilidad de todos. Al mismo tiempo, invita a repensar los estilos de vida, los modelos de desarrollo y las formas de relación con la naturaleza y con los demás. En este sentido, no se trata solo de adoptar prácticas ecológicas, sino de promover una transformación profunda en la manera de habitar el mundo.

Aplicada al ámbito educativo, la ecología integral propone una formación que integre conocimientos, valores y actitudes orientadas al cuidado de la “casa común”, entendida como el espacio compartido por toda la humanidad. En las periferias existenciales, este enfoque adquiere una relevancia particular, ya que permite visibilizar la estrecha relación entre el deterioro ambiental y la injusticia social, promoviendo respuestas que apunten a la dignidad humana y al bien común.

Ahora bien, en contextos no cristianos o en aulas necesariamente heterogéneas, es imprescindible fundamentar opciones de educación

ambiental en instituciones más plurales en el orden confesional. Por eso, una opción compatible con la *Laudato si* y el pensamiento ambiental cristiano, es la *Carta de la Tierra*.

1.5. La educación ambiental a la luz de la Carta de la Tierra

La *Carta de la Tierra*¹² constituye un documento de referencia internacional que propone principios éticos fundamentales para la construcción de una sociedad justa, sostenible y pacífica. En este sentido, ofrece un marco valioso para fundamentar una pedagogía ambiental que no se limite a la transmisión de contenidos, sino que promueva una transformación profunda en la relación entre los seres humanos, la naturaleza y la sociedad, tal como lo plantea la ecología integral de la encíclica *Laudato si*.

Uno de los aportes centrales de la *Carta de la Tierra* es su comprensión integral de la realidad, sintetizada en la afirmación de que “somos una sola familia humana y una sola comunidad terrestre con un destino común”. Esta visión coincide con el enfoque de la ecología integral, al reconocer la interdependencia entre los sistemas naturales y sociales, y la necesidad de abordar las problemáticas ambientales desde una perspectiva amplia y relacional.

En el plano pedagógico, la *Carta de la Tierra* propone una educación orientada a la formación de valores, actitudes y comportamientos responsables. No se trata únicamente de informar, sino de **formar sujetos comprometidos con el cuidado de la vida**, capaces de actuar con responsabilidad y solidaridad. Este enfoque se alinea con la pedagogía crítica, en tanto promueve la participación activa, el pensamiento reflexivo y la acción transformadora.

12 Puede verse el sitio www.cartadelatierra.org y todas las propuestas didácticas que la Secretaría de la ECI, con sede en la Universidad para la Paz, San José de Costa Rica.

Asimismo, la *Carta* subraya la importancia de la justicia social como condición para la sostenibilidad. Esto resulta especialmente relevante en el contexto de las periferias existenciales, donde las problemáticas ambientales están estrechamente vinculadas a situaciones de pobreza, exclusión y desigualdad. Desde esta perspectiva, la educación ambiental debe integrar la defensa de los derechos humanos con el cuidado del ambiente, promoviendo una ética del bien común.

Otro aspecto fundamental es la dimensión ética del cuidado. La *Carta de la Tierra* propone principios como el respeto por la comunidad de la vida, la integridad ecológica, la justicia social y económica, y la democracia participativa. Estos principios pueden traducirse en prácticas educativas concretas que fomenten el respeto, la cooperación, la responsabilidad y el compromiso con la comunidad.

En este sentido, la pedagogía ambiental inspirada en la *Carta de la Tierra* no se limita al ámbito escolar, sino que se proyecta hacia la vida comunitaria, promoviendo procesos de aprendizaje que integren conocimiento, valores y acción. Esto coincide con el enfoque de educar desde las periferias existenciales, donde la educación se construye en diálogo con la realidad y orientada a la transformación del entorno.

Finalmente, la *Carta de la Tierra* aporta una dimensión esperanzadora al invitar a construir un futuro basado en el respeto, la justicia y la paz. Esta perspectiva resulta especialmente significativa en contextos de vulnerabilidad donde la educación puede convertirse en una herramienta para fortalecer la dignidad, la participación y la capacidad de proyectar un horizonte distinto.

La *Carta de la Tierra* ofrece un marco ético y pedagógico que fortalece la educación ambiental desde una perspectiva integral, al articular el cuidado del ambiente con la justicia social, la participación y la responsabilidad compartida. En el contexto de las periferias existenciales, estos principios adquieren una relevancia particular, al orientar procesos educativos que no solo buscan comprender la realidad, sino transformarla en favor de la dignidad humana y el cuidado de la casa común. Pero, asimismo, vale ampliar la cuestión de la periferia, vinculando las múltiples situaciones de soledad no deseada, de sinsentido

consumista o de abandono de referentes sociales o culturales y de instituciones que contengan a muchos jóvenes, de diversos extractos sociales y económicos. En tal sentido, *Carta de la Tierra* propone una base de análisis capaz de ofrecer alternativas de comprensión y validación que superen clasismos o chauvinismos xenófobos tan propios de los contextos actuales.

En esa línea, permítasenos aportar un último elemento teórico, desde le ámbito de la biología: el legado del doctor Humberto Maturana.

1.6. La Biología del Amor, para profundizar la educación ambiental crítica

La noción de *autopoiesis* fue propuesta por el biólogo Humberto Maturana, pero conviene usarla con precisión para que no quede como metáfora vacía. En Maturana, la *autopoiesis* describe sistemas vivos, interconectados, cooperativos, dinámicos e interdependientes, que se producen y mantienen a sí mismos a través de una red de relaciones. Destacamos estas dos partes del concepto: producirse a sí mismos (en plural) y red de relaciones. Ello es vital para comprender la idea, pues se trata de madurar el análisis de lo humano y su proceso de crecimiento a partir de comprender su capacidad de autonomía compartida, y de redes de contención, cooperación y sentido. Llevada al campo educativo y socioambiental, no significa educar para una “autosuficiencia aislada”, sino en tanto capacidad de una comunidad de recrear su vida y sus vínculos en interacción mutua con el entorno.¹³

Desde ahí, Maturana repiensa la idea de *amor*, no como un sentimiento romántico, de parejas aisladas en un arrebatado de enamoramiento, sino una emoción fundamental que parte de la biología más evolucionada por la especie humana, posibilitante de la convivencia y la aceptación del otro en su plena alteridad, es decir, como un

13 Sobre H. Maturana recomendamos: *Origin of Humanness in the biology of love* (2008, Charlottesville: Imprint Academic), *Emociones y lenguaje en educación y política* (2001, Mallorca: Dolmen) o *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano* (1993, Santiago: Instituto de Terapia Cognitiva).

legítimo otro/a. Nos recuerda a Erich Fromm (en *El arte de amar*) donde desarrolla la idea de amor como respuesta a la separatidad humana.¹⁴ Aquí Maturana explica esta capacidad de nuestra especie de conectar, empatizar, aceptarnos mutuamente, cooperar y convivir armónicamente, aún en medio de asimetrías, tensiones y desafíos. Por ello decimos que no se trata de una cuestión romántica (sin menosprecio del romanticismo), sino de un desarrollo que nos permite evolucionar como mamíferos superiores hacia una etapa que supera el instinto violento primitivo y canaliza la agresividad para permitir una convivencia desde la estabilidad emocional y el bienestar. Por ello es base de nuestra plena hominización, y es camino que posibilita la revelación de lo divino en lo humano. Volveremos sobre esto más adelante.

1.6.1. Autopoiesis y educación desde las periferias

Pensar la educación para la sustentabilidad desde la *autopoiesis* implica reconocer a las comunidades educativas como:

- a. Sistemas vivos capaces de generar respuestas propias, no solo receptores de soluciones externas.
- b. Sujetos que construyen conocimiento desde su experiencia, en coherencia con su cultura y territorio.

Esto refuerza la idea de educar desde las periferias, no “para” ellas. Con lo cual debemos pensar que las periferias existenciales, en línea con la necesidad de “mirar hacia los márgenes” para resolver las anomalías de la ciencia hegemónica (en la Teoría de Paradigmas de T. Kuhn, 1962), son un ámbito salvífico para el centralismo de los paradigmas dominantes. Y por ello, educar “desde” las periferias implica que aprendamos juntos, desde los problemas de las periferias, desde las estrategias de las periferias, en los tiempos y con la estética de las periferias. Algo, sin duda, movilizador para quienes no comparten esta idiosincrasia.

14 Neologismo de esta corriente psicológica que designa la conciencia humana de “estar separado”, de nuestro ser individuos, de no pertenecer y sentirnos aislados en el mundo.

1.6.2. Cooperación desde la diversidad

En Maturana, lo social surge en la coordinación de acciones entre diferentes. Vale decir, no se busca homogeneizar, sino articular diferencias. Por lo tanto, la diversidad cultural, social y territorial no es un obstáculo, sino una condición de posibilidad. Las alianzas entre escuelas, con organizaciones del tercer sector, o con instituciones estatales y privadas son claves que potencian miradas, encuentros, recursos y experiencias, de cara a una mayor sensibilización de los impactos antropogénicos en la naturaleza y en los grupos sociales más vulnerables y marginalizados. Ello permite la sistematización de experiencias indirectas, donde las necesidades de unos pueden ser el motor de búsqueda de otros en pos de soluciones integrales y respuestas sistémicas.

Hace algunos años, se solía usar una frase muy interesante, pero con sentido reduccionista: *Si alguien te pide un pez, no le des el pescado sino enséñale a pescar*. Pero si ya no hay peces, o si el río está contaminado, o si las cañas de pescar son monopolio de la empresa que enseña a pescar... La cosa se pone más compleja. Ello amerita abordajes más ricos y diversos, más complejos, paradójales y dilemáticos. No pueden resolverse con respuestas simples o reduccionistas.

Entonces, la educación ambiental buscará generar espacios donde distintas voces interactúen y construyan sentido común, agendas diversificadas, acuerdos de corresponsabilidad. Pero, asimismo, la educación ambiental requiere una progresión de complejidades, donde los protagonistas involucrados en cada abordaje puedan ir visualizando alcances y límites de cada problema, de sus soluciones y de su continuidad. Para ello, existen juegos escolares que preparan epistémicamente a los estudiantes en este sentido.¹⁵

15 A manera de ejemplo, propongo juegos creativos como “*Coopolis*” (juego de mesa diseñado por Factorial, para enseñar sobre la economía solidaria, a la inversa de Monopoly para el sistema de concentración de riquezas privatizables) o “*Convergentes*” (serie de juegos distópicos, de Ed. Edelvives, formato de libro-papel, que presenta situaciones procesuales a resolver colaborativamente, siempre desde dilemas a resolver con opciones que enseñan a prever consecuencias y costos).

