

## ***Leer el mundo con letras ambientales: un quehacer cívico y pedagógico en la formación del profesorado***

José Antonio CARIDE

Datos de contacto:

José Antonio Caride  
Departamento de Pedagogía  
y Didáctica  
Facultad de Ciencias  
de la Educación  
Campus Vida  
Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n.  
Universidad de Santiago  
de Compostela  
15782 Santiago de Compostela  
(España)  
Teléfono: (+34) 881 813 754  
Correo electrónico:  
joseantonio.caride@usc.es

Recibido: 15/10/2017  
Aceptado: 21/10/2017

### **RESUMEN**

Darse a la lectura del mundo con *letras ambientales*, más allá de situarnos ante una metáfora que sugiere nuevas oportunidades para la alfabetización lecto-escritora, desvela un deseo inequívoco: abrir el conocimiento a la vida en toda su diversidad. Un modo, entre otros, de alentar enseñanzas y aprendizajes sensibles a los valores que precisamos para construir una ciudadanía socio-ambientalmente comprometida con los derechos humanos y ecológicos, en las realidades próximas y en las que tienen un alcance planetario. Siendo una tarea desafiante, de amplios recorridos cívicos y pedagógicos, el profesorado –desde su formación hasta su desempeño profesional– debe asumir un protagonismo clave en la re-creación permanente de la *lectura* y *escritura* de los textos en sus contextos.

**PALABRAS CLAVE:** Lectura, Formación del profesorado, Pedagogía social, Alfabetización ambiental, Valores cívicos y ecológicos.

## ***Reading the World with Environmental Words: A Civic and Educational Challenge in Teacher Training***

### **ABSTRACT**

Reading the world with ‘environmental words’, not only provides a metaphor that suggests new opportunities for reading and writing literacy, but uncovers a clear desire: to open up knowledge to life in all its diversity. One way, among others, to encourage teaching and learning practices that are sensitive to the values we need to build a socio-environmental citizenry that is committed to human and ecological rights, both in close scenarios and in those that have a global scope. This is a challenging task, with broad civic and educational channels, and teaching staff—from their training to their professional practice—must assume a key role in the permanent re-creation of the ‘reading’ and ‘writing’ of texts in their contexts.

**KEYWORDS:** Reading, Teacher training, Social pedagogy, Environmental literacy, Civic and ecological values.

## ***Introducción: entre las lecturas del mundo y los mundos de la lectura***

Lo que hemos dado en llamar *lectura del mundo* nos sitúa, al menos, ante una triple intencionalidad en clave pedagógica y social (Caride y Pose, 2015): de un lado, posibilitar un mayor y mejor conocimiento de sus realidades cotidianas, abriendo la mirada a su complejidad desde enfoques inter y transdisciplinares; de otro, activar procesos de cambio y transformación congruentes con el respeto a la dignidad humana y a la vida en toda su diversidad; finalmente, promover prácticas educativas en las que la lectura, y todas las escrituras que la anteceden, participen de sus enseñanzas incentivando la democratización de los saberes y aprendizajes, desde la infancia hasta la vejez. En esta tarea la *educación de todos* (igualando oportunidades), el *todo de la educación* (siendo integral e inclusiva) y *todas las educaciones* (escolar, familiar, comunitaria, social, etc.), deben contribuir, comprometiendo sus discursos y prácticas con un futuro sustentable (Leff, 2008).

Aludimos a *lecturas del mundo* que, sin obviar los *mundos de la lectura* en los que inscribe sus prácticas científicas, literarias, reflexivas, formativas, tecnológicas, etc., permitan a las personas agrandar los significados –visibles y ocultos– del conocimiento y de los comportamientos socio-ambientales; y, con ellos, a nuevos modos de relatar, explicar y comprender sus realidades como una totalidad, distanciándose de su percepción fragmentada o parcial, históricamente inspirada en los principios epistemológicos del positivismo y del método hipotético-deductivo. La invención del sujeto ecológico, las concepciones holísticas en la ética ambiental, la teoría del caos y las tesis de la complejidad, las huellas del pensamiento ecologista en la educación ambiental y, en general, en las ciencias ambientales y sociales... son algunas de las insurgencias que nos recuerdan, parafraseando a Octavio Paz, que el texto del mundo no es un texto único... y que el propio mundo es la metáfora de una metáfora (Barcelos, 2005: 90): «un libro de infinitas páginas», cuya lectura nos aboca a un proceso interminable.

