

7



LA PERSPECTIVA ECOSOCIAL EN LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON JÓVENES EXCLUIDOS. UN ESTUDIO COMPARADO EN CANADÁ, BÉLGICA Y ESPAÑA

The Ecosocial Perspective in the socioeducative intervention with excluded youth. A comparative study of Canada, Belgium and Spain

Miguel Melendro Estefanía¹

«Nosotros los abajo firmantes, personas de todas partes del mundo, comprometidos con la protección de la vida en la Tierra, reconocemos el papel central de la educación en la formación de valores y en la acción social. Nos comprometemos con el proceso educativo transformador para crear sociedades sostenibles y equitativas. Con ello intentamos traer nuevas esperanzas y vida para nuestro pequeño, problemático pero todavía bello planeta»

(Foro Global de Río de Janeiro, 1992)²

¹ Profesor de la UNED, Director del Instituto de Investigación Ecosocial Opción 3.

² Tratado de Educación Ambiental para sociedades sostenibles y responsabilidad global, suscrito en el Foro Global de Río de Janeiro, en 1992. (Ministerio de Medio Ambiente, 1997).

RESUMEN

La educación social, entendida como acción sistemática que moviliza los recursos del entorno para favorecer el desarrollo de la sociabilidad del sujeto, promoviendo su autonomía y participación crítica en la sociedad de su tiempo, plantea la necesidad de un conocimiento previo bien fundamentado sobre las claves del funcionamiento de esa sociedad. Actualmente pueden destacarse tres dimensiones desde las que abordar esos elementos clave del sistema social: la económica, la ecológica y la ecosistémica. Son tres dimensiones que confluyen en muchos de sus planteamientos, en su marco teórico de referencia, y que reflejan la realidad de numerosas experiencias innovadoras y sumamente eficaces de intervención socioeducativa con jóvenes excluidos. La que denominamos perspectiva ecosocial, síntesis y a la vez emergencia de las tres dimensiones citadas, nos ha servido para investigar, identificar y analizar estas experiencias, junto a su marco teórico, en tres países diferentes: Bélgica, Canadá y España.

PALABRAS CLAVE: educación, ecosocial, jóvenes excluidos, económico, ecológico, complejidad

ABSTRACT:

In the analysis undertaken social education is understood as the systematic action that mobilizes the environmental resources in order to promote the human social dimensions, its autonomy and its critical social participation. This discipline points to need of a well based knowledge on the functioning dimensions of such society. Currently we can underline three dimensions that reveal useful to develop such key elements of the social system: the economic, the ecological and the ecosystemic. They are three dimensions that have quite a lot of common dimensions in respect of their approaches and their theoretical reference framework. They also reflect the reality of several innovative experiences of socioeducative intervention with excluded youth. The so-called ecosocial perspective, which is a synthesis of the three former dimensions, has revealed very useful in the task of research, identification and analysis of these experiences in three different countries: Belgium, Canada and Spain.

KEY WORDS: education, ecosocial, excluded youth, economical, ecological, complexity.

1. LA PERSPECTIVA ECOSOCIAL EN LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

La educación social es definida por Pérez Serrano (2004, 136) como aquella acción sistemática y fundamentada que favorece el desarrollo de la sociabilidad del sujeto, promoviendo su autonomía, integración y participación crítica, constructiva y transformadora en el marco sociocultural que le envuelve, y movilizando para ello todos los recursos socioculturales necesarios del entorno o creando, al fin, nuevas alternativas. Esta movilización creativa de los recursos del entorno con el objetivo de favorecer la sociabilidad del sujeto tiene lugar, efectivamente en un marco sociocultural determinado. En un momento y en un contexto definidos. El estudio de las características de ese contexto, de ese tiempo, y la intervención socioeducativa van unidos indefectiblemente y se producen de forma prácticamente simultánea; máxime cuando se trata de la atención a una población en dificultad, en riesgo, que requiere de actuaciones ágiles, muchas veces urgentes.

En este sentido, cobra una gran relevancia la investigación que aborda de forma sincrónica el posicionamiento de la intervención socioeducativa en relación a las claves que movilizan a la sociedad de su tiempo, y la realimentación de esa sociedad a partir de las aportaciones de la propia intervención socioeducativa.

Avanzando en este planteamiento, la investigación que aquí describimos ha partido de la confluencia de tres dimensiones claves para entender la sociedad de nuestro tiempo: la económica, la ecológica y la ecosistémica.

- La dimensión económica, esencialmente relacionada con la economía social y directamente entroncada con las propuestas sobre desarrollo sostenible³, se ubica en la sociedad de la globalización y el riesgo en la que habitamos (BECK 1998), y adopta un papel crítico hacia los elementos más excluyentes de la economía mundial, contemplando también a la educación desde esa perspectiva crítica⁴.

³ ROBERTSON 1992; CHOMSKY y HEINZ 1998; BRUNDTLAND/CMMAD 1987; BIFANI 1984; PREBISCH 1976.

⁴ LAVAL 2004; SCHULTZ 1981; BRACHO y ZAMUDIO 1995.

- La dimensión ecosistémica⁵, germen y parte de la Teoría de Sistemas y origen del denominado nuevo paradigma, se relaciona directamente con las propuestas del Pensamiento Complejo⁶. Es ésta una dimensión desde la que se trabaja con una serie de herramientas conceptuales⁷ enormemente valiosas para la interpretación contextual de la realidad y para la caracterización y configuración de ecosistemas educativos y psicosociales⁸.
- La dimensión ecológica, relacionada con la compleja interacción entre sociedad y entorno natural y con nuestra posición como seres humanos en esta encrucijada. Entendiendo la ecología no solo desde sus aspiraciones a preservar el medio ambiente o como aportación de conocimientos científicos, sino también y sobre todo como movimiento social, como ecología política⁹. Desde ella se abordan las diferentes facetas de la crisis ambiental y los nuevos enfoques sobre sostenibilidad, incluidos los que hacen referencia a una sostenibilidad basada en las necesidades humanas fundamentales (ELIZALDE, MAX-NEEF y HOPPENHAYN 2001).