1.6.3. Sinergia sistémica

Por lo dicho, un sistema autopoietico no funciona por partes aisladas, sino por relaciones. Esto se vincula tanto con la ecología integral (*todo está conectado*) como con la necesidad de integrar lo ambiental, lo social, lo espiritual y lo pedagógico. El cine ha creado valiosas obras que permiten abordar con una estética impactante, estas realidades.¹⁶

En términos prácticos, estamos hablando de proyectos comunitarios donde distintos actores (jóvenes, familias, instituciones) interactúan; pero también donde los aprendizajes conectan saberes locales y científicos. Podemos recordar aquí la noción epistémica de Otto Maduro en *Mapas para la Fiesta*, donde la clave no es sumar acciones, sino generar relaciones que potencien.

1.6.4. Equilibrio inestable y tensión creativa

Siguiendo con la *autopoiesis* de Maturana, reconocemos que los sistemas vivos no están en equilibrio fijo, sino en dinámica constante. Esto es muy interesante para los equipos de gestión, dado que muchas veces se piensan proyectos educativos o de intervención que, aún en toda su humildad, creen haber dado un paso definitivo hacia un cambio estructural. Y que ya no habrá vuelta atrás. Un querido amigo, el Hno. Santiago Rodríguez Mancini, suele recordarlo: “*siempre se puede estar peor*”. Por ello, resulta más que adecuado que estos procesos sean no sólo colectivos y sistémicos, sino metódicos y sistémicos, heurísticos y holísticos. Veamos.

Esto es especialmente relevante en países pobres o emergentes. Hay tensiones reales: desarrollo vs. cuidado ambiental, urgencia vs. Sostenibilidad. La educación no puede darse el lujo de negar esas tensiones, sino trabajarlas críticamente, reconociendo la necesidad de una conversión eco-lógica permanente. La concepción de la “casa

16 A manera de ejemplo, *HOME*, documental de Yann Arthus-Bertrand (2009); *TERRA* (del mismo autor, 2015) u *OCÉANOS*, de Jacques Perrin (2009); para no mencionar otros de género ficcional.

común” implica una permanente revisión de las consecuencias de nuestras acciones, de una permanente mirada crítica “desde” los otros afectados (directa e indirectamente) y de la crítica creativa (no la condena demonizante).

La inestabilidad no es falla, es condición de cambio. Y por ello, la sistematización de experiencias, la conciencia de los límites de cualquier proyecto o abordaje, el refuerzo por hacer memoria y celebrar y cultivar la gratitud por los pasos dados por quienes nos precedieron (sentido de gratitud y gratuidad de la existencia) son aspectos claves de una espiritualidad ambiental.

De allí que la encíclica *Laudato si'* nos propuso pensar una “conversión ecológica”, en la misma línea en la que el P. Bernard Lonergan¹⁷ propusiera diversos niveles de conversión. La ecológica es una conversión que implica un nivel holístico de aceptación de la vulnerabilidad y la inestabilidad de los sistemas, como condiciones para una permanente revisión de acuerdos, de miradas, de procesos, y la celebración de las fidelidades cotidianas, como refuerzo para la marcha, en continua apertura a lo nuevo. Celebrar, sabiendo que se han dado pasos, conseguido logros, por pequeños que sean, es una forma de recuperar la Fiesta, de valorar lo hecho, y de fortalecer el deseo y la disposición a continuar. Una educación que olvida celebrar, corre el riesgo de suponer que lo aprendido no volverá a des-aprenderse, o que los saberes ambientales fueran sencillamente sumativos (como en matemática). Pero la realidad es bastante más compleja. El cerebro humano procura economizar esfuerzo para sobrevivir más y mejor. Y eso implica que muchas veces se tomen atajos para resolver problemas ambientales, que resultan en consecuencias indeseadas. Tirar toda la basura al mismo cesto es siempre más sencillo que separar, y disponer en diferentes sitios. Matar una araña o una serpiente es siempre más práctico y económico que salvarla, y disponerla en zonas seguras, para los humanos y para ellas. De igual forma, un curso donde sólo hay estudiantes brillantes en un sentido académico reductivo,

17 B. Lonergan (1957) *Insight: A Study of Human Understanding*. Toronto: Longman y Todd. Igualmente, recomendamos los 13 títulos al respecto, de la colección Cruz del Sur, de Ed. Stella, Buenos Aires: 2021.

siempre será más deseado para abordajes pedagógicos pobres, que un curso donde existen inteligencias muy variadas, y formas muy heterogéneas de aprender.

1.6.5. Implicancias pedagógicas concretas

Desde esta perspectiva, una educación ambiental para la sustentabilidad, desde las periferias existenciales, nos propone varias líneas de acción:

- Favorecer la autoorganización comunitaria;
- Promover procesos abiertos, no rígidos;
- Trabajar con problemas reales, sin simplificarlos;
- Reconocer errores y conflictos como parte del aprendizaje.

Más que “controlar” para garantizar éxitos seguros, se trata de acompañar procesos vivos, finitos, dinámicos y frágiles. Por lo cual es importante reconocer un límite académico que requiere rigor: Maturana no pensó su teoría como programa pedagógico o político. La noción de *autopoiesis* no se aplica de manera literal al campo educativo, sino como una categoría analógica que permite comprender a las comunidades como sistemas dinámicos, capaces de generar procesos propios de aprendizaje y transformación.

La noción de *autopoiesis* de Humberto Maturana permite pensar la educación para la sustentabilidad como un proceso emergente y relacional, en el que las comunidades —especialmente en contextos de periferia— no son receptoras pasivas, sino sistemas vivos capaces de autoorganizarse, aprender y transformarse en interacción con su entorno. En este marco, la diversidad, la cooperación y la tensión propia de contextos inestables no constituyen obstáculos, sino condiciones fundamentales para la construcción de una ecología integral.

CAPÍTULO 2

DIMENSIÓN ESPIRITUAL DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Desde el marco conceptual arriba propuesto, deseamos retomar ahora, con mayor profundidad, la dimensión clave del abordaje ambiental. Dado que dijimos que la *relación* es una concepción central a lo ambiental, lo *re-ligante* (re-ligio) resulta una perspectiva antropológica, no sólo teológica, fundamental a este análisis. Si bien partiremos de concepciones centrales a nuestra perspectiva cristiana, sabemos que ellas nos abren a una solidaridad pedagógica ecuménica y plural.

2.1. La creación como don y responsabilidad

La dimensión espiritual de la educación ambiental invita a trascender una visión meramente utilitarista de la naturaleza, para reconocerla como un don que posee valor en sí mismo. Desde la perspectiva cristiana, la creación no es simplemente un conjunto de recursos disponibles para el uso humano, sino una realidad que expresa un sentido más profundo y que está confiada a la responsabilidad del ser humano.

En este marco, el vínculo con el ambiente se comprende en términos de cuidado y custodia, más que de dominio y explotación. El papa Francisco retoma esta idea al señalar que el ser humano está llamado a “labrar y cuidar” la tierra, lo cual implica una relación equilibrada y respetuosa con el entorno natural. Esta concepción supone un cambio de paradigma, en el que el cuidado del ambiente se convierte en una dimensión constitutiva de la vida ética y espiritual.

Así, la educación ambiental, en clave espiritual, no solo busca transmitir conocimientos, sino también promover una actitud de gratitud, respeto y responsabilidad frente a la creación. Esta actitud se traduce en prácticas concretas que reflejan una relación más armónica con la naturaleza. En tal sentido, el trabajo consciente, respetuoso pero consistente y lúcido sobre esta dimensión, permite parir de una actitud existencial distinta a la mera curiosidad o deseo de dominación, de control y de utilidad, típicos de la clásica ciencia occidental moderna.

2.2. Relación entre ser humano, naturaleza y trascendencia

La dimensión espiritual permite comprender que la relación entre el ser humano y la naturaleza no es únicamente material o funcional, sino también simbólica y trascendente. El ambiente se convierte en un espacio de encuentro, no solo con los otros, sino también con uno mismo y con Dios.

En este sentido, la naturaleza puede ser percibida como un lugar que invita a la contemplación, al silencio y a la reflexión. Esta experiencia favorece el desarrollo de una conciencia más profunda sobre el lugar que ocupa el ser humano en el mundo y sobre su responsabilidad frente a los demás seres vivos.

En las periferias existenciales, esta dimensión adquiere una particular relevancia. A pesar de las condiciones de precariedad, muchas comunidades conservan formas de relación con la naturaleza cargadas de sentido, donde se articulan saberes, prácticas y creencias que fortalecen la identidad y la vida comunitaria. La educación ambiental, al integrar esta dimensión, puede contribuir a resignificar estas experiencias y a fortalecer el vínculo entre cultura, territorio y espiritualidad.

2.3. La espiritualidad como dinamismo vital y relacional

La dimensión espiritual no debe entenderse como una realidad abstracta o desvinculada de la vida concreta, sino como un dinamismo vital que atraviesa a la persona en su totalidad. En este sentido, la espiritualidad se manifiesta en la capacidad de comunicación —en tanto apertura al otro—, en la respiración como signo de vida compartida, en la energía que impulsa la acción y en el movimiento constante que caracteriza a todo lo vivo. Muchas lenguas en el mundo (existen alrededor de 5000) refieren a la dimensión espiritual, a la palabra *espíritu*, o a palabras relacionadas como *vida*, a raíces que definen otros conceptos como *nariz*, *aire*, *respiración*, *exhalación*, *soplo*, *boca*, *palabra*, *voz*, etc. Esto significa que la experiencia original de lo

“espiritual”, en muchas culturas, ha tenido como eje común el sentido de lo que comunica y manifiesta la vida y sus contactos significativos.

Esta comprensión permite superar visiones estáticas de lo espiritual, para reconocerlo como una fuerza relacional que vincula al ser humano consigo mismo, con los demás y con el entorno. La espiritualidad, así entendida, no se reduce a prácticas individuales o momentos específicos, sino que se expresa en la vida cotidiana, en los vínculos y en la manera de habitar el mundo.