## ***La lectura como un modo de mejorar la vida y sus realidades***

Siendo mucho más que un mero juego de palabras, los ecosistemas de la lectura deben darnos la oportunidad de una lectura ecosistémica de los ecosistemas, que empiece por entender que el ambiente no se reduce a la Naturaleza ni a los entornos físico-naturales. Al hacerlo, la lectura se enraíza en el mundo, otorgándole a sus prácticas el sentido de una experiencia humana, que cognitiva y emocionalmente nunca está exenta de riesgos (Vila, 2008: 6): «un proceso imprescindible para asumir dónde nos movemos, cómo nos sentimos, qué comprendemos de lo que nos rodea y cómo fijamos los significados encontrados y

generados». Al fin y al cabo, como diría Maryanne Wolf (2008: 61) en su análisis acerca de cómo la evolución y el desarrollo de la lectura han cambiado la organización del cerebro y de nuestra vida intelectual, «todo lector se enfrenta a desafíos que lo llevan a otro lugar».

Se trata, por tanto, de aceptar el reto de leer el mundo críticamente, acudiendo al lenguaje y a las competencias lingüísticas como uno de los principales soportes de la comunicación y de cualquier actividad humana. Si la lectura no puede disociarse del deseo de aprender más, entonces –como diría Freire (1990)– el acto de leer requiere de una actitud crítica sistemática y de una disciplina intelectual que solo se adquiere con la práctica; nada de esto podrá lograrse sin una alfabetización transformadora que amplíe el mundo de la cultura al mundo de la historia, a una liberación de la palabra propia, que comienza por hacer conscientes a las personas de las diferencias que existen entre *estar en* el mundo y *ser con* el mundo. ¿A qué responden si no los impulsos seculares de la escritura y la lectura en sus variadas formas de contar, expandir y ampliar la vida?

Precisamente, apelando a la lectura como una oportunidad para desvelar el mundo, Graciela Bialek (2016: 147) advierte que con sus prácticas no nos convertimos «mágicamente en mejores ni en peores personas»; pero sí nos da, añade, la posibilidad de ampliar puntos de vista, de animar otras miradas y fantasías, de sentirnos convocados por la historia humana, de vivir la vida propia en otros y viceversa... También, diremos, la ocasión de poder luchar contra la tiranía de los fundamentalismos, de resistir las afrentas del autoritarismo y del capitalismo voraz, de liberarse de las servidumbres economicistas que subyacen a los discursos neoconservadores. Un leer el mundo que convierte el hacer en un *quehacer* para «desvendar algunas razones de ser y ver el mundo a través de las palabras... [recontrándonos] con lo no dicho para fuera, con lo que jamás de los jamases nadie sentirá como nosotros... [que] nos permite ser únicos, críticos, originales y exclusivos en un mundo que obstinadamente nos quiere masificar» (Bialek, 2016: 152).

En un sugerente ensayo acerca de la lectura *en* y *del* mundo, recreando sus proyecciones en el lenguaje como una construcción estética, antropológica y filosófica encarnada en múltiples modos de mostrarse simbólica y materialmente – desde la oralidad clásica al giro informático, pasando por la tecnología de la imprenta–, Víctor Bravo (2009) recuerda cómo sus prácticas han abierto la brecha epistémica que nos ha trasladado de la fe a la razón, de las creencias a las ciencias, del yo a los otros, de los nombres a las cosas, de la escritura a la lectura y esta al permanente reencuentro con aquella... a pesar de las amenazas que anuncian la desaparición de sus prácticas heredadas, a las que se encadenan otras pérdidas relacionadas con una cierta imagen del mundo y de los modos de vivir en él.

De llegar a concretarse, todo indica que, sin las artes y las letras, sin las palabras que tejen las Humanidades y su conocimiento *inútil* (Ordine, 2013; García Gual, 2017), el mundo sería inhabitable. Frente a su degradación –con el eclipse de la literatura y los *clásicos*, junto a otras penurias filosóficas y filológicas– leer el mundo se convierte en un acto de rebeldía. La afirmación, dirá Petit (2016), de una necesidad –cada vez más acuciante– de exhibir pruebas de su rentabilidad inmediata, como si esa fuera su única razón de ser. Por ello, la autora considera más pertinente que nunca preguntarse y preguntarnos: ¿para qué sirve leer? ¿Por qué leer hoy? ¿Por qué incitar a los niños a que lo hagan? ¿Qué relación puede haber entre las páginas y las pantallas? ¿Cómo transmitir el gusto por la lectura y las prácticas culturales? Interrogantes ante los que propone reanimar la interioridad, movilizar el pensamiento y suscitar intercambios poéticos, indagatorios, exploratorios... de nosotros y de lo que nos rodea; e incluso, de lo que todavía no es.