Tres dimensiones que se identifican con tres conocidos espacios críticos y de transformación global: la crisis económica, la crisis ecológica y el cambio de paradigma en el conocimiento científico. Para caracterizar el ámbito de confluencia de estas tres dimensiones y/o espacios críticos, hemos recurrido a la que denominamos *perspectiva ecosocial*, punto nodal a nuestro parecer en la intervención socioeducativa que ya se está produciendo en el nuevo milenio. Ese punto de confluencia ha venido incorporando en la prác-

⁵ Un ecosistema es una unidad compuesta de organismos interdependientes que comparten el mismo entorno. El concepto, que comenzó a desarrollarse entre 1920 y 1930, tiene en cuenta las complejas interacciones entre los organismos que forman la comunidad y los flujos de energía y materiales que la atraviesan.

⁶ MORIN 2001, 2002; NICOLS y PRIGOGINE 1994; WAGENSBERG 2003; LERBET SERENI 2004.

⁷ Isomorfismos, transiciones ecológicas, emergencias, fronteras, ecomapas, genogramas, incertidumbre, realimentación, resiliencia,...

⁸ BRONFENBRENNER 1987; HARTMAN 1979; CIRILLO y DI BLASIO 1991 y otros autores de interés como SELVINI-PALAZOLI, o MINUCHIN.

⁹ Línea de trabajo defendida desde científicos de la ecología y autores clásicos como BERTALANFFY, HAECKEL, o MARGALEF, hasta ecologistas y autores relacionados con la ecología política como ENZENSBERGER, KELLY o SCHUMACHER.

tica de la intervención socioeducativa, como veremos más adelante, las propuestas de la educación para la sostenibilidad, la educación para el desarrollo, la intervención sociocomunitaria y la educación ambiental, desde enfoques básicamente constructivistas y sistémicos¹⁰.

TABLA 1. DIMENSIONES SOCIALES Y APORTACIONES SOCIOEDUCATIVAS

DIMENSIONES	REFERENTES TEÓRICOS	AUTORES
ECONÓMICA	<ul style="list-style-type: none"> — Mundialización, sociedad del riesgo, perspectiva global, sostenibilidad — Teorías centro-periferia — Economía educativa 	Robertson, Chomsky y Heinz, Brundtland / CMMAD, Beck, Bifani, Prebisch, Laval, Schultz, Bracho
ECOLÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> — Ecología como ciencia — Ecología política — Teoría de las Necesidades Humanas Fundamentales 	Bertalanffy, Haeckel, Margalef, Enzensberger, Kelly, Schumacher, Elizalde, Max-Neef y Hoppenhayn
ECOSISTÉMICA	<ul style="list-style-type: none"> — Teoría de sistemas — Pensamiento Complejo — Enfoque psicosocial 	Morin, Nicols y Prigogine, Wagensberg, Lerbet Sereni, Bronfenbrenner, Hartman Selvini Pallazoli, Cirillo y Di Blasio, Minuchin
APORTACIONES SOCIOEDUCATIVAS		
APORTACIONES SOCIO-EDUCATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> — Enfoque constructivista y sistémico — Educación crítica 	— Intervención socioeducativa y comunitaria..... Sauvé, Partoune, Caride, Meiras, Villemagne, García Díaz, Novo, Orellana.

¹⁰ SAUVÉ 2009, 2006 ; PARTOUNE 2005; CARIDE y MEIRAS 2001; VILLEMAGNE 2005 ; GARCÍA DÍAZ 2004 ; NOVO 2006 y otros autores como ORELLANA, ZABALA o BALLELLA.

2. LA EXCLUSIÓN Y EL RIESGO, ENTRE LOS JÓVENES

En el ámbito de la educación social, cada vez son más numerosas y de mayor calidad las iniciativas que trabajan con población excluida socialmente, en *situación de riesgo*. Riesgo en el sentido planteado por U. Beck (1998) en su descripción de la «sociedad del riesgo», una coyuntura en la que muchos ciudadanos se manifiestan perplejos por la deslocalización de catástrofes que les afectan sin esperarlo, ya que se encuentran a grandes distancias del epicentro del problema. Riesgo añadido al de frecuentar los márgenes del sistema.

Si partimos del significado que se atribuye a estar o quedar al margen — «que una persona no tiene intervención en el asunto de que se trata»¹¹—, las personas excluidas, marginadas, son, entre otras cuestiones, personas que no pueden participar normalmente en la vida de su comunidad, que tienen serias dificultades para acceder a la toma de las decisiones sociales, políticas, económicas, en la sociedad en la que habitan. Esto implica, necesariamente, que las decisiones sobre una parte importante de su propia vida, de su propio futuro, las toman otros; que la realidad que te construye y en la que te construyes es «otra» realidad, la realidad de otros.

Este espacio de mera supervivencia, más que de ciudadanía y de participación, ha venido a denominarse, en nuestras sociedades occidentales, *Cuarto Mundo*. Un sur en el norte de la abundancia; o en palabras de Pablo Bifani (1984), una periferia que aporta recursos a los centros de toma de decisiones y que recibe, a cambio, olvido e incompreensión. Un *Cuarto Mundo en ocasiones diluido* en el tejido social, difícil de diferenciar, cuyos espacios de exclusión no son sólo económicos o sociales, sino ambientales en todo el sentido de la palabra: culturales, emocionales, relacionales, también geográficos, físicos, ...