Desde esta perspectiva, el cuidado del ambiente no es solo una obligación ética, sino una expresión de una vida que se reconoce interdependiente y en permanente inter-retro-acción.¹⁸ Esta mirada dialoga profundamente con el enfoque de la ecología integral, al destacar que toda forma de vida se sostiene en relaciones dinámicas y abiertas.

2.4. Espiritualidad del cuidado

Uno de los aportes centrales del enfoque espiritual en la educación ambiental es la noción de “espiritualidad del cuidado”.¹⁹ Esta implica una forma de vivir que reconoce la interdependencia entre todos los seres y promueve una actitud de atención, respeto y compromiso hacia la vida en todas sus formas. En la obra citada de L. Boff (2002: 171-172) se hace referencia a la etimología del “cuidado”. En tan sentido, cuidar tiene íntima relación con curar, y con conocer: se cuida lo que se vincula a partir de un conocimiento amoroso, de vínculo amistoso, con espíritu de finura, de delicadeza, de atención, de respeto.

Por lo dicho, el cuidado ambiental no se limita al ambiente natural, sino que abarca también el cuidado de las personas, especialmente de aquellas que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad. De este modo, se establece un vínculo estrecho entre el cuidado del ambiente y la justicia social.

18 Véase al respecto Edgar Morin (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.

19 Leonardo Boff (2002) *El cuidado esencial*. Madrid: Trotta.

En palabras del papa Francisco, “todo está conectado” (*Laudato si'*, 91), lo cual implica que no es posible cuidar la naturaleza sin cuidar al mismo tiempo a los seres humanos. Esta visión integral invita a superar la fragmentación y a desarrollar una ética basada en la responsabilidad compartida.

La educación ambiental, desde esta perspectiva, debe promover hábitos y valores que reflejen esta espiritualidad del cuidado, tales como la solidaridad, la sobriedad, el respeto por la diversidad y la responsabilidad en el uso de los recursos.

2.5. Sentido ético y transformación personal

La dimensión espiritual de la educación ambiental también implica una profunda transformación personal. No se trata únicamente de adquirir conocimientos o modificar conductas externas, sino de revisar los propios valores, actitudes y estilos de vida.

El papa Francisco señala que “no habrá una nueva relación con la naturaleza sin un nuevo ser humano” (*Laudato si'*, 118), subrayando la necesidad de un cambio interior que acompañe las transformaciones sociales. Este cambio supone el desarrollo de una conciencia ética que permita reconocer las consecuencias de las propias acciones y asumir un compromiso activo con el cuidado del ambiente.

En este proceso, la educación cumple un papel fundamental, ya que puede generar espacios de reflexión, diálogo y discernimiento que favorezcan el crecimiento personal y comunitario. En las periferias existenciales, donde muchas veces las condiciones de vida limitan las posibilidades de elección, esta dimensión adquiere un valor aún mayor, al ofrecer herramientas para resignificar la realidad y proyectar alternativas de cambio.²⁰

20 Sobre este tema, y el punto subsiguiente, recomendamos la vivencial obra del jesuita Federico Carrasquilla (1996) *Escuchemos a los pobres. Apuntes para una antropología del pobre*. Medellín: Centro de Investigaciones Sociales.

2.6. El deterioro ambiental y su impacto en la dignidad y la interioridad humana

El deterioro ambiental no solo produce consecuencias materiales o visibles, sino que también afecta profundamente la dignidad y la vida interior de las personas, especialmente en contextos de exclusión. La falta de acceso a un ambiente sano —caracterizado por contaminación, acumulación de residuos, escasez de recursos básicos o degradación del entorno— impacta directamente en la percepción que las personas tienen de sí mismas y de su valor como sujetos.

Vivir en condiciones ambientales degradadas puede generar sentimientos de abandono, invisibilización y marginación, reforzando la idea de que ciertas vidas “valen menos” o no merecen las mismas condiciones que otras. De este modo, la injusticia ambiental se convierte también en una forma de injusticia simbólica, que hiere la dignidad humana y limita las posibilidades de desarrollo integral.

Al mismo tiempo, el entorno influye en la interioridad de las personas. La ausencia de espacios saludables, el contacto permanente con situaciones de deterioro y la preocupación constante por necesidades básicas pueden dificultar la construcción de un mundo interior equilibrado, afectando la capacidad de proyectar, reflexionar y encontrar sentido. En este sentido, el ambiente no es solo un escenario externo, sino también un factor que incide en la vida emocional, espiritual y relacional.

Desde la perspectiva de la ecología integral, esta realidad pone de manifiesto que el cuidado del ambiente está estrechamente vinculado con el cuidado de la persona en su totalidad. Como señala el papa Francisco, “el ambiente humano y el ambiente natural se degradan juntos” (*Laudato si'*, 48), evidenciando que no es posible separar la calidad del entorno de la calidad de vida humana.

Por ello, la educación ambiental, especialmente en las periferias existenciales, debe asumir también una dimensión restauradora de la dignidad. No solo se trata de mejorar las condiciones materiales del entorno, sino de contribuir a que las personas se reconozcan como

valiosas, capaces y protagonistas de su propia realidad. En este proceso, el fortalecimiento de la interioridad —a través de la reflexión, la participación y la construcción de sentido— resulta fundamental para promover una transformación auténtica y duradera.

CAPÍTULO 3

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

Para una educación ambiental situada en contextos vulnerabilizados, es preciso que el aprendizaje sea significativo y crítico. Ello petitiona metodologías participativas (aprendizaje-servicio, proyectos comunitarios), pero también un rol del educador/a como agente de transformación social. Vamos por partes.

3.1. Educación situada en contextos de vulnerabilización

La educación ambiental, en el marco de las periferias existenciales, requiere ser comprendida como una práctica situada, es decir, profundamente vinculada con el contexto en el que se desarrolla. Esto implica reconocer que los procesos educativos no son neutros ni universales, sino que están condicionados por las realidades sociales, culturales y económicas de los sujetos que participan en ellos.

Este enfoque permite superar modelos educativos descontextualizados, favoreciendo una enseñanza más significativa y pertinente. Al mismo tiempo, contribuye a fortalecer la identidad de los sujetos, al reconocer sus experiencias como punto de partida válido para el aprendizaje.

Por eso hablamos de contextos de “vulnerabilización”, y no simplemente “vulnerables”. Porque estos contextos no poseen una característica antropológica de falibilidad, o vulnerabilidad lógica a la especie humana. Se trata de historias que han sufrido postergación, enajenación y explotación en procesos solapados y articulados, por años, y desde estructuras tanto locales como internacionales. Estas tramas han requerido diferentes roles y articulación de respuestas, que constituyeron identidades subjetivas y colectivas de vulnerabilidad, fragilidad, inestabilidad, y en muchos casos, fundadas en el temor y la represión. Eso lo hace mucho más complejo, pues implica estrategias de supervivencia que en muchos casos han permitido existir o resistir, aún sin generar alternativas. Por eso cuesta tanto romper algunas estructuras de comprensión y de integración cultural cuyas raíces se hunden en siglos de luchas desiguales y con altas dosis de violencia.

Pero igualmente, implica reconocer las diferentes responsabilidades y sus consecuencias, para poder habilitar cursos de acción alternativos.

En contextos de una vulnerabilidad así asumida, las problemáticas ambientales forman parte de la vida cotidiana: la acumulación de residuos, la falta de acceso a servicios básicos, la contaminación o la precariedad habitacional no son contenidos abstractos, sino experiencias concretas. Por ello, la educación ambiental debe partir de estas realidades, valorando los saberes previos de las comunidades y promoviendo una lectura crítica del entorno y analizando en rangos históricos más largos, que permitan alcanzar tradiciones y utopías diversos, que posibiliten ver pasados y futuros distintos, y no el mero pragmatismo cortoplacista de vencedores y vencidos en períodos breves. Recordemos que, para el tiempo de existencia del planeta, la especie humana ha sido un suspiro, y más aún si comparamos el tiempo de existencia de la Humanidad con el tiempo calculado de evolución de universo. Resulta siempre desafiante trabajar el famoso “calendario cósmico” de Carl Sagan para vivenciar el vértigo de nuestra finitud temporal.

3.2. Aprendizaje significativo y pensamiento crítico

Uno de los objetivos centrales de la educación ambiental es promover aprendizajes significativos, es decir, aquellos que logran vincular los contenidos con la realidad y la experiencia de los estudiantes. En este sentido, no se trata solo de transmitir información sobre el ambiente, sino de generar procesos de comprensión profunda que permitan interpretar y cuestionar la realidad.

El desarrollo del pensamiento crítico resulta fundamental en este proceso. En contextos de exclusión, donde las problemáticas ambientales suelen estar vinculadas a desigualdades estructurales, es necesario que los sujetos puedan identificar las causas de estas situaciones, analizar sus consecuencias y reflexionar sobre posibles alternativas de cambio.

Tal como señala el papa Francisco, la educación ambiental debe incluir una crítica a ciertos modelos culturales dominantes, promoviendo una mirada que cuestione el consumismo, la indiferencia y la falta de responsabilidad colectiva (*Laudato si'*, 210). De este modo, la educación se convierte en una herramienta para la emancipación y la transformación social.

3.3. Metodologías participativas y comunitarias

En las periferias existenciales, la educación ambiental encuentra un terreno fértil para el desarrollo de metodologías participativas, que promuevan el protagonismo de los sujetos y la construcción colectiva del conocimiento. Estas metodologías se basan en la idea de que aprender no es un proceso individual, sino social, en el que el diálogo, la colaboración y la acción compartida cumplen un papel central.

Entre las estrategias más relevantes se destacan el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje-servicio y las experiencias comunitarias. Estas propuestas permiten articular teoría y práctica, abordando problemáticas reales del entorno y generando intervenciones concretas que mejoran la calidad de vida de la comunidad.

Además, este tipo de metodologías favorece el desarrollo de habilidades sociales, el sentido de pertenencia y la responsabilidad colectiva. La educación deja de ser un proceso meramente escolar para convertirse en una experiencia que involucra a toda la comunidad.