Leemos en palabras la vida, descubriendo en los relatos –sean cuales sean sus tipologías textuales– acontecimientos, situaciones, argumentos, personas o sociedades que, en lo esencial, no difieren sensiblemente de nuestras propias realidades y de las que nos contornan, incluso en las situaciones más críticas. Conviene no olvidar que la lectura «nos pone en contacto con otros sentimientos, otras experiencias y otras vidas. Nos ayuda a distanciarnos de nosotros mismos, a viajar por el tiempo y por el espacio, a conocer nuevas culturas y nuevas realidades, a ser, de alguna manera, más humanos» (Marchesi, 2005: 17). Expresado en otros términos, lo literario, ya sea como lectura o escritura, «no se agota en lo artístico y está indispensablemente ligada a una preocupación moral y una acción cívica» (Vargas Llosa, 2015: 63).

La idea de que la lectura contribuye al bienestar de la gente, como un arte que propicia el encuentro de las personas con la palabra escrita (Petit, 2009), viene de antiguo y está suficientemente acreditada; como también lo está que ha sido la causa de bastantes malestares y desasosiegos, ya sea porque se impone o hace por obligación, o porque se ha convertido en un ejercicio de denuncia e insubordinación frente a cualquier censura o represión. Entre otras, las que anidan en las reiteradas crisis (sociales, económicas, ambientales, etc.) que explican la génesis histórica de la insostenibilidad de los modelos de producción y consumo estimulados por un neoliberalismo económico –con sus derivaciones de alcance axiológico, político, cultural, etc.– que lejos de reducir las desigualdades y la vulnerabilidad de las personas y los colectivos más frágiles, las incrementa, sometiéndolas a nuevas interdependencias y contradicciones.

En su interior, como se constata en los Informes Mundiales sobre el Desarrollo Humano, que desde 1990 son publicados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), se perpetúan o agravan la pobreza y el hambre, la

intolerancia, la violencia, la exclusión, el cambio climático, la pérdida de biodiversidad... todas ellas, desde hace décadas, preocupaciones indisociables de una creciente toma de conciencia sobre la urgencia de un cambio de rumbo en los estilos de desarrollo, procurando armonizar el respeto a los derechos humanos con los *derechos* ecológicos. Un complicado equilibrio con el que se pretenden conciliar los ritmos de la biosfera con los intereses –demandas y necesidades– de la socioesfera, en un tiempo histórico en el que una de las principales imputaciones a la legitimidad del capitalismo reside en la crisis ecológica, en los conflictos sociales y las crisis humanitarias que él mismo genera (Rodríguez y Barcia, 2011). Así se pone de manifiesto en el último Informe del PNUD (2016), cuando en casi todos los países hay colectivos que están marginados en diferentes ámbitos a la vez: mujeres, niñas, poblaciones rurales, comunidades indígenas, minorías étnicas, personas con discapacidades, migrantes, refugiados y la comunidad LGBTI forman parte de los grupos más castigados, por motivos que no son estrictamente económicos, sino también políticos, sociales, culturales y ambientales.

En estas circunstancias volvemos a la socióloga y antropóloga Michèle Petit (2009) para poner en valor la capacidad reparadora de la lectoescritura en situaciones de crisis personal o social, a través de la palabra; y, con ella, del pensamiento y de la memoria, así como de los procesos de empoderamiento que rompen silencios y trazan nuevas trayectorias vitales permitiendo que la gente –individual y colectivamente– recupere o reconstruya sus identidades perdidas: un nombre propio, sus orígenes, un sitio en el mundo... más allá de las etiquetas que el entorno social, los medios de comunicación, los informes oficiales o las estadísticas les han puesto.

Para que se pueda avanzar en esta dirección, Martín-Barbero y Lluch (2011) resumen los principales logros del equipo de investigación que han coordinado en la necesidad de entender las experiencias lectoescriptoras como procesos de comunicación en los que se promueven cambios culturales. Las políticas que las activan son un soporte fundamental para la cohesión e inclusión social, la participación ciudadana y la convivencia, la interculturalidad y la sostenibilidad cultural. En su opinión, las lectoescrituras deben conjugarse en plural, como un quehacer cívico y político que trasciende los recintos escolares para practicarse en las familias, las comunidades, los medios de comunicación social y los espacios públicos virtuales. Todos ellos son realidades espacio-temporales en los que la Pedagogía Social y la Educación Social sitúan muchas de sus expectativas y logros, máxime cuando declaran –sin ambigüedades– que la lectura, además de mejorar la interpretación de sus realidades, debe ofrecerse a transformarlas para que sean más habitables y saludables. Este propósito requiere valorar la lectura en su justa medida, ampliando los horizontes cívicos del conocimiento, la libertad, la equidad y la justicia social como una *sociedad educadora* que, por serlo, es también una *sociedad lectora* (Yubero, Caride y Larrañaga, 2009).