Una de las claves de la permanencia, una de las fuentes de recursos que mantiene vivo ese Cuarto Mundo del subdesarrollo y la marginación, no es otra que la proliferación y la transmisión social y generacional de esas situaciones de exclusión. Muchas de las actuaciones que se reflejan en este artículo tienen que ver con este planteamiento y con la necesidad de construir alternativas trabajando con los jóvenes y con las comunidades locales, sin ol-

¹¹ Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española

vidar el carácter global que está implícito en cualquier intervención que desee capacitar para el cambio, para la sostenibilidad, para el ejercicio de la ciudadanía en la sociedad actual. Se trata, como plantea Violeta Núñez (1990), de ayudar a las personas y a las comunidades a volver a «circular socialmente», a la vez que se trabaja para evitar comprometer el crecimiento equilibrado de los jóvenes de las generaciones futuras. Esta es una tarea de «presente», pero que ha de incorporar un claro componente preventivo, de futuro, en vistas a la construcción de una sociedad sostenible y solidaria.

3. INVESTIGANDO ESCENARIOS

Durante los últimos años¹², a través del contacto con profesionales, con jóvenes, de reuniones y seminarios, de diferentes estancias de investigación¹³ y en la dirección de diversos trabajos de doctorado, hemos podido avanzar en el conocimiento de la perspectiva ecosocial en la intervención socioeducativa con un sector clave para la «construcción» de nuestra sociedad, el de la juventud y, dentro de ella, el de los jóvenes excluidos. Las experiencias, planteamientos y propuestas estudiadas, desde un enfoque comparado, no son todas, pero pensamos que sí son representativas de una realidad educativa viva, consolidada y en expansión, de una forma de hacer y de pensar profundamente transformadora de la realidad social.

Para progresar en el conocimiento de un escenario al que se accede no sin dificultad, se llevaron a cabo una serie de estudios cualitativos¹⁴, centrados en la entrevista a informantes clave, la observación participante en contacto directo con los recursos y los profesionales del ámbito, la asistencia a reuniones y encuentros de profesionales e investigadores, el análisis documental de programas y planes de trabajo, la descripción de actividades y la evaluación de proyectos.

¹² Los estudios a que se refiere el artículo se realizaron entre los años 2007 y 2010.

¹³ Estancias de investigación como profesor invitado en Bélgica, en el Institut d'Ecopedagogie de l'Université de Liège (2007) y en Canadá, en la Facultad de Educación de la UQAM (Université de Québec à Montréal) (2009)

¹⁴ 52 entrevistas a informantes-clave, visita a 34 centros y recursos socioeducativos y análisis documental de sus programas y memorias, participación en 24 reuniones de equipo, cursos, jornadas, seminarios y conferencias sobre el tema (en tres países: Bélgica, Canadá y España), junto a un importante trabajo de recopilación y análisis documental.

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

Este artículo resume una parte de estos trabajos de investigación, la que tiene que ver con la estructuración del campo y la reseña sobre sus principales escenarios y experiencias. Se profundiza, por otra parte, en el marco teórico de base y se aportan nuevos y relevantes elementos para la intervención socioeducativa con jóvenes que sufren procesos de exclusión, todo ello desde la mencionada perspectiva ecosocial.

Un cúmulo de proyectos, de recursos y de programas de intervención, tanto desde los diferentes espacios de la Administración como desde el ámbito asociativo, desde la educación no formal como desde la enseñanza reglada, viene a confluír con fuerza en la construcción de una perspectiva ecosocial de la intervención socioeducativa. Inicialmente diferenciamos una serie de escenarios de trabajo en los que se pueden ubicar estas experiencias, si bien se trata de una diferenciación meramente formal, aclaratoria, sin ánimo de ser exhaustiva ni de agotar las posibilidades existentes, ya que muchas experiencias podrían formar parte —y de hecho lo hacen—, de varios de los escenarios descritos. La realidad estudiada es compleja, pero tenemos especial interés en aportar un marco que intente clarificar, que resulte útil para entender dónde y cómo se están desarrollando experiencias que educan tomando en consideración las tres dimensiones— económica, ecosistémica y ecológica— que hemos destacado en la construcción de la sociedad del nuevo milenio. El cuadro siguiente recoge estos escenarios, sus enfoques y aportaciones, que detallamos a continuación.

TABLA 2. ESCENARIOS DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON JÓVENES EXCLUIDOS, DESDE LA PERSPECTIVA ECOSOCIAL

ESCENARIOS	APORTACIONES Y ENFOQUES
Servicios sociales: un plus «eco»	<ul style="list-style-type: none"> — Consumo responsable y economía doméstica con familias desfavorecidas — Formación sobre sostenibilidad (energía, consumo,...) en los equipos de servicios sociales — Participación social y trabajo sociocomunitario en torno a problemáticas ambientales — Servicios sociales «sostenibles» — Formación socioambiental para el tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social. — Responsabilidad social de empresa y eco-empleo de población excluida

TABLA 2. (Continuación)

ESCENARIOS	APORTACIONES Y ENFOQUES
Educación para la sostenibilidad y educación ambiental en barrios y entornos desfavorecidos	<ul style="list-style-type: none"> — Interpretación socio-crítica del entono urbano. Hiperpaisajes de exclusión urbana. — En la prisión: huertos ecológicos y formación ambiental — Actuaciones de grupos ecologistas con población «sin techo»
Agenda 21 y solidaridad en los centros educativos	<ul style="list-style-type: none"> — Grupos de diversificación, compensación educativa y escuelas taller por la sostenibilidad — Centros educativos Agenda 21 con un enfoque ecosocial y solidario. — Eco-socio-estructuras educativas
La naturaleza y el medio rural: una energía alternativa	<ul style="list-style-type: none"> — Un espacio de crecimiento: centros de menores en pequeñas poblaciones rurales. — Eco-empleo en el medio rural: palafreneros, hipoterapia, compostaje y elaboración de productos naturales.
Representaciones sociales de las culturas sobre el entorno	<ul style="list-style-type: none"> — Interculturalidad y medio ambiente para un futuro sostenible — El agua en dos continentes
Información y formación de educadores y profesionales	<ul style="list-style-type: none"> — Cursos de formación y grupos de trabajo sobre educación ecosocial — Revistas sobre educación relativa al entono y población excluida — Webs socioambientales