Al respecto, la obra del P. Martín Baró, creador de la Psicología de la Liberación, y líneas de estudio que lo han profundizado, dan cuenta del alcance de estas estrategias de resistencia, y su valor en la salud psico-social de estas comunidades. En casos, muchos adultos que viven contextos más estables y seguros, desembocarían rápidamente en severas crisis de sentido si sufrieran sistemáticamente los embates a la dignidad humana que sufren poblaciones marginales. Y, sin embargo, en muchas de estas comunidades persiste de mil formas, el deseo de celebrar, de resistir, de aferrarse a algún sentido trascendente, y de proyectar oportunidades de esperanza, donde otros verían

sólo caos, dolor y muerte. Por eso se desafía en la obra de Baró cierto fatalismo como identidad cognitiva de sujetos marginalizados, y del rol desideologizador que le cabe a una psicología para la liberación. Algo semejante propuso en el Cono Sur, Alfredo Moffatt.²¹

3.4. El rol del educador como acompañante y agente de transformación

En este enfoque pedagógico, el rol del educador adquiere una importancia fundamental. Lejos de ser un mero transmisor de contenidos, el educador se configura como un acompañante de procesos, capaz de orientar, motivar y generar espacios de aprendizaje significativos.

Esto implica una actitud de escucha, apertura y respeto hacia los saberes y experiencias de los estudiantes, así como un compromiso con la realidad en la que se inserta la práctica educativa. El educador no se limita a enseñar sobre el ambiente, sino que también promueve valores, actitudes y prácticas que contribuyen al cuidado de la “casa común”.

Al mismo tiempo, el educador es un agente de transformación social, en tanto puede impulsar iniciativas que trasciendan el aula y generen impacto en la comunidad. En este sentido, su tarea se vincula estrechamente con la dimensión ética y política de la educación.

3.5. Educación ambiental como práctica transformadora

La integración de los elementos anteriores permite comprender la educación ambiental como una práctica transformadora, orientada no solo a la adquisición de conocimientos, sino también a la generación de cambios concretos en la realidad.

21 Mary Watkins y Helene Schulman (2008) *Toward psychologies of liberation*. Hampshire: Macmillan. Y Alfredo Moffatt (1997) *Psicoterapia para sectores marginados*. Buenos Aires: Lumen.

En las periferias existenciales, esta dimensión adquiere una relevancia particular, ya que la educación puede convertirse en una herramienta para mejorar las condiciones de vida, fortalecer la organización comunitaria y promover la participación activa de los sujetos en la construcción de su entorno.

Desde esta perspectiva, educar ambientalmente implica formar ciudadanos comprometidos, capaces de reconocer la interdependencia entre lo social y lo ambiental, y de actuar en consecuencia. Se trata de una educación que no se agota en el aula, sino que se proyecta en la vida cotidiana, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa, solidaria y sostenible.

Esta perspectiva une el enfoque ambiental al trabajo de la pedagogía latinoamericana llamadas “pedagogías de” o “para la liberación”. Esta propuesta, plasmada como una práctica de la libertad, como ejercicio de transformación social, requiere de una metódica asumida desde la misma planificación de las propuestas educativas. No es mera espontaneidad caótica. Se trata de entramados firmes que tejen propuestas de acción y de sistematización teórica cuyos resultados se plasman en logros que mejoran sistemáticamente las condiciones de vida de los sujetos protagonistas. No son acciones que parten de una libertad caprichosa o inconducente. Es “libertad de” la colonización centro-hegemónica y “libertad para” la emancipación de las periferias existenciales. Es libertad para poder pensar realidades mejores, para la recuperación de la esperanza y las utopías (en un tiempo pagado de distopías y resignación). Por eso implica un verdadero cambio de paradigma eco-lógico.

3.6. Educar desde las periferias existenciales: un cambio de paradigma pedagógico

Es necesario distinguir entre “educar a los pobres” y “educar desde las periferias existenciales”, ya que ambas expresiones responden a enfoques profundamente diferentes en términos pedagógicos, éticos y sociales.

La idea de “educar a los pobres” suele estar asociada a una lógica vertical y asistencialista, en la cual el conocimiento se transmite de manera unilateral desde quien “sabe” hacia quien “carece”. En este modelo, los sujetos que viven en contextos de vulnerabilidad son concebidos principalmente desde sus carencias, lo que puede derivar en prácticas educativas que, aunque bien intencionadas, reproducen relaciones de desigualdad y dependencia.

Por el contrario, “educar desde las periferias existenciales” implica un cambio de perspectiva: no se trata de intervenir sobre un otro considerado pasivo, sino de reconocer a las personas y comunidades como **sujetos activos de conocimiento**, portadores de saberes, experiencias y capacidades. En este enfoque, la periferia no es solo un lugar de carencia, sino también un espacio de riqueza cultural, resiliencia y construcción colectiva.

Desde esta mirada, la educación se construye a partir del diálogo, la escucha y el reconocimiento mutuo. El punto de partida no son las deficiencias, sino las potencialidades de los sujetos y su relación con el territorio. Esto permite desarrollar procesos educativos más significativos, en los que los contenidos se vinculan con la vida cotidiana y con las problemáticas reales del entorno.

En el marco de la educación ambiental, esta distinción resulta especialmente relevante. Educar “desde” las periferias implica que las problemáticas ambientales no se abordan como contenidos externos, sino como experiencias vividas que interpelan directamente a las comunidades. A su vez, permite valorar prácticas locales de cuidado, muchas veces invisibilizadas, y promover soluciones construidas colectivamente.

Este enfoque se vincula con la pedagogía crítica, que propone superar la educación bancaria —basada en la transmisión pasiva de contenidos— para dar lugar a una educación dialógica y transformadora. En palabras de esta perspectiva, enseñar y aprender son procesos inseparables, en los que todos los sujetos participan activamente en la construcción del conocimiento.

Asimismo, educar desde las periferias existenciales supone una toma de posición ética: implica reconocer la dignidad de cada persona y su capacidad de ser protagonista de su propia historia. En este sentido, la educación deja de ser un instrumento de reproducción social para convertirse en una herramienta de emancipación y transformación.

En síntesis, la diferencia no es meramente terminológica, sino profundamente conceptual. Mientras que educar “a los pobres” puede reforzar relaciones de desigualdad, educar “desde las periferias existenciales” abre la posibilidad de construir procesos educativos más justos, participativos y contextualizados, en los que el conocimiento se genera en diálogo con la realidad y al servicio de la vida.

Este enfoque permite superar modelos educativos descontextualizados, favoreciendo una enseñanza más significativa y pertinente. Al mismo tiempo, contribuye a fortalecer la identidad de los sujetos, al reconocer sus experiencias como punto de partida válido para el aprendizaje. Por eso, permítaseme volver sobre la propuesta pedagógica latinoamericana, particularmente en la persona de Paulo Freire.

3.7. Educación ambiental desde la erótica pedagógica de Paulo Freire

La educación desde las periferias existenciales encuentra un fundamento pedagógico sólido en el pensamiento de Paulo Freire, particularmente en su propuesta de educación crítica, dialógica y liberadora. Aunque Freire no utiliza el término “socio-constructivismo” en sentido estricto, su enfoque comparte con esta corriente la idea de que el conocimiento se construye socialmente, en interacción con otros y en relación con la realidad.

En este sentido, la educación no es entendida como una transmisión de contenidos acabados, sino como un proceso de construcción colectiva del saber. Freire cuestiona lo que denomina la “educación bancaria”, en la cual el educador deposita conocimientos en sujetos considerados pasivos, y propone en su lugar una educación basada en el diálogo, la problematización y la participación activa de los educandos.

Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para pensar la educación desde las periferias existenciales. En estos contextos, los sujetos no son meros receptores de ayuda o instrucción, sino protagonistas de procesos educativos que parten de su propia realidad. La experiencia cotidiana, las problemáticas del entorno y los saberes populares se convierten en puntos de partida legítimos para la construcción del conocimiento.

Asimismo, la pedagogía freireana introduce el concepto de *concientización*, entendido como el proceso mediante el cual las personas toman conciencia crítica de su realidad y de las estructuras que la condicionan. Este proceso es fundamental en la educación ambiental en contextos de exclusión, ya que permite comprender que las problemáticas ecológicas no son aisladas, sino que están vinculadas a dinámicas sociales, económicas y políticas más amplias.

Desde esta perspectiva, educar desde las periferias existenciales implica generar espacios de diálogo en los que los sujetos puedan nombrar su mundo, interpretar su realidad y proyectar acciones transformadoras. El educador, en este marco, no ocupa un lugar de superioridad, sino que se posiciona como un facilitador del aprendizaje, en un proceso en el que también aprende.

Asimismo, la idea de educar desde la identidad marginal, y la afirmación de la bondad de la vida del marginalizado, de sus vínculos comunales y de su estética cotidiana (en tanto teoría de la sensibilidad, no sólo de la belleza), permitirá recuperar valores de la sensibilidad de las comunidades y los sujetos que habitan las periferias existenciales como habilitante de la bondad de la vida que merece y requiere la celebración del gozo de vivir, de la dignidad de estar juntos y reconocerse valiosos, hermosos y buenos. Por eso la pedagogía freireana es una pedagogía erótica, que recupera la fuerza de afirmación de la vida, y del pacer que emana del reconocimiento mutuo y del fortalecimiento de las redes de sentido cotidianas a los ambientes de supervivencia y reproducción de la existencia. Esta idea fue desarrollada por Miguel

Escobar Guerrero,²² quien la define como parte de la pedagogía “de la emancipación”. Procura unir conceptualmente el amor, el deseo de vida y la utopía de transformar la realidad de exclusión y violencia. Parte del ejemplo educativo iniciado por las comunidades zapatistas de la Sierra Lacandona, a partir de la revolución cultural del EZLN. Por eso es una invitación a generar autonomías no sólo individuales sino comunales, poniendo erotismo al servicio de la vida y de una educación amorosa.

Por otra parte, la dimensión comunitaria del aprendizaje —central tanto en el socio-constructivismo como en la pedagogía freireana— se expresa en la construcción colectiva de soluciones frente a problemáticas concretas. En el caso de la educación ambiental, esto puede traducirse en proyectos comunitarios que aborden cuestiones como la gestión de residuos, el acceso al agua o el cuidado del entorno, integrando saberes técnicos y conocimientos locales.

En definitiva, la educación desde las periferias existenciales encuentra en la pedagogía de Paulo Freire una clave fundamental para su desarrollo, al proponer un modelo educativo que reconoce la dignidad de los sujetos, valora sus saberes y promueve su participación activa en la transformación de la realidad. De este modo, se configura como una práctica educativa coherente con los principios de la ecología integral, al articular el aprendizaje con el compromiso social y el cuidado de la vida en todas sus dimensiones.