Invocando una educación que debe cambiar en un mundo que cambia, ya no se discute que la lectura debe ir «más allá de la alfabetización y la adquisición de competencias aritméticas básicas y centrarse en los entornos de aprendizaje y en nuevos enfoques del aprendizaje que propicien una mayor justicia, la equidad social y la solidaridad mundial» (UNESCO, 2015: 3). Así lo afirma Irina Bokova –Directora General de la UNESCO– en el prólogo del *Informe Rethinking Education: Towards a global common good?*, con el que se da continuidad a los coordinados por Edgar Faure (*Aprender a ser: la educación del futuro*) y Jacques Delors (*La educación encierra un tesoro*), editados en 1972 y 1996, respectivamente. Sin soslayar que las desigualdades se han agravado en un planeta bajo presión, el *Informe* reivindica una concepción humanista de la educación como un bien común esencial, poniendo énfasis en la igualdad de derechos, la justicia social, la diversidad cultural o la responsabilidad compartida en el camino hacia un futuro que sea ecológica y socialmente sustentable.

### ***Entre las verdades incómodas y las incomodidades de la verdad***

Las apelaciones a un *buen desarrollo* o a un *desarrollo alternativo*, que encarnan posicionamientos éticos e ideológicos dispares en sus modos de afrontar los límites del crecimiento y una crisis socio-ambiental de alcance planetario, no tuvieron un refrendo oficial hasta los primeros años setenta del pasado siglo, cuando se celebró en Estocolmo, en junio de 1972, la primera *Conferencia sobre el Medio Humano*; un acontecimiento en el que los gobiernos declararon su voluntad de combinar el desarrollo económico y social con la preservación del medio ambiente y de los recursos naturales, para las generaciones presentes y futuras. Con todo, habrá que esperar hasta los últimos años ochenta para que la expresión *desarrollo sostenible* alcanzase su mayoría de edad con la difusión del informe *Nuestro futuro común* elaborado por la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (1987), también conocido como *Brundtland Report*.

Desde entonces, de forma reiterada, lo sostenible y la sustentabilidad en el desarrollo han movilizad a la comunidad internacional en varios frentes, que van desde las propuestas que enfatizan el desarrollo comunitario local hasta los objetivos globales para todo un milenio, motivo de elogios y cuestionamientos incessantes. No puede ser de otro modo cuando la expresión *desarrollo sostenible* aún no ha sido capaz de trasladar sus deseos a las realidades de la gente, clarificando sus pretensiones políticas y económicas ante la necesidad de afirmar los valores democráticos frente a los que rigen los mercados (Caride, 2017). Como ya advirtieron Gutiérrez y Pozo (2008), los horizontes del desarrollo sostenible están empañados, siendo la ambigüedad semántica uno de sus puntos débiles –no el más importante–, ya que la pretendida neutralidad terminológica y el uso poli-

sémico de los vocablos *desarrollo* y *sustentabilidad* no pueden esconder que ambos están al servicio de propósitos diametralmente opuestos. En este sentido, Bob Jickling (2008: 123), reconociendo que el desarrollo sustentable es una idea seductora, a la que se le ha dado un gran impulso para llegar a una definición consensuada, afirma que «la probabilidad de llegar a alguna comprensión útil es más remota que nunca».

Como han analizado Sauv e, Berryman y Brunelle (2008: 36), «de manera progresiva, el medio ambiente concebido como un conjunto de problemas y como una reserva de recursos, ha sido deliberada y explícitamente subsumido en el desarrollo», sin apenas darse la oportunidad de explorar otras posturas éticas, como las que representan el ecocentrismo y el biocentrismo. Siendo así, añaden, «el desarrollo sustentable, inicialmente concebido como una estrategia pertinente para iniciar la reconciliación entre los mundos político-económico y ambiental, se ha inflado y transformado en el proyecto universal de una nueva civilización mundial» (*Ibíd.*: 46).

Se trata de una inquietud a la que se asocia no solo la preocupación por los destinos de la humanidad, sino también por la trama de la vida (Capra, 1990) y su futuro sostenible. Máxime cuando, durante siglos, las relaciones de los seres humanos con el ambiente se han caracterizado por un creciente desequilibrio, alentado por el mito del crecimiento sin límites en el que se fueron instalando las visiones antropocéntricas del progreso económico, poniendo la biosfera y sus recursos al servicio de la producción, especialmente desde los inicios de la revolución industrial. La promesa de la dominación de la Naturaleza se llevó a cabo de una manera tan perversa que, además de destruirla, ha generado una crisis ecológica y social de dimensiones abrumadoras (Santos, 2005: 149).