3.1. Servicios sociales y entornos desfavorecidos: un plus «eco»

El primer escenario contemplado se refiere a los servicios sociales, cuando estos incluyen actuaciones relacionadas con la sostenibilidad, la economía social y el medio ambiente, en sus programas e intervenciones. La experiencia de los CPAS¹⁵ belgas (Centros Públicos de Acción Social),

¹⁵ Otras entidades, como la Asociación «Revert», de Verviers (Bélgica), desarrollan pro-

es muy interesante en este sentido. Similares a los Centros de Servicios Sociales españoles, han incorporado recientemente a sus plantillas de trabajadores a los «eco-consejeros»¹⁶, una figura a caballo entre los técnicos en medio ambiente y los agentes de desarrollo local de nuestro país, que promueven las conductas ambientales y sostenibles tanto entre la población excluida como entre los propios trabajadores y educadores sociales del centro. Una de sus tareas actuales se centra en potenciar el ahorro energético en grupos familiares con problemática social. Este trabajo ayuda a las familias excluidas a establecer la relación entre la responsabilidad humana en el cambio climático y un aspecto tan vital para su economía doméstica como la disminución del consumo energético. La gestión económica en la vida doméstica de las familias, el trabajo sobre la factura de la luz o del agua, abren paso a otro tipo de intervenciones socioeducativas para mejorar la calidad de vida de la población excluida. Otros proyectos, como el de jardinería ecológica, la producción de compost con población precarizada, o la recogida selectiva de basuras, son apoyados y financiados con fondos locales, regionales y europeos. Se fomentan además estudios económicos sobre la disminución de costes del presupuesto municipal que suponen este tipo de actividades. La legislación vigente, con normativa sobre Agenda 21 local y desarrollo sostenible, da soporte jurídico a este tipo de intervenciones.

Otro espacio de confluencia entre economía social, sostenibilidad, pensamiento complejo e intervención socioeducativa desde los servicios sociales se localiza en el ámbito de la inserción sociolaboral de jóvenes. Esta inserción sociolaboral se produce en un momento clave de sus vidas: el momento en que transitan de la juventud a la vida adulta autónoma. Dos experiencias significativas nos ofrecen algunas claves en este escenario. Con aquellos jóvenes excluidos o en riesgo de exclusión social, los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid, a través de diversas instituciones colaboradoras —entre las que destaca el trabajo de la cooperativa Opción 3 y su red de centros sociales— desarrolla tanto actividades de formación socioambiental con estos jóvenes,

yectos similares de economía social, en torno al uso de la energía con población excluida o en riesgo de exclusión, en colaboración con la Dirección General de las Tecnologías y de la Investigación sobre Energía belga.

¹⁶ Esta figura profesional está ampliamente difundida en al menos ocho países europeos (Bélgica, Alemania, Francia, Italia, Austria, Hungría, Eslovaquia y República Checa).

como una intervención orientada a la inserción sociolaboral de este colectivo y al fomento de la *Responsabilidad Social* de las empresas que los acogen como trabajadores. Una metodología centrada en estrategias flexibles de intervención y en los principios de la *ecología de la acción* (MORIN, 2001) supone el soporte de sus actuaciones socioeducativas (MELENDRO, 2007). A partir de este tipo de iniciativas, las empresas se van haciendo conscientes de sus posibilidades de contribuir al desarrollo sostenible de la comunidad, orientando sus actividades hacia una gestión integradora y favorecedora del crecimiento económico, a la vez que fomentan la solidaridad social¹⁷ y garantizan la protección del medio ambiente.

La experiencia desarrollada por las *Régie de Quartier* (Administración de barrio) que existen en todas las localidades de Bélgica, en este sentido, ejemplar. Grupos de jóvenes y adultos en dificultad social son formados, orientados y apoyados laboralmente para su reinserción social. Mediadores sociales, formadores y *obreros acompañantes* trabajan de forma personalizada con pequeños grupos de personas excluidas socialmente —que en la mayor parte de las ocasiones viven en el mismo barrio en que se desarrolla la experiencia— e incorporan el concepto de Responsabilidad Social de Empresa desde la propia administración, en una labor de proximidad, cercana a la comunidad de vecinos y a la realidad laboral. La rehabilitación ecológica de espacios y edificios de uso público, el compostaje, la gestión responsable de residuos o la dinamización de la comunidad¹⁸, son algunas de sus tareas habituales. Conviene recordar que son cada vez mayores las oportunidades para que estos y otros colectivos de jóvenes y adultos excluidos socialmente encuentren trabajo en los denominados yacimientos *de empleo ambientales*, para lo que es imprescindible su formación en estos ámbitos laborales.

¹⁷ Según el Anuario del Mecenazgo Empresarial de la Acción Social (2004) elaborado por la Fundación Luis Vives, se destaca que la aportación cuantitativa, monetaria, de las empresas a la acción social es similar a la de los ciudadanos a través del IRPF. Según los sectores de actividad de la acción social, casi el 70 por ciento de las organizaciones que recibieron ingresos de mecenazgo empresarial se dedicaban a la atención de personas con discapacidad, colectivos desfavorecidos en el extranjero, infancia y juventud, y colectivos desfavorecidos en general (Agencia de Noticias Solidarias, 2004).

¹⁸ Desde la *Régie de Quartier* de Waremmé, en la Wallonia belga, se organizan, por ejemplo, jornadas y seminarios sobre medio ambiente, cambio climático, gestión energética y energías alternativas son parte de la formación dirigida a la población excluida, y compartida por el resto de la población del barrio.