22 M. Escobar Guerrero (2013) *Pedagogía erótica. Paulo Freire y el EZLN*. Disponible en <https://guao.org/sites/default/files/biblioteca/Pedagog%C3%ADa%20Er%C3%B3tica.pdf>

CAPÍTULO 4

DIMENSIÓN PASTORAL

Legados a esta altura de la reflexión, queremos volver sobre la dimensión pastoral, a partir de los lineamientos del papa Francisco sobre una Iglesia en salida, y el “olor a oveja”, que la presencia de la Iglesia en las periferias debe tener al asumir la conducción de procesos de educación eco-lógica (desde la lógica de la casa común, casa para todo y todos/as. Aquí se unen la pastoral social y la acción ambiental. Por lo cual, la comunidad pasa a considerarse como espacio educativo, donde el testimonio y compromiso cristiano se manifiestan como motor del cambio de estilo de vida, desde una conversión ecológica, hacia una utopía de banquete creacional al que nos sentamos a disfrutar junto a todo lo creado y sus criaturas.

4.1. La Iglesia en salida hacia las periferias existenciales

La dimensión pastoral de la educación ambiental se inscribe en el llamado de la Iglesia a ser una “Iglesia en salida”, comprometida con las realidades concretas de las personas, especialmente de aquellas que habitan las periferias existenciales. Este enfoque, fuertemente impulsado por el papa Francisco y retomado en las enseñanzas de León XIV, invita a superar una pastoral centrada exclusivamente en lo sacramental o institucional, para abrirse a una presencia activa en los ámbitos de mayor vulnerabilidad.

En este sentido, la pastoral no se limita a transmitir contenidos religiosos, sino que busca acompañar integralmente a las personas, atendiendo sus necesidades materiales, sociales, culturales y espirituales. La cuestión ambiental, en tanto dimensión constitutiva de la vida humana, se convierte así en un ámbito legítimo y necesario de la acción pastoral. Educar ambientalmente desde la pastoral implica, entonces, asumir un compromiso concreto con el cuidado de la “casa común”, especialmente allí donde su deterioro afecta con mayor fuerza a los sectores más vulnerables.

4.2. Pastoral social y cuidado de la casa común

La pastoral ambiental se articula estrechamente con la pastoral social, en la medida en que ambas comparten la preocupación por la dignidad humana y la justicia. En las periferias existenciales, el deterioro ambiental no puede separarse de las condiciones de pobreza, exclusión y desigualdad, lo que exige una respuesta integral por parte de la Iglesia.

En continuidad con *Laudato Si'*, León XIV ha insistido en la necesidad de promover una cultura del cuidado que integre la dimensión ecológica con la social. Esta perspectiva reconoce que el ambiente es un bien común y que su protección forma parte del compromiso cristiano con el prójimo, especialmente con los más vulnerables.

Es necesario recalcar que, hasta la *Laudato Si'*, y luego la exhortación *Querida Amazonia*, la Iglesia no había tenido un magisterio que contemplase particular y profundamente una doctrina en torno a la ecología y el desafío ambiental del siglo XXI. Es recién con Francisco que la Iglesia pone en el centro de su preocupación la idea del cuidado común del planeta junto con el de los pobres. Ya habíamos tenido una larga tradición de atención a los pobres, e incluso una teología sobre la liberación, con énfasis en la crítica a los mecanismos de marginación, explotación y empobrecimiento. Pero unir esta causa a la del cuidado ambiental, llamando a esto “cuidado de la casa común”, es algo original que aún no terminamos de valorar en toda su revolución epistémica. Porque significa que agreguemos un mandamiento, uno sobre honrar la vida y al planeta vivo del que somos parte, y dejar de considerarnos una rareza, dado que apenas estamos “de paso” por esta Tierra. Como si la Vida inteligente fuese patrimonio exclusivo de los Humanos, venidos de algún extraño fenómeno extra-terrestre. Esta excepcionalidad humana se terminó,²³ pero es Francisco el primero en sostenerlo como clave pastoral para la Iglesia universal. Eso es todo un cambio de paradigma que traerá profundas consecuencias, cuando la Iglesia termine de asumirlo en su vastedad.

23 Jean-Marie Schaeffer (2007) *La fin de l'exception humaine*. Paris: Ed. Gallimard.

Desde este enfoque, la educación ambiental en clave pastoral no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que se orienta a generar procesos comunitarios de concientización y acción. Se trata de promover prácticas concretas que mejoren las condiciones de vida, al mismo tiempo que se fortalecen los vínculos comunitarios y el sentido de corresponsabilidad. Que la pastoral implique cuidar los bosques nativos, reforestar entornos antropizados y alterados por el extractivismo desenfrenado, velar por la bio-diversidad en todo sentido: biológico, geológico, ideológico, cultural y político, son algunos de los desafíos alternativos y alterativos de esta doctrina franciscana.

4.3. La comunidad como espacio educativo y evangelizador

Las comunidades eclesiales —parroquias, capillas, congregaciones, movimientos y organizaciones de base— constituyen espacios privilegiados para el desarrollo de la educación ambiental en las periferias existenciales. En ellas, la educación no se da únicamente a través de instancias formales, sino también mediante la vida compartida, el testimonio y la participación en acciones concretas.

Enseñar a vivir en comunidad es parte de esta educación ambiental, no sólo como concepto democratizador de roles y funciones, sino como ejercicio de un protagonismo hacia el Reino de los Cielos, donde la voluntad del Creador es deliberadamente buscada y celebrada en cada acto de justicia, de respeto no-violento por todas las formas de vida, de economía solidaria y tecnología al servicio de los más vulnerables, de las generaciones presentes y de las por-venir. Recordemos el Informe Brundtland en su definición de sustentabilidad: una forma de vida que no ponga en riesgo la de las generaciones por venir. Por tanto, una comunidad ambientalmente conectada, será una comunidad que considere no solo sus relaciones presentes, sino también las relaciones a sus antepasados, sus herencias culturales y ecológicas, así como sus relaciones futuras, el legado que dejarán a sus descendientes y a quienes en muchos años soportarán el peso de sus actuales decisiones, para bien y para mal.

Por ello decimos que una comunidad se configura como un ámbito de aprendizaje integral, donde se articulan presente, pasado y futuro, fe, vida y compromiso social, carne y conciencia, individuos y colectivos. Una educación ambiental procurará considerar esta perspectiva para que el análisis de los desafíos a enfrentar, pueda considerarse a partir de una historia de acciones, positivas y negativas, de antecesores, y en comunión de responsabilidades con las futuras generaciones que hereden la identidad del presente. A través de iniciativas como talleres, campañas de concientización, proyectos comunitarios o acciones solidarias, se generarán experiencias que permiten vincular la educación ambiental con la vida cotidiana, enriquecida por el legado de su pasado, y proyectada por la ilusión de su supervivencia en la herencia a los miembros que vendrán.

Por esto mismo, la dimensión comunitaria favorece el desarrollo de una identidad colectiva y de un sentido de pertenencia, elementos fundamentales para sostener procesos de transformación a largo plazo. En este contexto, la educación ambiental se convierte también en una experiencia de comunión, en la que se aprende a cuidar juntos la casa común.

4.4. Testimonio, coherencia y compromiso cristiano

Uno de los aspectos centrales de la dimensión pastoral es el valor del testimonio. La credibilidad de la propuesta educativa y evangelizadora depende, en gran medida, de la coherencia entre el mensaje y las prácticas concretas. En este sentido, el cuidado del ambiente no puede ser solo un discurso, sino que debe reflejarse en estilos de vida, decisiones comunitarias y acciones cotidianas.

Las enseñanzas de León XIV han subrayado la importancia de esta coherencia, destacando que el compromiso ecológico forma parte de una fe vivida de manera auténtica. El cuidado de la creación se presenta, así como una expresión concreta del amor al prójimo y de la responsabilidad hacia el porvenir.

En las periferias existenciales, este testimonio adquiere un valor particular, ya que se desarrolla en contextos donde las condiciones son más adversas. Sin embargo, es precisamente en estos espacios donde la vivencia de la fe puede adquirir una mayor fuerza transformadora, al traducirse en acciones concretas que mejoran la vida de las personas.

En párrafos anteriores destacamos el ejemplo de un mártir del trabajo campesino de la República Argentina, el Beato laico Wenceslao Pedertera. Volvamos unas líneas a su ejemplo. Al conmemorar 50 años de su brutal asesinato, la memoria de Wenceslao recuerda la de tantos hombres buenos, humildes, serviciales, cuya historia no tuvo nada de extraordinario, nada excepcional. Hijo de campesinos, comprometidos políticamente con el bienestar de los peones rurales, Wenceslao dejó el campo de sus padres (en la Provincia de San Luis) para irse a Mendoza. Su vida allí fue la de un padre de familia trabajador, que se convierte de grande, a partir del testimonio de su esposa, Coca Cornejo, siendo trabajadores de las viñas de Bodegas Gargantini. Fue delegado gremial en esta Bodega, y pronto, tras su incorporación a la Acción Católica, pasó a ser referente del movimiento rural campesino. Se formó en cursos que le enseñaron a leer la Biblia desde los problemas de la vida cotidiana y el compromiso de una Iglesia en cambio. Transcurría el Concilio Vaticano II. Wenceslao decidió trasladarse con toda su familia para radicalizar su compromiso, y se fue la diócesis de La Rioja, donde el obispo y luego mártir, el Beato Enrique Angelelli, aplicaba sin temor y con pujanza los cambios conciliares. Allí Wenceslao trabajó en la promoción de una agricultura sustentable, por la soberanía alimentaria, y desde el sistema de economía social y cooperativa. Semanalmente procuraba reunir a su gente para reflexionar el Evangelio y desde allí iluminar las decisiones de la cooperativa.

En un contexto de terratenientes vinculados a la minería y las viñas, acostumbrados a someter a los peones y sus familias en la ignorancia y la miseria, obedientes y sumisos, la praxis de Wenceslao, como la de todo el obispado de La Rioja, fue considerada una amenaza ideológica, cercana al comunismo ateo. Fue ametrallado en la madrugada del 25 de julio de 1976 y murió pidiendo a sus hijas que no dejen llenar

sus corazones de odio, sino que aprendan a perdonar a sus verdugos en la siesta de ese mismo día, casi a la misma hora que Jesús.

Nada fue espectacular, nada fue rimbombante en su vida. Pero su testimonio quedó resonando entre los campesinos, y hoy su persona es considerada patrona del movimiento campesino de Argentina. Una pequeña luz, asociada a la de muchos más, y la del mismo papa Francisco, que alientan a volver la mirada a la tierra, agreste en esos páramos pre-cordilleranos, de donde su labor de fe y de servicio sacaron ricos frutos para el hambre de muchos.