Pasando ahora por alto muchas de sus circunstancias, que van desde las verdades incómodas de una crisis civilizatoria sin precedentes hasta la incomodidad de las verdades que se reflejan en las desigualdades, opresiones e injusticias que padecen miles de millones de personas en el mundo, darnos a su lectura con *letras ambientales* desvela un af n inequívoco: abrir el conocimiento a la vida en toda su diversidad, alentando enseñanzas y aprendizajes sensibles a la razón y a las emociones, en la inacabada búsqueda que implica dar sentido a lo que somos y hacemos, en los planos individual y colectivo. Ni es fácil ni inmediato, ya que, como han afirmado Calvo y Gutiérrez (2006), no tenemos las soluciones en las manos, ni sabemos cómo resolver, con la efectividad y el consenso exigibles, los problemas que traen consigo el cambio climático, la extinción de especies, las migraciones masivas o los conflictos sociales por el uso de los recursos, entre distintos países o dentro de un mismo país. Pero sí sabemos, afirman, que «necesitamos sumar conocimientos, procedimientos y actitudes favorables hacia ese cambio social construido por personas formadas e informadas, que escuchan y son escuchadas... Un

proyecto común, con un decidido apoyo a lo que ya existe y un ánimo de participación y capacitación para la sostenibilidad» (Calvo y Gutiérrez, 2006: 119).

## ***Una invitación al diálogo con los saberes y sabores de la vida***

Además de proporcionarnos una metáfora con escasas utilidades semánticas entre nosotros, *Leer el mundo con letras ambientales* contiene una invitación al diálogo con los saberes y los sabores de la vida, allí donde es posible dar curso a lo inédito a través del pensamiento y la acción social, transitando entre las viejas y las nuevas racionalidades, los heredados y los emergentes imaginarios sociales: el «sabor del saber» (Leff, 2013: 54-59), que pone «a prueba la realidad degustándola... reafirmando al ser en el tiempo y el conocer en la historia... desde el ser del mundo y del ser en el mundo», situándonos ante la inauguración de una nueva pedagogía y otra educación; que sea adjetivada como *ambiental*, *social* o ambas, va más allá de las palabras para instalarnos en sus significados más profundos como *educere*, convocándonos a sentirnos y hacernos partícipes como ciudadanos libres, responsables y conscientes de la vitalidad del planeta.

La concepción misma de lo *ambiental* y sus *letras* nos remite a lo que Jiménez Bautista (2016: 32) identifica como la textura vital de los pueblos, en clave antropológica y ecológica, superando las viejas dicotomías del pensamiento hegemónico, para resaltar las interacciones «entre el sistema ambiental y el sociocultural en el territorio, prestando atención a la complejidad de esas relaciones con objeto de evitar causalismos unilineales y determinismos simplistas». En este escenario, la crisis ambiental es también un claro exponente de la crisis de las formas de comprensión del mundo, de su conocimiento y de los modos de construirlo. De ahí la insistencia en que los saberes ambientales den paso a una nueva racionalidad... con lenguajes, metodologías, procesos, actuaciones, etc. que sean congruentes con la convivencia en un mundo sociocultural y ambientalmente diverso. Es en esta diversidad en la habitan los saberes y los sabores de la vida cotidiana que nos invitan a leer el mundo con letras ambientales.

Reconociendo que todas las letras lo son –«el primer abecedario el ambiente», en expresión feliz de Frabboni, Galletti y Salvorelli (1980)–, resulta especialmente sugestiva la visión de Javier Reyes (2017), al confiar en la invención y los sueños mucho de lo que ha aportado la literatura a la lectura del mundo, que resume en dos contribuciones principales:

- a) De un lado, la oportunidad de ensanchar la mirada, con la hondura y complejidad que late en la socio-biosfera, incorporando las narraciones de naturalistas, biólogos y ecólogos como Charles Darwin, Hans Sloane o Paul Elrich; pero también de quienes en la poesía, la narrativa o el ensayo



—desde los más clásicos hasta los modernos y contemporáneos: Dante, Neruda, Pessoa o Borges— han enfatizado la necesidad de una visión holística de las relaciones individuo, cultura(s) y ambiente.

- b) De otro, la ocasión de que la literatura nos obsequie con paisajes y territorios, que van desde las realidades inmediatas del ambientalismo local, hasta las que han adquirido un sentido universal y planetario en los relatos de autores como Hemingway, García Márquez, Carpentier, Eliot o Mann. Como señala Reyes (2017: 30), «no hay persona ni personaje que no refiera un recuerdo, una impresión, un estado de ánimo ligado a determinado clima, a un paisaje, a un árbol, al canto de un ave. La narrativa y la poesía muestran que humano y naturaleza son elementos indisociables en el alma del mundo».