Otra experiencia enormemente interesante, a caballo entre el escenario de los servicios sociales y de las propuestas ecológicas en entornos desfavorecidos, es la llevada a cabo por movimientos ecologistas suizos que trabajan con el colectivo de los «sin techo»¹⁹ (THELEN, 2006). Ecologistas, educadores y trabajadores sociales unen el enfoque socioeducativo con la defensa del medio ambiente y los planteamientos del desarrollo sostenible.

Hay numerosas aportaciones similares a la anteriormente referida. En relación a este segundo escenario, el análisis de los barrios y entornos desfavorecidos, su descripción y caracterización ha sido abordado magistralmente por el canadiense Robert Cadotte, desde una perspectiva ecológica. En consonancia con los trabajos sobre hiperpaisajes de Christine Partoune y Michel Ericx (2005) y del Instituto de Ecopedagogía de Liège, Robert Cadotte (2009) desarrolla un hiperpaisaje (mapa interactivo virtual) reflejando los parámetros de segregación social, económica, urbana, cultural, de la ciudad de Montreal. Como señalábamos, numerosos proyectos y experiencias se centran en el desarrollo de actividades en torno a la sostenibilidad y la educación ambiental con población de barrios desfavorecidos, especialmente actividades preventivas y de concienciación con su población infantil y adolescente²⁰.

La dimensión ecológica de la educación ha encontrado y ha penetrado otro entorno que podemos definir como desfavorecido: el entorno de los centros penitenciarios. En España, en el ámbito penitenciario hay experiencias reseñables²¹ que han sido la base para el desarrollo de iniciativas como el Proyecto Cepel («*Hacia un proceso de Centros Penitenciarios Ecológicos*»), que incorpora desde hace años aulas de sensibilización, formación y capacitación ambiental y acciones relacionadas con la agricultura ecológica,

¹⁹ Personas que viven en la calle, sin domicilio estable.

²⁰ Se pueden destacar, entre las organizaciones que desarrollan proyectos de educación ambiental y para el desarrollo sostenible con población infantil y adolescente de barrios marginales, las actividades del CRIE de Liège (Centre Régional d'Initiation à l'Environnement) en los barrios más desfavorecidos de la ciudad, la Fundación canadiense Stephen R. Bronfman a través de su proyecto C-Vert (sobre movilidad y trabajo con jóvenes excluidos), o la Asociación Paideia en sus diferentes proyectos de intervención y prevención con adolescentes y jóvenes en riesgo en España y Marruecos.

²¹ Como la que se viene desarrollando en el Centro Penitenciario de Córdoba desde 2001, en base a la idea de la asociación Acción Ecologista Guadalquivir y con el respaldo de la Diputación cordobesa

como puede ser la construcción de huertos ecológicos. Todo ello con la intención expresa de dotar al mayor número posible de internos de conocimientos generales relacionados con el medio ambiente y la sociedad, consiguiendo que éstos adquieran conocimientos y conciencia para desarrollar y compartir comportamientos saludables y sostenibles. Y también con la de promover una formación ocupacional de calidad y con amplia proyección laboral, destinada a los nuevos yacimientos de empleo.

3.2. Agenda 21, entorno rural, representaciones sociales y formación ecosocial

El tercer escenario descrito es el que denominamos «*Agenda 21 y solidaridad en los centros educativos*». En nuestro país, y también a nivel internacional, muy diversas organizaciones²² potencian la educación ambiental y para la sostenibilidad en centros educativos que se adhieren a la Agenda 21, aunque las experiencias de carácter social son limitadas. En este ámbito, algunos centros educativos aportan un enfoque social interesante a través, por ejemplo, de sus hermanamientos con otros centros de países menos desarrollados, o aportando recursos en actividades de solidaridad con el tercer mundo. Otros trabajan con grupos de diversificación y compensación educativa (adolescentes en riesgo o en dificultad social), o en escuelas taller que se han especializado, de alguna manera, en la formación en torno al medio ambiente y a la sostenibilidad. En todas estas experiencias se aúna el trabajo con jóvenes que tiene dificultades en el ámbito escolar y/o social, con una formación ambiental en torno a las energías limpias, el consumo responsable, la producción de alimentos naturales en el huerto escolar, o la prevención del cambio climático. En otros casos, como el del *Institut Robert Schuman* (2009), transformando su propia estructura de acuerdo a los planteamientos de sustentabilidad y solidaridad²³.

²² Entre estas iniciativas encontramos en nuestro país las Escuelas Verdes de Cataluña, los Centros Educativos Agenda 21 escolar del País Vasco o los centros educativos de la Red Educa-21 en la Comunidad de Madrid. A nivel internacional, la Red de Ecoescuelas de la Federación de Educación Ambiental (FEE) o los centros educativos adscritos a grupos como «Les amis de Circée» (Red internacional para la educación ambiental y sostenible).

²³ El Institut Robet Schuman, de la ciudad de Eupen (Bélgica), centro con reconocimiento ISO 14.001, es un buen ejemplo de integración de la educación ambiental y para la

El entorno rural, el cuarto escenario identificado, proporciona el contexto ideal para el desarrollo de experiencias educativas y terapéuticas relacionadas con los planteamientos sociales y ambientales. Una propuesta novedosa y con un gran futuro, tanto en el ámbito de la inserción sociolaboral como en el de la educación especial y terapéutica, es la que hace el centro «Timón-Epona» que, con un equipo de educadores sociales y profesionales del mundo del caballo, forma en periodos anuales a grupos de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social como palafreneros, y gestiona su posterior incorporación al mercado laboral. El contacto con los animales y la naturaleza, las actividades de compostaje o la gestión ecológica de las explotaciones hípicas forman parte del curriculum formativo de los jóvenes que se capacitan en este contexto. Las propuestas del centro Timón-Epona son solo la punta del iceberg de un vasto movimiento de centros y programas de hipoterapia y formación ocupacional en el mundo rural²⁴.

En las proximidades de Madrid, una parte del trabajo de comunidades socioeducativas como los centros de menores protegidos de Torremocha de Jarama gira en torno a la vida en contacto con la naturaleza, en un ejercicio diario de sostenibilidad ambiental y social. Es en realidad el propio ecosistema rural el que aporta los elementos necesarios para el éxito de las actividades de estos centros. Un trabajo con niños, adolescentes y jóvenes protegidos, algunos con graves dificultades personales y sociales, que consigue su inserción en el entorno escolar, social y laboral, y que a su vez enriquece un medio rural cada vez más deshabitado con la formación de jóvenes que encuentran en él *su lugar en el mundo*.

En una sociedad más intercultural y mestiza, no podemos dejar de contemplar otro *escenario como es el de las diferentes representaciones sociales*

sostenibilidad en el ámbito de la enseñanza profesional reglada, y también en el de la inserción sociolaboral. Desde él preparan a sus alumnos para el ejercicio profesional comprometido con la sostenibilidad y el respeto al medio ambiente. Se trata de futuros profesionales de la electricidad, la jardinería, la construcción, ... que se forman a partir de las normas de calidad ambiental, y que reciben pautas y herramientas de trabajo apropiadas para ello. Su metodología parte de la idea de «eco-socio estructura».

²⁴ A la amplia red belga, de más de ciento cuarenta centros dedicados a la hipoterapia, se suman las organizaciones francesas, escandinavas, españolas, ... En nuestro país en concreto, la Fundación Diagrama de Intervención Psicosocial ha utilizado desde los años noventa la hipoterapia como elemento educativo en sus centros de internamiento de menores con medidas judiciales.

de las culturas sobre el entorno. Es importante tener en cuenta la realidad que las migraciones masivas están provocando, tanto en relación a la proliferación de situaciones desiguales e injustas como a la dificultad de integración «ambiental» de quienes las padecen. La ausencia de planteamientos de sustentabilidad es quizás uno de los mayores problemas a la hora de abordar estas situaciones. Afortunadamente son muchos los colectivos que trabajan en esta línea²⁵ con familias y jóvenes inmigrantes, tanto en los países de acogida como en los países de origen, en un claro ejemplo de relación entre la educación para el desarrollo, la educación ambiental y la intervención socioeducativa.

Finalmente, cada vez son más las iniciativas que asumen, aunque de forma parcial o puntual, este interés por una perspectiva ecosocial de la intervención socioeducativa, especialmente con población excluida, y organizan espacios de intercambio, información y formación sobre ella. En este *escenario de la información y formación de educadores y profesionales* podemos contemplar espacios para la formación de grupos de trabajo permanentes, la creación de espacios web, de números monográficos de revistas o de cursos de formación con contenido ecosocial²⁶.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN INVERSA: UN MARCO TEÓRICO PARA UNA REALIDAD IMPACTANTE

Continuando con el planteamiento teórico con que iniciábamos este artículo, de forma recursiva retomamos esa misma teoría desde la práctica, para continuar avanzando en la comprensión y el encuadre teórico de lo expuesto hasta ahora.

²⁵ El proyecto *Mission 21*, de la Asociación internacional Green (Holanda, Bélgica y Francia) en torno al uso del agua en diferentes culturas es un ejemplo a seguir en este sentido. Jóvenes inmigrantes en Europa comparten sus experiencias y su cultura sobre el uso del agua en países europeos y en países del norte de África.

²⁶ Etopia-Ecolo (grupo de trabajo sobre exclusión social y ecología); Réseau Idée (monográficos y encuentros sobre exclusión social y educación ambiental); Ecologistas en acción (cursos sobre educación ecosocial), Centro de Investigaciones para la Paz (publicaciones sobre el enfoque educativo de la crisis ecosocial, conflictos socioecológicos).

En un ejercicio histórico vemos cómo desde finales de los años ochenta se fue extendiendo la idea de que la educación social, la educación para el desarrollo y la educación ambiental debían unir sus fuerzas, caminar juntas (MESA 1994). Esto suponía la interconexión entre el trabajo educativo sobre equidad y justicia social —a través fundamentalmente de la cooperación y la ayuda al desarrollo con países del tercer mundo—, y los proyectos relacionados con la crisis y el deterioro ambiental del planeta. A partir de los años noventa surge un enfoque complementario al descrito, que se refiere a la conexión entre servicios sociales, educación social, educación para el desarrollo y la sostenibilidad y educación ecológica y ambiental (CARIDE 1991; CARIDE y MEIRA, 2001; SAUVÉ 2006, 2009; THELEN 2006; VILLEMAGNE 2005; MELENDRO 1998, 2004; RODRÍGUEZ 2005). En este caso el objeto de atención no es la población de los países en desarrollo, sino la población excluida de los propios países desarrollados: un grupo de población más reducido y, sobre todo, muy diverso, pero aún así importante, que supone entre el 15 y el 20% del total de la población de estos países. Esta intervención con la población excluida —del que hemos denominado Cuarto Mundo— va más allá de los tratamientos compensatorios y especializados, encuadrados en el marco de los servicios sociales, y supone una aproximación socioeducativa inclusiva, basada en la idea de ciudadanía global y en la participación para la toma de decisiones de quienes son situados «al margen» del sistema.

Aunque tanto la forma de abordaje de la realidad, como la metodología de trabajo son muy diferentes en ambos escenarios educativos —la población excluida de los países desarrollados y la de los países en desarrollo—, los principios de partida son muy similares. Esto hace que, ya en el nuevo milenio, se profundice en un enfoque particular de la educación social que pone el acento en establecer la relación entre lo social, lo económico y lo ambiental, en el que toma valor la perspectiva glocal —a la vez global y local— y, dentro de ese planteamiento localizado, los contextos sociales precarizados. Nos referimos, por ejemplo, a la educación que algunos han denominado «socio-centrada» (SYMBIOSES 2008), que incorpora el trabajo comunitario e interdisciplinar, y que toma como eje la «escucha» de los que más necesidades vitales tienen, los más excluidos, ayudándoles a «desvelar» su propio entorno y su relación con él y ofreciéndoles herramientas para su participación en la toma de decisiones en los problemas socioambientales.