Estos testimonios, como el que acabo de compartirles, deben ser revelados, sistematizados, compartidos, porque cada tierra, cada comunidad tiene su historia y sus fundamentos. Las palabras convencen, pero los testimonios conmueven, contagian, entusiasman y orientan. De ello deviene la transformación de vidas y organizaciones.

4.5. Hacia una pastoral educativa integral y transformadora

La integración de la dimensión ambiental en la acción pastoral permite avanzar hacia una propuesta educativa más integral, en la que se articulan la formación, la espiritualidad y el compromiso social. Esta perspectiva responde al desafío de formar personas capaces de vivir su fe de manera encarnada, comprometida con la realidad y orientada al bien común.

Educar ambientalmente desde la pastoral implica, por tanto, promover una conciencia ecológica que no se limite al cuidado de la naturaleza, sino que incluya la defensa de la dignidad humana y la construcción de comunidades más justas y solidarias. En este proceso, la Iglesia está llamada a ser signo de esperanza, acompañando a las personas en sus búsquedas y fortaleciendo su capacidad de transformación.

De este modo, la dimensión pastoral de la educación ambiental en las periferias existenciales se configura como un espacio privilegiado para hacer visible una fe que se traduce en obras, una espiritualidad que se encarna en la vida cotidiana y una educación que contribuye a la construcción de un mundo más humano y sostenible.

CAPÍTULO 5

INTEGRACIÓN DE LAS DIMENSIONES

Para finalizar nuestro trabajo, queremos articular lo espiritual, pedagógico y pastoral, proponiendo que la educación ambiental sea una práctica transformadora, con impacto en nuestras comunidades reales, salvando la idea de que no existe soteriología del individuo alejado de la comunidad, y que la mirada eco-lógica implica necesariamente una perspectiva universal, sistémica y procesual. Para nuestro caso, intentaremos aterrizar en la práctica concreta de la educación desde el sentido de asociación entre escuelas cristianas, como lo es la organización lasaliana.

5.1. Hacia una mirada integral de la educación ambiental

El recorrido realizado a lo largo de los capítulos anteriores permite afirmar que la educación ambiental en las periferias existenciales solo puede comprenderse plenamente desde una perspectiva integral. Las dimensiones espiritual, pedagógica y pastoral no constituyen ámbitos aislados, sino que se encuentran profundamente interrelacionadas y se enriquecen mutuamente.

La dimensión espiritual aporta el sentido profundo del cuidado, reconociendo el valor de la creación y la dignidad de cada persona. La dimensión pedagógica ofrece las herramientas para construir procesos educativos significativos, críticos y contextualizados. Por su parte, la dimensión pastoral vincula estos elementos con una práctica concreta de acompañamiento, compromiso y transformación comunitaria.

Esta integración se inscribe en el horizonte de la ecología integral, que propone superar las visiones fragmentadas de la realidad para dar lugar a una comprensión más amplia y compleja, donde “todo está conectado” (*Laudato si'*, 91). En este sentido, la educación ambiental se configura como un espacio privilegiado para articular saberes, valores y acciones orientadas al cuidado de la vida en todas sus dimensiones.

5.2. Articulación entre espiritualidad, pedagogía y pastoral

La integración de estas dimensiones se manifiesta en prácticas concretas que combinan reflexión, aprendizaje y acción. Desde esta perspectiva podemos hacernos estas simples afirmaciones concatenadas:

- La **espiritualidad** no se reduce a una vivencia individual, sino que se expresa en el compromiso con el cuidado del otro y del entorno.
- La **pedagogía** deja de ser un proceso meramente técnico para convertirse en una experiencia transformadora, que forma sujetos críticos y participativos.
- La **pastoral** se consolida como una presencia activa en la realidad, capaz de acompañar procesos comunitarios y promover el bien común.

En las periferias existenciales, esta articulación adquiere una fuerza particular, ya que permite responder de manera integral a problemáticas complejas que no pueden ser abordadas desde una única perspectiva. La educación ambiental, en este marco, se convierte en un puente entre la reflexión y la acción, entre la fe y la vida, entre el conocimiento y el compromiso.

Cuando la tradición de la Iglesia recupera su antigua herencia educativa, desde el arte al servicio popular, como lo eran los frescos, los altares, los olores, colores y la música con que se celebraba, en un marco cultural que hoy nos resulta casi incomprensible, sin embargo, recuperamos la perspectiva de que una pastoral integral no puede dejar hoy de lado aquellas manifestaciones artísticas, dándoles el sentido teológico de los desafíos que hoy enfrentamos. Por ello esta integración pastoral, pedagógica y espiritual también deberá expresarse en manifestaciones musicales, teatrales, literarias, plásticas y hasta kinestésicas (danzas y coreografías) que logren capturar el dinamismo juvenil en propuestas que lleguen, antes que las palabras, a conmover la percepción estética de sentidos reconciliadores, amables y respetuosos de la maravilla con la que nuestro planeta nos regala colores, formas y sabores. La crítica a la Iglesia medieval, y casi

exclusivamente a la tradición europea, ha hecho que tiremos el agua sucia de la palangana, ¡con el bebé dentro! Es plenificante y estimulador ver las marchas en defensa del bosque nativo, o los encuentros de mujeres guardianas de las semillas, o de los grupos indígenas en defensa de sus ecosistemas, o las protestas por la preservación de los glaciares o los cerros, cómo expresan con música, danzas y mucho arte plástico, sus más profundas convicciones. La escuela cristiana que pretenda una educación ambiental transformadora no puede ignorar la fuerza pedagógica del arte para una pastoral integral.

5.3. Educación desde las periferias: una propuesta transformadora

Educar desde las periferias existenciales implica asumir que el cambio de paradigma atraviesa todas las dimensiones analizadas. No se trata únicamente de llevar contenidos a contextos vulnerables, sino de construir procesos educativos desde la realidad, con los sujetos y en diálogo con sus experiencias.

Este enfoque reconoce a las comunidades como protagonistas, valora sus saberes y promueve su participación activa en la transformación de su entorno. Al mismo tiempo, permite visibilizar las injusticias socio-ambientales y generar respuestas colectivas orientadas al cuidado de la casa común. Esto sigue la vieja orientación que Leonardo Boff propusiera en los años '80, expresando que la Iglesia debía renacer de la mano de las pequeñas comunidades de base.²⁴ En la actualidad, el sentido de la vida comunitaria representa un desafío que, lejos de cerrarse al sentido cristiano, ha sido asumido por la publicidad del mercado liberal, para proponer comunidades basadas en pertenencias de consumo. Mientras la Iglesia parece temer la recuperación del testimonio de la vida comunitaria.

24 Leonardo Boff (1984) *Eclesiogénesis. Las comunidades de base reinventan la Iglesia*. Santander: Sal Terrae. También (1982) *Iglesia: carisma y poder*. Santander: Sal Terrae.

En este sentido, la educación ambiental se configura como una herramienta de transformación social, capaz de contribuir a la construcción de comunidades más justas, solidarias y sostenibles, comunidades juveniles, comunidades culturales, comunidades de mujeres o migrantes, de lectores o de músicos, de todo tipo. Pero es imprescindible recuperar el sentido comunitario ante un mercado que reduce la persona a cliente o consumidor, y al sentido de red en función de los deseos y gustos personalizados al paroxismo. Esta transformación desafiante de un sentido de comunidad implicará educar para la tolerancia, para el respeto y el reconocimiento, educar para la crítica, el cuidado y el apoyo mutuo. No es solo cosmética seductora, no es una modificación externa, sino profundamente interior, en la medida en que implica un cambio en las formas de pensar, de relacionarse y de habitar el mundo.

Es interesante lo que la neurobiología ha aportado desde los años '90 con teorías, por ejemplo, como la Polivagal, del Dr. Steven Porges. En ella se destaca cómo algunas partes especializadas, aunque antiguas de nuestro sistema nervioso autónomo, han ido evolucionando para captar los índices de seguridad en el ambiente, mucho antes de que el neocórtex pueda pensar en ello y elaborar ideas al respecto. Nuestro sistema nervioso capta la apertura, la seguridad, la amabilidad y la pro-socialidad desde nuestro sistema límbico y reptiliano, sin que siquiera intervengan las conceptualizaciones racionales. Ello nos muestra cuánto debemos cuidar la formación de comunidades seguras, en nuestras escuelas, que brinden amparo sincero, acogida genuina a niñas/os y adolescentes que esperan un trato cordial como forma de reconocimiento, previo a cualquier teoría científica o tecnológica. Estas comunidades hospitalarias, son el fermento para pensar el ambiente como ámbito de confirmación de pertenencias, y matriz de cuidado que crezca exponencialmente de los semejantes hacia las alteridades circundantes.

No necesitamos “hacer” nada para aprender a amar. Se es amable en la medida en que nos dejamos amar. Pero el mercado de venta de seguridades necesita crear consumidores de miedos, para comprar seguridades tecnológicas o prótesis de dignidad. En tal contexto, una

educación ambiental empezará por aprender a respirar con calma y a mirar con benignidad y escuchar con atención la voz del hermano/a.

5.4. Desafíos para repensar la educación

A partir de lo desarrollado, es posible identificar algunos desafíos claves para repensar la educación en esta perspectiva. Por ejemplo:

- **Superar modelos tradicionales y verticales**, promoviendo una educación participativa, dialógica y contextualizada.
- **Integrar saberes**: articular conocimientos científicos, saberes populares y dimensiones espirituales.
- **Formar educadores comprometidos**, capaces de acompañar procesos complejos y de trabajar en contextos de vulnerabilidad.
- **Fortalecer la dimensión comunitaria**, promoviendo redes de colaboración y participación activa.
- **Asumir una ética del cuidado**, que atraviese todas las prácticas educativas y sociales.

Estos desafíos implican no solo cambios metodológicos, sino también una transformación profunda en la concepción misma de la educación, entendida como un proceso orientado al desarrollo integral de la persona y al bien común.

5.5. Proyección y sentido

En un contexto global como el descrito más arriba, marcado por la crisis socio-ambiental, el miedo al diferente, el odio exacerbado, el armamentismo, la coprofagia mediática y el desparpajo de algunos sistemas judiciales y políticos estériles, la educación desde las periferias existenciales se presenta como una propuesta con gran potencial transformador. Al integrar las dimensiones espiritual, pedagógica y pastoral, ofrece una respuesta compleja y comprometida frente a los desafíos actuales.