Los enfoques socioculturales de la lectura, que van más allá de los lingüísticos y psicolingüísticos, al subrayar que la literacidad tiene un origen social, cultural e históricamente situada (Cassany, 2006 y 2008), se abrazan con las alfabetizaciones plurales que se reflejan en los nuevos estudios de literacidad (Martos, 2013), incluida la ecológica (Barton, 1994) en sus convergencias con la *alfabetización ambiental* y la *ecoalfabetización*, sobre todo a partir de las aportaciones realizadas por Fritjof Capra (Aranda, 2015). En ellas, aunque sin nombrarlas expresamente, sitúa Edgar Morin (2001) los «siete saberes necesarios para la educación del futuro», que otros autores, como Peacock (2006), consideran que deben abordarse en los actuales currículos escolares, incidiendo en la importancia de las perspectivas interdisciplinarias y sus estrategias para abarcar las dimensiones éticas, científicas, económicas, políticas, sociales y ambientales de sus contenidos.

La transversalidad curricular que se viene reivindicando desde hace años, tanto desde la educación ambiental como de la imprecisa «educación para el desarrollo sostenible», revela una exigencia que Lencastre y Leal (2007) relacionaron con la urgencia de crear o asentar una profunda conciencia ambiental, de las que son espejo y reflejo distintos proyectos que convergen con la *Carta de la Tierra* y sus principios a favor del respeto y cuidado de la comunidad de la vida, de la integridad ecológica de la justicia social y económica, y de la democracia, la no violencia y la paz (Murga-Menoyo, 2009). Y que otros autores han vinculado a las *Agendas 21 Locales y Escolares*, o a las deliberaciones y acuerdos que han promovido las *Conferencias Mundiales sobre Medio Ambiente y Desarrollo* (Estocolmo, Río de Janeiro, Johannesburgo...) en las últimas décadas; también a los *Foros Globales*, entre los que sobresalen las propuestas del *Tratado sobre Educación Ambiental para Sociedades Sostenibles y para la Responsabilidad Global*, aprobado en Río de Janeiro en 1992, con una visión alternativa, más crítica y políticamente comprometida que los consensos emanados de los documentos gubernamentales.

## **El profesorado como *sujeto lector*, desde su formación a las prácticas docentes**

La formación del profesorado y las prácticas docentes, que son inherentes a su desarrollo profesional, deben ocupar un lugar importante en la alfabetización ecológica o ambiental; ya sea con propósitos *funcionales* (contribuir a la comprensión básica del funcionamiento de los ecosistemas y de los temas ambientales), *culturales* (incentivar aprendizajes que desvelen los significados de las realidades socio-ambientales, en sus diversas proyecciones simbólicas y materiales) y *críticos* (fomentando la capacidad para el diálogo y la acción pro-ambiental, alentando sensibilidades, valores y responsabilidades que no se reducen a la transmisión de los conocimientos científico-curriculares, técnicos y/o profesionales).

Si el aprendizaje de las letras y los números constituyó el contenido básico de las enseñanzas que nacen con las escuelas y se le atribuyen como misión principal a su profesorado, con el paso del tiempo este encargo ha alcanzado niveles de complejidad que van más allá del mero hecho de enseñar o profesar la docencia, para implicarlos –profesional, académica y éticamente– en prácticas críticas y reflexivas (Giroux, 1990; Schön, 1998; Perrenoud, 2004) en una interacción continua con las realidades escolares, comunitarias y socioambientales en las que proyectan su actividad docente. En el último informe anual del *Worldwatch Institute* (2017), sobre cómo educar ecosocialmente para incidir en las transformaciones ecológico-ambientales derivadas de las actividades humanas que están provocando un cambio global, se insiste en que los contenidos científicos y las maneras de enseñarlos deben evolucionar hacia una progresiva eco-alfabetización de los aprendizajes, con la complejidad y el liderazgo moral que permita a las personas y comunidades afrontar retos sin precedentes.

En este sentido, construir la formación del profesorado con letras ambientales en las interacciones de lo local con lo global no puede sustraerse de las contribuciones que debe hacer al logro del derecho a una educación de calidad: un derecho que va más allá de la escolarización y los saberes curriculares, por muy importantes que sean. Esta tarea implica al menos cuatro (des)empeños: promover la inter-trans-disciplinariedad de los saberes compartidos ambientalmente; dar respuesta a las urgencias de un planeta herido, ecológica y socialmente; construir la ciencia como una toma de conciencia ambiental, cognitiva y emocionalmente; y finalmente, recuperar en su más amplio recorrido cívico y social la escritura-lectura como un modo de proyectarnos y desarrollarnos humanamente, contribuyendo a preservar la vida en toda su diversidad. El reto que supone construir/se, en tanto que docente, *en y como* sujeto lector (Ferreyro y Stramiello, 2008), parte inevitablemente de estas inquietudes.