Como argumenta Pilar Heras i Trias (1998) al hablar del entorno, del medio ambiente, estamos hablando de un «objeto marcado por un valor y un interés»; las criaturas humanas, cuando se acomodan a su ecosistema, lo encarnan y, al mismo tiempo, lo conforman a su medida. Así se hace casi imposible la distinción entre lo material y lo ideológico.

«El medio ambiente tiene este valor y este interés significado en la vivencia que cada miembro de la especie humana y que cada grupo social tienen en función de la satisfacción de sus necesidades y de los procesos colectivos asociados a dicha satisfacción. De ahí la “diferente mirada” sobre el medio ambiente de los diferentes grupos sociales... no “mira” el medio ambiente de la misma manera quien ve sus posibilidades de extracción de beneficios (fundamentalmente económicos) que aquellas personas para quienes el medio no es otra cosa que la fuente de recursos para la supervivencia, sin más». (Heras i Trias 1998, 96)

Muchas de las experiencias recogidas a lo largo de este estudio responden a la necesidad de una educación que ayuda a «emancipar» y que cambia de acuerdo con los nuevos objetivos y prioridades planteadas por los más necesitados. Se recupera para la vida social activa, para la capacitación en torno a problemas y disyuntivas esenciales en nuestro tiempo y en nuestra sociedad, a los que tradicionalmente han sido «invisibles», aquellos cuyas decisiones «no cuentan», bien por falta de información, bien por falta de formación, bien porque su perspectiva es desprovista de valor. Recuperarles para la vida social es el objetivo de los servicios sociales y de la educación para el desarrollo, pero en esa recuperación se habían incluido solo parcial y puntualmente, hasta ahora, los valores, los principios, los contenidos de una educación relativa al medio ambiente, para la sostenibilidad, la ciudadanía y la participación social en su más amplio sentido de la palabra. Por «olvido», por negligencia, por dificultad, un amplio sector social, el de la población precarizada, marginal, excluida, se estaba y se está quedando fuera del «mundo» donde se debate y se toman decisiones trascendentales para el planeta, de un mundo que también es el suyo.

A esto hay que añadir la dimensión social de la sustentabilidad, que apunta al peso de la cuestión ambiental como una cuestión ética y también de justicia distributiva, en un mundo en el que los grupos sociales en condicio-

nes de vulnerabilidad socio-económica y fragilidad cultural se están convirtiendo en víctimas del riesgo ambiental de la época contemporánea (ROMERO y ÁNGEL, 2006). Los más marginados, los más pobres, los excluidos tienen menos posibilidades de evitar un entorno contaminado, a la vez que de elegir un entorno saludable y natural. De ahí que ayudar a analizar su propio entorno a los excluidos les devuelve la verdadera dimensión de su exclusión y de su explotación.

Una segunda parte de la investigación realizada, que no tiene cabida en el presente artículo, profundiza en la tercera de las dimensiones contempladas, la ecosistémica. Esta dimensión, compartida por una amplia mayoría de las experiencias descritas, resultará fundamental para la elaboración de planes y estrategias de intervención. Estrategias útiles para acercar a los excluidos a la comprensión crítica de su entorno, de su situación en él y de las posibilidades de transformación personal y social a su alcance.

Son, como puede verse, numerosas y muy diversas las experiencias que se desarrollan en torno a esta perspectiva ecosocial de la intervención socio-educativa. Y es mucho el trabajo que queda por hacer para conocer el alcance real de sus acciones, los resultados que pueden llegar a conseguirse y la mejor forma de hacerlo.

En cualquier caso, esperamos que esta primera aportación tanto teórica como práctica, a través de la reseña de escenarios y experiencias, sea de utilidad para ayudar a entender la práctica cotidiana de muchas personas que dedican sus vidas a la construcción de una sociedad más ecológica y más solidaria, realmente sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECK, U. (1998): *¿Qué es la globalización?* Madrid. Piados.
- BERTALANFFY, Ludwig von (1992): *Perspectivas en la teoría general de sistemas*. Madrid. Alianza.
- BIFANI, Pablo (1984): *Desarrollo y medio ambiente*. Madrid: Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo.

- BRACHO, T. y ZAMUDIO, A. (1995): *Tasas de retorno de la educación general especializada del nivel medio superior. Ajuste por desempleo*. Documento de trabajo nº 45. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- BRONFENBRENNER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- CADOTTE, R. (2009): *L'enseignement en milieux défavorisés*. Consultado el 10 de junio de 2009 en <http://www.milieuxdefavorises.org/quartier.html>.
- CARIDE, J. A. y MEIRA, P. A. (2001): *Educación ambiental y desarrollo humano*, Barcelona: Ariel.
- CARIDE, J. A. (1991). «La Educación Ambiental: concepto, historia y perspectivas», en CARIDE et al. *Educación Ambiental: realidades y perspectivas*, Santiago de Compostela: Tórculo.
- CHOMSKY, N. y HEINZ, D. (1998): *La Aldea global*. Tafalla. Txalaparta. CMMAD (Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo) (1987) *Nuestro Futuro Común*. Madrid. Alianza Editorial.
- CIRILLO, S. y DI BLASIO, P. (1991): *Niños maltratados. Diagnóstico y terapia familiar*. Barcelona: Paidós DUBOIS, Ch. (2008). «Pour une éducation populaire à l'environnement», en *Symbioses* nº 80, p. 3. Bruxelles.
- ELIZALDE, A. MAX-NEEF, M. y HOPPENHAYN, M. (2001): *Desarrollo a Escala Humana*. Montevideo. Nordan.
- GARCÍA DÍAZ, E. (2004): *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla. Díada Ed.
- HARTMAN, ANNE (1979): *Finding families. An ecological approach to family assessment in adoption*. Sage Publications. Londres.
- HERAS Y TRÍAS (1998): *La educación ambiental en los grupos sociales marginados*. Documento Técnico. Máster en Educación Ambiental. Madrid: UNED.
- INSTITUT ROBET-SCHUMAN (2009): Projet «Ágora». Consultado el 28 de noviembre de 2009 en <http://www.rsi-eupen.be>.
- LAVAL, CH. (2004): *La escuela no es una empresa*. Madrid, Paidós.
- LERBET SERENI, F. (2004). *La relation pedagogique: éclairage systémique et travail des paradoxes*. Maître de Conférences. HDR. Université de Tours.
- MAYER, M. (2001): «Nuevos retos para la educación ambiental», ponencia presentada en las Jornadas de Educación Ambiental celebradas en diciembre de 2001 en El Astillero (Cantabria).

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

- MELENDRO, M. (Dir.) (2010): *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- MELENDRO, M. (Dir.) (2007): *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Madrid: UNED
- MELENDRO, M. (2004): «Educación y globalización: educar para la conciencia de los límites», en *Revista «Educación XXI»*, nº 6, Madrid, UNED, Facultad de Educación.
- MELENDRO, Miguel (1998): *Adolescentes protegidos. Una aproximación desde la perspectiva de la Pedagogía Ambiental*, Madrid: Comunidad de Madrid.
- MESA, M. (1994): *Educación para el desarrollo y la paz*, Madrid: Popular.
- MINISTERIO DE MEDIO AMBIENTE (1997): *Los documentos de Río. Declaración de Principios. Agenda 21. Convenios Internacionales. Forum Global*. Madrid: Dirección General de Calidad y Evaluación Ambiental.
- MORIN, E. (2002): *Dialogue sur la connaissance*. Gémenos : Editions de l'Aube.
- MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós.
- MURGA, M. A. (Coord.) (2005): *Desarrollo local y Agenda 21. Una visión social y educativa*, Madrid, Ed. Pearson Educación S.L.
- NICOLIS, G. y PRIGOGINE, I. (1994): *La estructura de lo complejo*, Madrid, Alianza.
- NOVO, M. (2006): *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*, Madrid, Pearson Educación.
- NÚÑEZ, V. (1990): *Modelos de educación social en la época contemporánea*, Barcelona, PPU.
- PARTOUNE, C.; ERICX, M. (2005): «Les hyperpaysages. Comment percevoir, interpréter et exprimer la complexité des sociétés derrière les paysages?», *Société géographique de Liège*, Vol. 45, Liège, pp. 33-43.
- PÉREZ SERRANO, G. (2004): *Pedagogía Social y Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*, Madrid, Narcea.
- PREBISCH, R. (1976): «Crítica del capitalismo periférico», en *Revista de la CEPAL* (Comisión Económica para América Latina), primer semestre de 1976, Santiago de Chile.
- ROBERTSON, R. (1992): *Globalization. Social Theory and Global Culture*, Londres, Sage.

- RODRÍGUEZ, M. (2005): *Introducción a la educación socioambiental desde la pedagogía social*, Málaga, Aljibe.
- ROMERO, R. M. y ÁNGEL, F. (2006): *Educación Ambiental y sustentabilidad social: Ética, justicia ambiental, conflicto social y desigualdad*. Comunicación presentada en el V Congreso Iberoamericano de Educación ambiental, celebrado en Joinville (Brasil).
- SAUVÉ, L. (2009): «Entrevue avec Lucie Sauvé, co-présidente du 5e Congrès d'Éducation relative à l'environnement», *Bulletin Oeconomia Humana*, Juin 2009, pp. 4-7, Montréal.
- SAUVÉ, L. (2006): «Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement», *Chemin de Traverse*, n° 3, pp. 51-62, Montréal.
- SCHULTZ, THEODORE W. (1981): *Invirtiendo en la gente. La cualificación personal como motor económico*, Barcelona, Ariel.
- SYMBIOSES (2008): *Dossier Précarité : une question d'environnement? Symbioses. Le magazine de l'Éducation relative à l'environnement (ErE)*, n° 80, pp. 7-20, Bruxelles, Réseau Idée.
- THELEN, L. (2006): *L'exil de soi. Sans-abri d'ici et d'ailleurs*, Bruxelles, Publications des Facultés universitaires Saint-Luis.
- VILLEMAGNE, C. (2005): *L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain. Un modèle théorique en émergence enrichi de l'exploration collaborative de pratiques éducatives*, Résumé de thèse soutenue le 29 août 2005 à l'UQAM (Université de Québec à Montréal).
- WAGENSBERG, Jorge (2003): *Ideas sobre la complejidad del mundo*, Barcelona, Tusquets.

PROFESIOGRAFÍA

Miguel Melendro Estefanía

Doctor en Educación. Profesor del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED. Director del Instituto de Investigación Ecosocial Opción 3. Ha participado como docente y como ponente en numerosos seminarios, cursos, congresos, conferencias, tanto nacionales como internacionales. Ha dirigido y participado en diferentes proyectos de investigación sobre educación social y ecosocial, financiados por entidades públicas y privadas. Ha trabajado como pedagogo y como educador social en

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

diversos organismos y centros públicos. Cuenta con numerosas publicaciones sobre educación social y educación ambiental. Sus líneas de investigación prioritarias se centran en la intervención socioeducativa con adolescentes y jóvenes en dificultad social, la educación ecosocial y para el desarrollo sostenible, y el pensamiento complejo y la teoría de sistemas aplicados al ámbito educativo.

Datos de contacto: UNED, Facultad de Educación, calle Senda del Rey, nº 7.

Fecha de recepción: 12 de julio de 2010

Fecha de revisión: 21 de enero de 2011

Fecha de aceptación: 26 de enero de 2011