Esta perspectiva invita a repensar el sentido de la educación, no solo como transmisión de conocimientos, sino como un proceso de formación integral que permita a las personas comprender su realidad, encontrar sentido y actuar para transformarla.

En definitiva, educar en esta clave implica apostar por una humanidad más consciente, más solidaria y más responsable, capaz de cuidar la casa común y de construir un futuro más justo para todos.

5.6. Complejidad, autopoiesis y sustentabilidad: hacia un enfoque dinámico e integral

Para profundizar la comprensión de la educación ambiental en clave de integración y complejidad, resulta fecundo recuperar la noción de *autopoiesis* desarrollada por Maturana. Si bien este concepto pertenece al ámbito de la biología del conocimiento, su aplicación analógica al campo educativo permite enriquecer la reflexión sobre los procesos de aprendizaje y transformación en contextos de periferias existenciales. Desde esta perspectiva, la educación para la sustentabilidad planetaria no puede concebirse como un proceso lineal ni externo, sino como una dinámica emergente que se construye desde dentro de las comunidades, en diálogo con su entorno. Esto refuerza la idea de educar *desde* las periferias existenciales, reconociendo en ellas no solo carencias, sino también potencialidades, saberes y capacidades de auto-organización.

Por otra parte, este enfoque aporta una comprensión sistémica de la realidad, en la que los distintos elementos no pueden ser analizados de manera aislada. La educación ambiental, en consonancia con la ecología integral, requiere generar *sinergias* entre dimensiones diversas —espirituales, pedagógicas, sociales y pastorales—, favoreciendo procesos en los que el todo es más que la suma de las partes.

Un aspecto especialmente relevante que no queremos dejar de acen-
tuar es la consideración del equilibrio inestable como característi-
ca propia de los sistemas vivos. En contextos de pobreza o países
emergentes, las tensiones entre desarrollo, justicia social y cuidado

ambiental son inevitables. Lejos de ser negadas, estas tensiones deben ser asumidas como parte del proceso educativo, promoviendo una mirada crítica que permita gestionarlas de manera creativa y responsable. Desde el punto de vista pedagógico, esto implica abandonar modelos rígidos y prescriptivos, para dar lugar a propuestas abiertas, flexibles y participativas, que acompañen procesos reales de transformación. La educación se configura así como un proceso vivo, en permanente construcción, donde el error, el conflicto y la incertidumbre forman parte del aprendizaje.

En síntesis, la incorporación de la noción de autopoiesis permite fortalecer una comprensión de la educación ambiental como práctica compleja, relacional y dinámica. En articulación con las dimensiones espiritual, pedagógica y pastoral, este enfoque contribuye a consolidar una propuesta educativa capaz de responder a los desafíos de la sustentabilidad desde las periferias existenciales, promoviendo comunidades más conscientes, resilientes y comprometidas con el cuidado de la vida en todas sus formas.

5.7. Relación a la pedagogía lasaliana

A partir de las reflexiones anteriores, y aún con mucha ignorancia del trabajo pedagógico realizado por años en el marco de las comunidades lasalianas, me permito puntear algunas inter-relaciones entre lo que creo ha sido característico de la espiritualidad de San Juan Bautista de La Salle, y la educación ambiental tal como la he presentado.

5.7.1. Opción por los pobres y periferias

El señor de La Salle funda su obra educativa pensando en niños pobres y excluidos, en un contexto donde la educación era privilegio de pocos. No educa “para integrar al sistema”, sino para dignificar y transformar la vida de los más vulnerables. Esto conecta directamente con la idea de educar desde las periferias, no como asistencia sino como reconocimiento de dignidad. Ello nos permite identificar una

coincidencia clave: la educación desde este posicionamiento cultural es un acto de justicia, y no de beneficencia.

5.7.2. Educación encarnada en la realidad

Asimismo, la pedagogía lasaliana no es abstracta. Usa de la lengua materna (no el latín), parte de contenidos útiles para la vida y de una clara atención a la realidad concreta de los estudiantes. Esto se vincula con la educación situada que hemos trabajado más arriba: partir de la vida real, no de contenidos descontextualizados.

5.7.3. Comunidad educativa

La Salle no pensaba la educación como tarea individual, sino comunitaria: desde sus orígenes se promovió el trabajo en equipo entre educadores. Pero también se veló por la construcción de comunidad en la escuela (de padres, de exalumnos, de benefactores, de asociación seglares-laicos, etc.). Y en todo momento se dejó constancia de la necesaria búsqueda de un genuino acompañamiento integral, cercano a los estudiantes y sus familias. Esto nos enlaza con lo pastoral de las comunidades como espacio de vida. Y con lo pedagógico relativo al aprendizaje social que todos hacen al exponerse a las periferias existenciales y su resistencia creativa en la marginalidad.

5.7.4. Centralidad de la persona

En la tradición lasaliana, cada estudiante es visto como sujeto digno, no como número, buscando su desarrollo integral (no solo intelectual). Esto dialoga directamente con la ecología integral, tal como la propone el pensamiento socio-ecológico del papa Francisco, y la crítica a “educar a los pobres” en clave asistencialista. Paul Ricoeur proponía considerar la definición de persona como actitud, y las comunidades andinas del Incario definían a la persona como la dualidad integrada de varón-mujer. Esto nos hace pensar cuánto podemos aún caminar en la búsqueda de una superación de la idea de “persona”

en tanto unidad solipsista, única e invariable, cual engranaje de una maquinaria que suma partes extra partes, como lo criticaba Merleau Ponty hablando del cuerpo propio. La casa común necesita de una comunidad que no sea sólo la suma de individuos, pero también de personas con un dinamismo y una dignidad que recupere su don singular y la fuerza de su originalidad al servicio del todo.

5.7.5. Espiritualidad encarnada en la educación

Para La Salle, educar es también una misión espiritual. La fe se vive en lo cotidiano. Por eso, el aula es espacio de encuentro con las ciencias y la tecnología, pero también con Dios, consigo mismo y con los demás. En tal sentido, el educador es testigo, y no solo instructor. Esto se vincula fuertemente con la propuesta ya trabajada de la dimensión espiritual y pastoral, donde la educación se propone como experiencia de sentido, no solo de conocimiento académico.

5.7.6. Rol del educador

Este es un aspecto clave en nuestra reflexión. El educador lasaliano acompaña, guía, cuida. Se compromete con la vida de los estudiantes y de sus comunidades. Por eso educa desde la cercanía. Este guarda una profunda familiaridad con lo dicho de Paulo Freire (educador como acompañante), su erótica del arraigo a la vida, su belleza y su honorabilidad, aún en condiciones en que otros solo vean despojo, negación y discapacidad. Por eso la educación es experiencia transformadora y comprometida con el destino común de la creación.

5.7.7. Límite y desafío

Sin embargo, debemos reconocer que no todo coincide plenamente entre la educación ambiental y la tradición pedagógica lasaliana. Por ejemplo, el señor De La Salle no desarrolla una crítica estructural explícita como Freire o como lo propone *Laudato Si'*. Su enfoque es más formativo y moral que político. Pero esto no es un problema,

sino una oportunidad, podemos plantear una complementariedad entre tradición lasaliana y educación ambiental desde una pedagogía crítica, dado que la propuesta pedagógica de San Juan Bautista de La Salle presenta significativas coincidencias con la educación desde las periferias existenciales, especialmente en su opción por los sectores más vulnerables, su enfoque comunitario y su comprensión integral de la persona. Su pedagogía encarnada, centrada en la dignidad y el acompañamiento, ofrece claves valiosas para pensar una educación ambiental con sentido espiritual, pedagógico y pastoral.

Proyecciones

El educador Iván Illich (1926-2002) fue un sacerdote católico austriaco, conocido por su crítica radical a las instituciones modernas (educación, salud, transporte). Se formó en la Universidad Pontificia Gregoriana y trabajó principalmente como sacerdote diocesano en Nueva York. El desconfiaba de las instituciones cuando se vuelven autorreferenciales o incapaces de tocar la experiencia vital de las personas. Si la escuela queda en lo abstracto o en lo meramente normativo, difícilmente movilice. Por eso, más que “convencer”, hay que activar procesos donde los jóvenes encuentren sentido, participación real y capacidad de incidencia. En *La convivencialidad* (1973), defendió herramientas que aumenten la autonomía personal en lugar de someterla, y fue pionero en la crítica ecológica al desarrollo industrial y el consumo energético. Por eso nos parece un testimonio interesante para cerrar nuestra reflexión.

En tiempos donde la pandemia más famosa, la del COVID 19, dejó expuestas otras pandemias más subterráneas que venían minando nuestras estructuras tradicionales, reconocer que Illich nos advirtió desafíos genuinos es darnos cuenta que la crisis de las escuelas, de las familias, de la Justicia, la Política o de las mismas instituciones Internacionales garantes de la Paz y la equidad entre las naciones no comenzó con un virus que nadaba en la sopa de Wuhan. Dijimos, al comenzar, que, si la educación del futuro no es ambiental, no habrá futuro. Y finalizamos recordándolo, tras haber explicado que la

educación considera desde el ambiente neurocepcionado²⁵ por el sistema nervioso autónomo, pasando por las formas de habitar nuestro cuerpo, habitar nuestros espacios, hasta la estructura de pensamiento y las funciones e inter-retro-acciones comunitarias, locales e internacionales.

La pandemia del des-encantamiento del mundo, la pandemia de la profanación de la naturaleza, devenida mero recurso, la pandemia de una epistemología utilitarista y arribista, la pandemia del aceleramiento exponencial y del sistema de vida consumista (algunos críticos como Rensselaer Van Potter o Robert Lustig, le llaman “*American way of life*”), y otras pandemias más, han vulnerabilizado de tal forma la vida de grandes sectores de la población, que hoy 8 personas en el mundo financiero acumulan más riquezas que la mitad más pobre de la humanidad (más de 3500 millones de personas). Asimismo, estas personas son las propietarias de los grandes conglomerados tecnológicos comunicacionales que forman y comercian con los datos y la venta de información sensible a la realidad de millones de personas.

Si a esta realidad le agregamos que una enorme parte de la Humanidad forma sus ideas sobre los demás y sobre el cosmos a partir de imágenes y conceptos derivados de esos sistemas concentrados de información y comunicación, es indudable que nuestras representaciones del mundo serán fuertemente subsidiarias de lo que allí se diga o sugiera. Nunca la realidad y la verdad han estado tan lejanas.

En un contexto tal, la educación ambiental habrá de ser la mejor forma de profetismo en su doble acepción: de denuncia y de anuncio. Para que la educación ambiental en las periferias existenciales movilice a las juventudes, no basta con transmitir contenidos, sino que es necesario generar experiencias significativas, participativas y con sentido, donde los jóvenes se reconozcan como protagonistas de procesos reales de transformación personal y comunitaria. Por eso me

25 La neurocepción es un neologismo acuñado por S. Porges para designar la capacidad de captar información nerviosa del entorno, por parte del sistema Nervioso Autónomo, sin que dicha información haya sido racionalizada o representada en conceptos o ideas.

propongo finalizar con un punteo de claves prácticas, en coherencia con todo el enfoque propuesto, que provoquen voluntades de acción y reacciones críticas, de cara a volver de la reflexión a la didáctica cotidiana. Son sólo sugerencias, pero espero desaten nuevas y mejores propuestas concretas.

A. Pasar de contenidos a experiencias. Los jóvenes no se movilizan por discursos, sino por experiencias que los involucren: Proyectos concretos en el barrio (huerta, reciclaje, recuperación de espacios); salidas al territorio (no solo aula); contacto directo con problemáticas reales; que puedan decir *“esto tiene que ver conmigo”*.

B. Dar protagonismo real (no simbólico). Si los jóvenes solo ejecutan ideas adultocéntricas, se desenganchan. Necesitamos espacios de decisión (asambleas, diseño de proyectos); roles concretos de liderazgo; escucha activa de sus propuestas, o como lo diría Freire: no educarlos “para”, sino educar *con ellos*.

C. Conectar con sentido (dimensión espiritual). Illich insistía en que el ser humano busca sentido y autonomía, pero lo debe hacer desde cierta armonía con sus patrones de consumo y de uso de los recursos. Si no aparece una dimensión espiritual que nos conecte con el entorno que habitamos, no habrá compromiso profundo. Por eso la educación ambiental interpela con preguntas existenciales: ¿qué tipo de mundo queremos?; promueve espacios de reflexión y celebración (no es solo activismo); y vincula ecología con dignidad, justicia, futuro, no en un sentido moralizante, sino abriendo a preguntas que interpelen.

D. Trabajar desde lo comunitario. La motivación crece cuando hay pertenencia. Por eso proponemos proyectos grupales con impacto visible; trabajos con organizaciones del barrio; celebraciones de logros colectivos, etc. La experiencia de comunidad sostiene el compromiso en el tiempo.

E. Mostrar impacto concreto. Si no ven resultados, aparece frustración o apatía. Por ello deberemos gestionar metas pequeñas y visibles; cambios medibles (aunque sean modestos), así como generar

una sólida sistematización y comunicación de logros: “*Hicimos esto y cambió algo*” es más potente que cualquier teoría.

F. Integrar lenguaje y cultura juvenil (arte, estilos y significados). Si el lenguaje no conecta, el mensaje no llega. Por ello, es importante el uso de redes, arte, música, audiovisual; narrativas cercanas y testimoniales (historias reales, testimonios); espacios creativos. No adaptar solo el contenido, sino también la forma

G. Formar desde el conflicto (no evitarlo). Las problemáticas socio-ambientales implican tensiones reales. Para ello disponemos de diversas estrategias de abordaje y discusión como debates sobre consumo, desigualdad, poder; análisis crítico de la realidad; espacios seguros para disenter. Esto desarrolla pensamiento crítico y compromiso auténtico.

H. Coherencia institucional. Si la institución dice una cosa y vive otra, pierde credibilidad. Es menester generar prácticas concretas que impacten en mejoras palpables en la misma comunidad de referencia (reducción de residuos, uso responsable de recursos), promover el testimonio de las y los educadores; Tomar decisiones institucionales alineadas. Sin coherencia, no hay autoridad moral.

En nuestros días, los jóvenes tienen más distopías en sus cabezas y en sus dispositivos móviles, que utopías entusiasmantes. Si embargo, cuando una juventud carece de deseos de transformar el mundo, es inevitable que prefieran la explosión de un caos final que permita volver a creer en que todo termine, para que otra cosa empiece. Lo decía Erich Fromm, hace muchos años, en su olvidado “*Podrá sobrevivir el hombre*” (un texto que analizaba la política de la Guerra Fría y la psicología colectiva imperante en la Europa de la postguerra. Los cambios son necesarios, pero si no son procesuales, coordinados y planificados, se transforman en caóticos, rupturistas y violentos. Y el triunfo del capitalismo hiper-liberal, ha dejado en claro que, al decir de algún autócrata divinizado: libertad y democracia no van juntas. Claro está, desde esa concepción, si la gente quiere ser libre, debe abolir la democracia (¿quién gobernará el destino del mundo entonces?), y si acepta vivir en democracia, deberá resignar su libertad

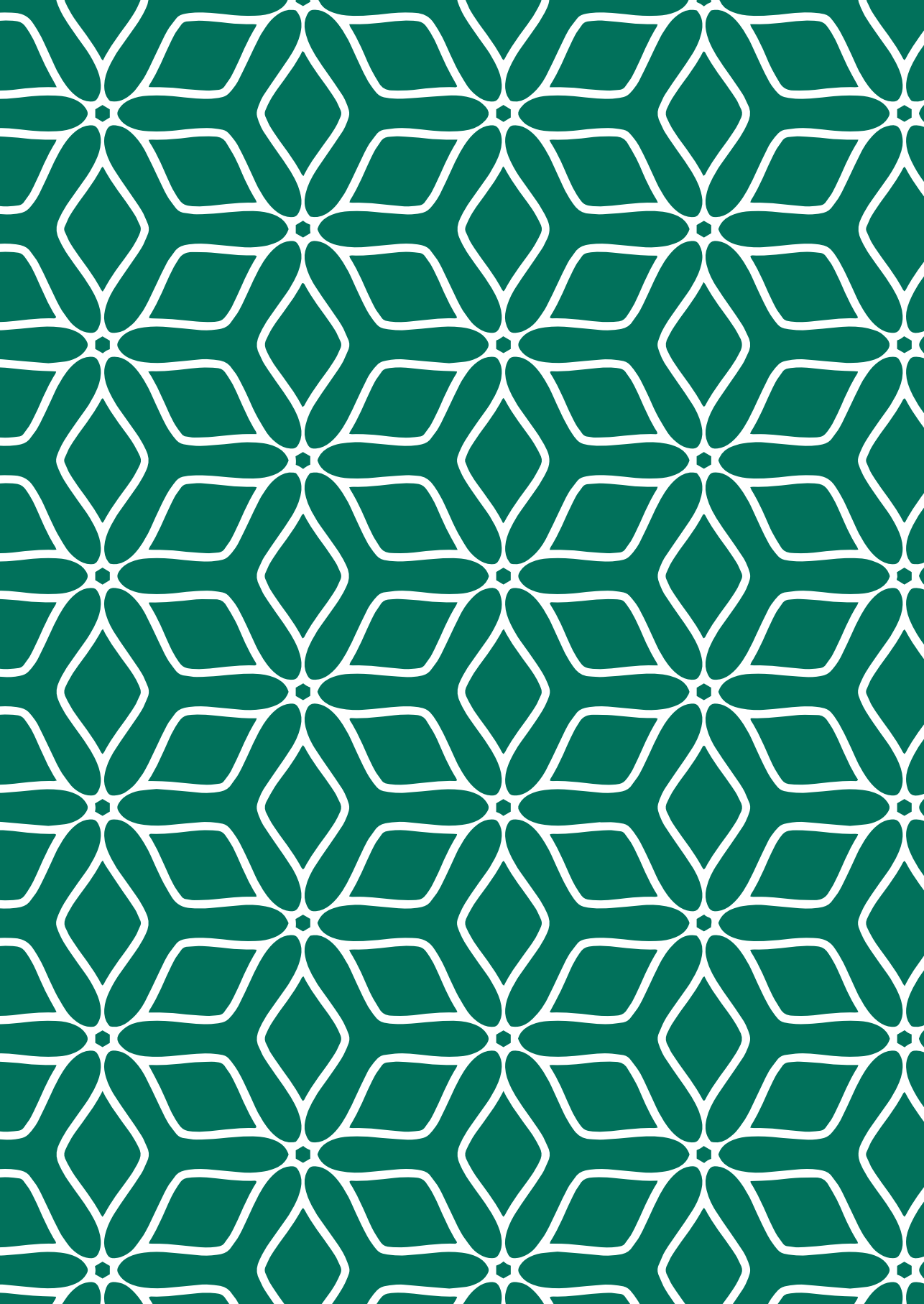
(¿significa acaso que confundiremos inexorablemente libertad con anarquía?). Mientras tanto, en tanta confusión desmovilizadora y extremista, se siguen sumando las escenas de fin del mundo, de batalla final, de exterminio del diferente. Los jóvenes saben mucho más lo que NO quieren, lo que NO pasará, lo que NO debe continuar... que lo que SÍ desean, quieren o necesitan.

La educación ambiental deberá regenerar escenarios donde las Utopías vuelvan a ser posibles, donde volvamos a desear un mundo mejor, donde el testimonio existencial de tantas comunidades y personas movilice voluntades y donde la creación y los seres humanos vuelvan a llenarse de Dios, vuelvan a ver destellos de lo divino en los demás (raíz de la palabra “entusiasmarse”).

Digámoslo en las mismas palabras de la primera encíclica ambiental de la historia de la Iglesia, *Laudato Si'*: “No hay dos crisis separadas, una ambiental y otra social, sino una sola y compleja crisis socio-ambiental” (n.º 139), porque “todo está conectado” (*Laudato si'*, 91). De allí que la “educación ambiental ha ido ampliando sus objetivos... tiende a incluir una crítica de los ‘mitos’ de la modernidad” (*Laudato si'*, 210). Y sin dudas, “no habrá una nueva relación con la naturaleza sin un nuevo ser humano” (*Laudato si'*, 118).

“Es demasiado tarde para ser pesimistas”

(Yann Arthus-Bertrand. Documental *Home*, 2005)





Hermanos de las Escuelas Cristianas



lasalleorg

www.lasalle.org

ISBN: 978-88-99383-52-7