## **Oye cómo va... experiencias al ras de la literacidad ambiental**

Afortunadamente ningún profesor en formación o en la profesión está solo. Lo acompañan, ya en sus inicios, quienes contribuirán en las aulas universitarias –también como docentes y/o alumnos– a formarlo como maestro o profesor de Educación Infantil, Primaria, Secundaria... También quienes comparten, en las instituciones escolares y en otros contextos sociales, sus prácticas docentes como profesionales de la educación siendo profesores, pedagogos o educadores (ambientales, sociales, etc.) en el más amplio sentido de la palabra.

Y, aún más allá, aquellos que han llevado a la república de las letras los relatos de miles de personas que alzan su voz cívica contra los males de civilización a la que nos están abocando la ignorancia, la codicia o la insensatez del desorden global (Innerarity, 2013). Relatos como los que, en México, nos iluminan desde la colección *Letras ambientales*, promovida en el seno de la Maestría en Educación Ambiental de la Universidad de Guadalajara por Elba Castro y Javier Reyes, con títulos tan sugerentes como ¡Oye cómo va! Ensamblajes narrativos de educadores ambientales; *Re-verdes sin pausa: educadores somos y en el ambiente andamos*; o *El planeta no tiene quien lo enfríe*. A los que se podrían añadir muchos otros, como los que gritan un *nunca más* llevado a las *Lecturas sobre el desastre del Prestige* (García Mira, 2013), un problema *local* que nos afectó a todos y que, como afirman sus autores, tiene que ver con el análisis y el diseño de trayectorias hacia un futuro más sostenible y menos dependiente del carbono.

Son relatos que también han servido como punto de encuentro en los Foros *Leer el mundo hoy* en el diálogo Universidad-Sociedad (Caride y Pose, 2015), promovidos por el Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-interea) de la Universidad de Santiago de Compostela, con el apoyo de la Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL) y el Consejo Social de la universidad compostelana, el último de ellos *en clave de sustentabilidad ambiental*. En octubre de 2015 este Foro se trasladó a la Universidad Benemérita de Puebla (México) donde, en colaboración con distintas entidades académicas, científicas y profesionales, celebró una de sus sesiones leyendo el mundo desde las letras ambientales, con el objetivo de «generar un espacio para el intercambio y el diálogo entre las maneras de leer el mundo que poseen los discursos del arte, especialmente la literatura, y los del pensamiento ambiental, para nutrir, con renovada esperanza, el profundo sentido de la Vida».

Como se sabe y, con acierto, ilustra el profesor Santos Guerra (2011: 12) en sus hermosas metáforas sobre el árbol de la democracia, no hay milagros que conviertan su semilla «en un árbol frondoso que da sombra y produce frutos. No está hecho de una vez para todas... su crecimiento es lento y constante... El árbol

hace menos ruido al crecer que al caer». A la formación del profesorado y lo que podrán ser sus contribuciones al quehacer cívico y pedagógico que implica leer el mundo con letras ambientales... podrá sucederle lo mismo. Ojalá que solo para crecer y dar frutos.

## **Referencias bibliográficas**

- Aranda, J.M. (2015). La alfabetización ecológica como nueva pedagogía para la comprensión de los seres vivos. *Revista Luna Azul*, 41, 365-384. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3217/321739268020.pdf>
- Barcelos, V.H.L. (2005). 'Escritura' do mundo em Octavio Paz: uma alternativa pedagógica em educação ambiental. En Sato, M. y Carvalho, I. (coords.). *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 77-97.
- Barton, D. (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Bialet, G. (2016). Memorias en el andén: para pensar la lectura como oportunidad. En Yubero, S., Caride, J.A., Larrañaga, E. y Pose, H. (coords.), *Educación Social y alfabetización lectora*. Madrid: Síntesis, 139-156.
- Bravo, V. (2009). *Leer el mundo: escritura, lectura y experiencia estética*. Madrid: Veintisiete Letras.
- Calvo, S. y Gutiérrez, J. (2006). *El espejismo de la educación ambiental*. Madrid: Morata.
- Capra, R. (1990). *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Caride, J.A. (2017). Educación Social, Derechos Humanos y Sostenibilidad en el Desarrollo Comunitario. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), pp. 245-272. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2017291245272> Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu291245272/17350>
- Caride, J.A. y Pose, H. (2015). Leer el mundo hoy o cuando la lectura se convierte en diálogo. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 14, 65-80. Recuperado de: [http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.14.05](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.05) - DOI 10.18239/ocnos\_2015.14.05.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*: México: Ríos de tinta.
- Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (1987). *Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza.
- Ferreiro, J. y Stramiello, C.I. (2008). El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45,4, 1-7. Accesible en: <http://rieoei.org/2321.htm>.
- Frabboni, F., Galletti, A. y Salvorelli, C. (1980). *El primer abecedario: el ambiente*. Barcelona: Fontanella.

- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- García Gual, C. (2017). *La luz de los lejanos faros: una defensa apasionada de las humanidades*. Barcelona: Ariel (2ª ed.).
- García Mira, R. (ed.) (2013). *Lecturas sobre el desastre del Prestige: contribuciones desde las Ciencias Sociales*. A Coruña: Instituto de Estudios e Investigación Psicosocial Xoan Vicente Viqueira.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gutiérrez, J. y Pozo, M.T. (2008). Stultifera navis: celebración insostenible. En González Gaudiano, E. (coord.). *Educación, medio ambiente y sustentabilidad*. México: Siglo XXI - Universidad de Nueva León, 93-116.
- Jickling, B. (2008). Desarrollo sustentable en un mundo globalizador. En González Gaudiano, E. (coord.). *Educación, medio ambiente y sustentabilidad*. México: Siglo XXI - Universidad de Nueva León, 117-132.
- Jiménez Bautista, F. (2016). *Antropología Ecológica*. Madrid: Dykinson.
- Innerarity, D. (2013). *Un mundo de todos y de nadie: piratas, riesgos y redes en el nuevo desorden global*. Barcelona: Paidós.
- Lencastre, M. y Leal, R.M. (2007). A literacia ambiental a partir do lugar: transversalização e orientações educativas para a sustentabilidade no Projeto Terra. En Sorrentino, M. (coord.). *Perspectivas de la Educación Ambiental en Iberoamérica. Conferencias del V Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*. México: PNUMA, 381-394.
- Leff, E. (2008). *Discursos sustentables*. México: Siglo XXI.
- Leff, E. (2013). Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes: hacia una pedagogía ambiental. En Sorrentino, M. (coord.). *Perspectivas de la Educación Ambiental en Iberoamérica. Conferencias del V Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*. México: PNUMA, 45-59.
- Marchesi, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación*, número extraordinario *Sociedad lectora y educación*, 15-35. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005\\_05.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_05.pdf)
- Martín-Barbero, J. y Lluch, G. (coords.) (2011). *Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Bogotá-Madrid: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe-CERLALC-AECID.
- Martos, E. (2013). Nuevos estudios de literacidad. En Martos, E. y Campos F-Fígares, M. (coord.) (2013), *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana-Red Internacional de Universidades Lectoras, 534-537.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós: Barcelona.
- Murga-Menoyo, M.A. (2009). La Carta de la Tierra: un referente de la Década para la Educación para el Desarrollo Sostenible. *Revista de Educación*, número extraordinario

- Educación para el Desarrollo Sostenible*, 239-262. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009\\_11.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_11.pdf)
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil: manifiesto*. Barcelona: Acontilado.
- Peacock, A. (2006). *Alfabetización ecológica en educación primaria*. Madrid: Morata-MEC.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graò.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano Travesía.
- Petit, M. (2016). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PNUD (2016). *Informe sobre Desarrollo Humano 2016: desarrollo humano para todas las personas*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD. Recuperado de: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/hdr/2016-human-development-report.html>.
- Reyes, J. (2017). Literatura: fértil vientre contra el ecocidio y el olvido. En Reyes, J., Castro, E. y Noguera, P. (coords.). *La vida como centro: arte y educación ambiental*. Guadalajara-México: Universidad de Guadalajara-Universidad Nacional de Colombia, 24-32.
- Rodríguez, N. y Barcia, F.J. (2011). La génesis histórica de la conciencia de la crisis ecológica y su insostenibilidad. En Barcia, F.J. (ed.). *A razón ecológica*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 7-20.
- Santos, B. de (2005). *El milenio huérfano: ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.
- Santos Guerra, M. A. (2012). *El árbol de la democracia*. Porto: Proferições.
- Sauvé, L., Berrymann, T. y Brunelle, R. (2008). Tres décadas de normatividad internacional para la educación ambiental: una crítica hermenéutica del discurso de Naciones Unidas. En González Gaudiano, E. (coord.). *Educación, medio ambiente y sustentabilidad*. México: Siglo XXI - Universidad de Nueva León, 25-52.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Vargas Llosa, M. (2015). *Elogio de la educación*. Madrid: Taurus.
- Vila, E.S. (2008). La lectura como experiencia humana, pedagógica e intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45,4, 1-7. Recuperado de: <http://rieoei.org/2281.htm>.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer: historia y ciencia del cerebro y de la lectura*. Barcelona: Ediciones B.
- Wordlwatch Institute (2017). *Educación Ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica*. Madrid: Icaria.
- Yubero, S., Caride, J.A. y Larrañaga, E. (coords.) (2009). *Sociedad educadora, sociedad lectora*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha-CEPLI y Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS).