

# Ecopedagogia: educació per i per a la vida en temps de pandèmia

David Abril, Universitat de les Illes Balears



*“Aquí s’obre una nova dimensió de la pregunta sobre el ‘fins quan’, en la qual se’ns posa directament en qüestió a nosaltres mateixos, els humans, i les nostres condicions de vida. Fins quan podrem els éssers humans aguantar les condicions de vida que nosaltres mateixos ens imposam sense rompre’ns (individualment) o extingir-nos (com espècie)? La pregunta per la sostenibilitat, que apuntava als anys setanta la finitud del planeta, torna ara sobre nosaltres mateixos, com un boomerang, i apunta directament a la nostra fragilitat, a la nostra pròpia finitud...”*

*Marina Garcés, Nova il·lustració radical*

## **Crisi ecològica i pandèmia**

A més d’una pandèmia que ningú no hagués previst ni tan sols fa un any, en el moment en què escric aquest article s’han registrat a l’Àrtic les temperatures més altes de la història, prop dels quaranta graus Celsius, i el desglaçament és ja imparable malgrat les recents declaracions institucionals de reconeixement de l’emergència climàtica; la Mediterrània ha esdevengut l’indret més mortífer del món de la mà de la política de fronteres de la Unió Europea; als Estats Units policies racistes assassinen persones negres, car tenen un supremacista com a president del país; i cap al sud, a l’Amèrica Llatina, defensores dels drets humans i de la naturalesa són també assassinades impunament. Altres crisis o símptomes de les mateixes, precedents al coronavirus però ara invisibilitzades enmig de la boira de la pandèmia.

Es parla de la crisi tant sanitària com social i econòmica que ha generat el virus, però el que ha fet aquesta pandèmia és fer encara més evident la contradicció fonamental del capitalisme globalitzat, que és la seva incompatibilitat amb una vida digna per a la majoria dels habitants del planeta i amb la preservació del planeta mateix. A més, la incertitud anunciada per Ulrich Beck (2006) en la seva teoria sobre la societat del risc sembla que ha vingut per instal·lar-se, acompanyada de la por que sempre ha estat una arma dels poderosos per tal de garantir els seus interessos. Una incertesa que s’afegeix a la precarietat vital de bona part de la població, amb serioses dificultats per poder fer plans ni de present ni de futur: de no saber si tindran feina o si la perdran; de si podran dur els nins a escola; de si podran visitar els iaios a la residència; de si podran pagar o no la hipoteca, perquè allò segur és que no arriben a finals de mes...

Assumim també que vivim uns temps on per molt que s’evidència la crisi del capitalisme globalitzat, com diu Boaventura de Sousa Santos tenim preguntes fortes i respostes dèbils. Desconfiem de qui ho ten-

gui tot molt clar en uns temps com els que ens ha tocat viure, però no deixem de fer-nos preguntes, perquè no som aquí per lamentar-nos, perquè com diu la filòsofa Marina Garcés, potser hem perdut el futur però no podem seguir perdent el temps... Algunes de les preguntes que ens podríem fer i que aquest article pretén abordar són:

- com reprendre el sentit de les nostres vides enmig de tanta incertitud?
- què podem fer per tal de preservar la vida, en el seu sentit més ample?
- quin tipus de ciutadania -activa, responsable, ecològica, compromesa... és necessària per albirar horitzons d'esperança?
- què hi pot aportar l'educació, i en particular, una proposta ecopedagògica en aquest moment?

Són preguntes que duen implícit un posicionament i un reconeixement. El reconeixement de la naturalesa política de l'educació, i l'opció pedagògica per una educació transformadora, que contribueixi a canviar l'estat de coses des del seu potencial no sols formatiu, sinó performatiu.

### **Ecopedagogia a la recerca de sentit en un món sense sentit**

Deia Francisco Gutiérrez, una de les persones referents de l'ecopedagogia, que educar és impregnar de sentit les pràctiques de la vida quotidiana. Aquest és potser el primer dels reptes de l'ecopedagogia: més enllà de la pandèmia, com construir una educació que doni sentit a les nostres vides quan estem immersos en una mar d'incerteses?

Òbviament, el sentit per construir hauria de ser un sentit prou diferent al sentit hegemònic que impregna les vides de tots nosaltres, fins i tot d'aquells que tenim la condició de possibilitat d'exercir el pensament crític. Cal capgirar un «sentit comú» avui dia majoritàriament arrelat en la racionalitat capitalista en totes les seves múltiples expressions, des de l'*homo oeconomicus* que sols pren decisions en funció dels beneficis que pot obtenir, a l'individu desvinculat dels altres ("la societat no existeix", que deia Margaret Thatcher), o la defensa de l'individualisme com a sinònim de llibertat. Tot baix l'empara del positivisme de la modernitat occidental, que segrega els éssers humans de la naturalesa que habitam la resta dels éssers vius, com si nosaltres fóssim els únics (i no tots) amb possibilitat de ser subjectes, i tota la resta de la biosfera fossin objectes. Tot plegat conforma un *corpus* cultural que travessa fronteres i acompanya el projecte econòmic, ideològic i pedagògic del capitalisme d'aquesta època on es fomenta el consum sense límits perquè el sistema funcioni mentre la ciència posa cada vegada més en evidència els límits biofísics de la naturalesa. Un consum que, tanmateix, no és capaç d'omplir les expectatives vitals de bona part de la població (que bé són marginades del circuit de consum, o bé estan medicalitzades amb ansiolítics perquè el buit vital no l'omple tampoc la capacitat de comprar moltes coses!).

Perquè la incertesa vital a la qual ens enfrontam no és nova, i moltes persones, en especial molts joves que han passat ser en els darrers anys el gruix de l'educació de persones adultes -esdevenguda un espai de rehabilitació d'alumnes expulsats del sistema ordinari que, tanmateix, cal insertar en el mercat de treball-, i han nascut en aquest context i han viscut de ple la «corrosió del caràcter» que va experimentar la generació postmoderna en relació a la postfordista assenyalada per Sennet (2006), i un model de consum i de materialitat dels valors i de frugalitat de la vida que ni tan sols Passolini no hagués imaginat fa només unes dècades.

Així, mentre l'escola segueixi adoctrinant els alumnes per convertir-los en consumidors, com afirma Assadourian (2017: 40), desconnectada de la vida i allò que la sustenta, és molt difícil que aquesta surti del cercle viciós d'una reproducció social que ha arribat a un punt crític, enmig no sols de la pandèmia, sinó d'una crisi ecològica i climàtica sense precedents, però de la qual l'educació sembla desconnectada, més enllà de l'ambientalització de les aules i els centres. També val dir que l'educació institucionalitzada no pot assumir per ella mateixa la defensa de valors contrahegemònics si aquests, tanmateix, són ignorats, menystinguts o fins i tot negats pels altres agents clàssics de socialització, com la societat o les famílies, o per altres com els mitjans de comunicació i les xarxes socials que avui tenen un pes inqüestionable en la nostra formació com a éssers socials. En bona mesura, el sistema educatiu es limita a reproduir nous consumidors i treballadors precaris, sense qüestionar més enllà d'intervencions puntuals la insostenibilitat del sistema.

En aquest context, sona si més no contradictori que tota llei educativa es marqui com objectiu la construcció de ciutadans autònoms, lliures, crítics... i que no obstant això haguem arribat a aquest estat de coses. Però són justament les tensions i contradiccions entorn al model hegemònic de ciutadania que ens poden donar pistes sobre el sentit i l'acció de l'educació per construir, especialment si hi reflexionem al voltant del que està suposant la pandèmia. Es poden percebre diverses tensions/contradiccions al respecte, però em centraré en algunes que podríem considerar les principals, i en la seva dimensió i potencialitat educativa:

- a) La tensió entre individu i col·lectivitat. En un moment en què es disolen els mecanismes de solidaritat tradicionals -on a la família ja no compartim taula, on a les empreses els sindicats són cada vegada més testimonials, on als barris els espais públics s'han degradat en benefici de l'espai privat i privatiu-, la pandèmia ha posat sobre la taula que o juntem esforços i cooperam, o no ens en sortirem. Davant el coronavirus no hi tenen cabuda les conductes individualistes i egoïstes de no dur mascareta o voler fer allò que ens doni la gana, perquè en termes foucaultians ara tenim el poder de matar just amb la nostra presència, i més enllà del que faci l'estat, ens hem d'autoregular so-

<sup>1</sup> Ja abans de la pandèmia, l'Agència Espanyola del medicament assenyalava que entre 2000 i 2013 el consum d'ansiolítics havia augmentat en més d'un 200%, i ha seguit augmentat cada any: «El alto consumo de antidepresivos y tranquilizantes se consolida en España», resava aquesta notícia d'El Periódico l'any passat: <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20190526/consumo-depresivos-tranquilizantes-somniferos-preocupacion-7464385>

cialment. A més, són les velles i noves formes de solidaritat -com ara la creació de xarxes de suport o menjadors comunitaris entre moltes altres iniciatives- que estan fent que l'impacte social de la pandèmia, més enllà de morts i hospitalitzats, no sigui del tot dramàtic, si més no per ara. És davant situacions difícils que ens amenacen a tots i a totes, que és més fàcil que cooperar tengui sentit, i que el sentit de cooperar es justifiqui gairebé per ell mateix, però sobretot que les lloables pràctiques educatives que es basen en el treball cooperatiu tinguin continuïtat més enllà de les aules. Per exemple, l'esperit cooperatiu i una economia local, social i solidària, responsable i connectada amb l'entorn dels propis centres educatius hauria d'anar substituint el paradigma neoliberal de l'«emprenedor» com l'individu competitiu que té una bona idea i gràcies a la màgia del capital munta una iniciativa empresarial i triomfa a la vida, que ha penetrat amb força en els darrers anys a l'educació obligatòria i postobligatòria.

- b) La tensió entre democràcia i autoritarisme. L'ascens de l'extrema dreta a Europa, els Estats Units o Brasil i el que és pitjor, la seva capacitat per marcar l'agenda política, evidencien que alguna cosa s'ha fet malament als sistemes democràtics perquè acabem acceptant opcions que defensen obertament el masclisme, el racisme o l'homofòbia, entre altres formes de discriminació, i que defensen de forma reaccionària el *status quo*, emmascarats en discursos aparentment antisistema. L'educació segurament ha fet la seva part, demonitzant i arraconant la promoció del pensament crític, però ara és urgent que faci la seva contribució a crear una cultura democràtica que va més enllà del coneixement de l'entramat institucional o dels drets i deures de cadascú, i que es fonamenti en la coresponsabilitat amb la resta de la comunitat de vida, i en les decisions que ens afecten. L'educació, més enllà dels procediments, ha de ser un espai d'exercici virtuós però sobretot pràctic de la democràcia, si volem que la societat no segueixi retrocedint en aquest aspecte. Els autoritaris veuen el paper que hi pot jugar l'escola, amb tots els seus defectes, i per això situen els docents i l'àmbit acadèmic en general com una amenaça davant els seus plantejaments reduccionistes i excloents.
- c) La tensió entre desenvolupament i desigualtats. Si bé l'educació ha estat un dels símbols del desenvolupament de qualsevol país, allò cert és que ens trobem a un punt on les desigualtats socials s'incrementen arreu, tant al Sud com al Nord, i per tant encara prenen més força les crítiques que Bordieu i altres ja plantejaven als anys 70 del segle passat. L'educació ha contribuït en els anys "bons" de l'anomenat estat del benestar a reduir les desigualtats socials, si més no en termes d'afavorir la igualtat d'oportunitats, però en l'actualitat l'aposta -vestida de consens social- perquè la principal funció de l'edu-

cació sigui formar i proveir de mà d'obra un món laboral sotmès al dumping social, l'explotació i la precarietat és paradoxalment un element perpetuador de desigualtats socials i educatives, perquè l'educació no pot servir perquè simplement ens adaptem a un món tan injust com insostenible. Un dels impactes de la pandèmia és justament l'aprofundiment d'aquestes desigualtats socials com a conseqüència d'un model de desenvolupament esgotat, i per això cal que l'educació i allò que implica el procés d'ensenyament-aprenentatge permetin també qüestionar un model de desenvolupament que fa que els objectius educatius s'orientin a interessos aliens al creixement personal i l'autonomia dels educands.

- d) La tensió entre informació i comprensió. De la mateixa manera que viure més interconnectats que mai amb altres a través de la tecnologia pot implicar noves formes de solitud, l'excés d'informació tampoc no ens facilita la comprensió d'un món cada vegada més complex i interrelacionat. La informació, que com l'educació és entre altres coses un dret, ha esdevengut també una arma política i de propaganda -amb les *fake news* com a botó de mostra-, i ha estat privatitzada i algoritmitzada per tal de facilitar el control social i sobretot, que algú ens pugui vendre alguna cosa adaptada als nostres gustos. El gruix de la informació que circula no té per tant com a objectiu informar en el sentit d'acostar-nos a la realitat, sinó predisposar-nos a acceptar una realitat o una altra, i en certa manera, a convertir-la en espectacle i/o en negoci. L'ecopedagogia també ens hauria de servir per fer el que Ignacio Ramonet anomena "ecologia de la informació" i poder seleccionar i interpretar críticament aquest allau informatiu a través d'una necessària alfabetització mediàtica que pugui contribuir a transformar part d'aquesta informació en coneixement que permeti la comprensió del món front a la ceguesa del coneixement denunciada per Edgar Morin (2001:25). Una ceguesa que també té molt a veure amb la compartimentació i segmentació del coneixement de l'especialització educativa.
- e) La tensió entre diversitat i uniformitat. Que és, en certa forma, una tensió paral·lela a la tensió entre democràcia i autoritarisme. La diversitat forma part de la vida i de tota comunitat humana, i es manifesta a través de múltiples expressions, que van des de la diversitat cultural, religiosa, d'opció sexual, etc. Una diversitat que per una part és novament criminalitzada -quan no és mercantilitzada i convertida en negoci-, i davant la qual els poders públics no saben com actuar o la ignoren. Europa ha passat del discurs sobre una ciutadania inclusiva entorn a la formació d'una identitat europea cosmopolita a negar altres identitats i veure-les com una amenaça, una qüestió que es materialitza amb la política de fronteres, però sobre-

tot amb el retrocés pel que fa a la idea de ciutadania, amb el retorn a models tancats i excloents, basats en les identitats nacionals. El sistema educatiu està pensat per homogeneitzar en nom de la igualtat, i l'ecopedagogia ha d'implicar en primer lloc el reconeixement de la diversitat de formes de ser i de saber que existeixen i existiran a la societat i també a l'aula, mirant de rompre aquesta tendència a l'estratificació social en funció de l'origen o la identitat cultural.

- f) La tensió entre allò local i allò global, relacionada amb la ruptura entre espais de pertinença i els de referència, que unida a l'afebliment de les solidaritats tradicionals alimenta la pèrdua de sentit en relació a la pròpia comunitat que avui és, a la vegada, local i global... L'educació ha de permetre que manegem aquesta tensió com una realitat connectada i interrelacionada com és, encara que no la percebem així, ja que si no ho feim no podem garantir la significativitat del projecte educatiu: dit d'una altra manera, hi ha dificultats objectives d'identificació amb allò que pretenem que s'aprengui. La pèrdua de llocs de referència, dels espais humans, el barri, la ciutat o el poble, i la proliferació de "no llocs" com els centres comercials (Augé, 2000) ha de ser compensada amb una progressiva recuperació dels espais públics, que havíem abandonat o que han estat mercantilitzats. La pandèmia ha implicat una revalorització d'aquest espai públic com espais d'ús comú, però també com espais de vida, especialment en contextos com l'espanyol, on l'especulació és més forta que el dret a l'habitatge, i les condicions de vida a moltes llars són precàries. En aquest sentit, l'educació «*on line*» pot tenir avantatges en determinats aspectes, però també pot significar, a més d'un increment de la bretxa digital, una deshumanització de l'educació. Per això cal relocalitzar l'acció educativa, acostant-la a l'entorn de referència dels centres, i involucrant-hi els actors presents al territori.

### **Descolonitzar la sostenibilitat**

Si seguim amb la recerca de pistes que ens permetin superar les tensions anteriors i manejar (que no resoldre) les contradiccions existents, és interessant aturar-nos un moment en el context de sorgiment de l'ecopedagogia. Fa unes dècades, un nou paradigma educatiu emergent es va fer notar des del Sud global, i particularment des d'Amèrica Llatina: l'ecopedagogia o pedagogia de la terra. Sorgida arran de la Cimera de Rio de 1992 i sobretot de la Cimera dels Pobles que es celebrava en paral·lel, en la qual els països empobrits exigien que la sostenibilitat, principi que des d'aleshores s'ha fet servir indiscriminadament, es materialitzàs en propostes concretes, en la vida i en l'educació. El missatge era clar: la sostenibilitat no havia d'esdevenir un adjectiu, sinó que havia d'implicar una altra forma de ser i estar en aquest món, compati-

ble amb la vida i amb la supervivència dels pobles del Sud, novament colonitzats per multitud de projectes extractius.

La *Carta de la Terra* aprovada a la Cimera dels Pobles i la *Carta da Ecopedagogia* es varen convertir en els documents de referència de l'ecopedagogia, que juntament amb les obres de Moacir Gadotti i Francisco Gutiérrez -entre d'altres- desenvolupaven la idea freireana que les necessitats del planeta estan lligades a les necessitats més fonamentals dels éssers humans, i això s'expressa des de l'amor a la Terra, els animals i les plantes que Paulo Freire va prodigar sobretot en els darrers anys a la seva obra. Una mirada que requereix una ètica i uns valors radicalment diferents als de la lògica capitalista que exposàvem abans, que és la lògica del guany i de la consideració del medi ambient just com un mitjà per obtenir guanys econòmics, que si s'ha de preservar és justament perquè aquest guany no cessi (...). Per a l'ecopedagogia, la sostenibilitat hauria de ser, per tant, una proposta ètica i holística: "Sostenibilitat és tota acció destinada a mantenir les condicions energètiques, informacionals, físic-químiques que fan sostenibles a tots els éssers, especialment a la Terra viva, la comunitat de vida i la vida humana, cercant la seva continuïtat, i atendre també les necessitats de la generació present i de les generacions futures, de tal forma que el capital natural es mantengui i s'enriqueixi la seva capacitat de regeneració, reproducció i coevolució" (Boff, 2012).

Gairebé tres dècades després de la Cimera de la Terra, tot i els avenços de l'educació ambiental i la implicació de molts centres educatius en tota mena de programes i projectes d'ambientalització, és obvi que el *mainstream* del que ha estat la sostenibilitat no ha anat per aquí. Ans al contrari, les emissions de CO<sub>2</sub> només han minvat amb aquest parèntesi indefinit que ara per ara és la pandèmia, i a les diferents cimeres del clima des de Kyoto la comunitat internacional no ha assolit els compromisos necessaris i efectius perquè això anàs en una altra direcció. Des dels inicis, el capitalisme es va apropiat de la sostenibilitat, que s'havia plantejat com a problema o com a pregunta sobre els límits del creixement, i va convertir-la en un adjectiu del "desenvolupament" com a paradigma del creixement econòmic, fins al punt d'arribar a equiparar la sostenibilitat del medi ambient amb la del propi sistema econòmic. Però com ens recorda Marina Garcés, la pregunta de la sostenibilitat retorna ara com un bumerang, i apunta directament a la nostra fragilitat i finitud: "Fins quan podrem els éssers humans aguantar les condicions de vida que nosaltres mateixos ens imposam sense trencar-nos (individualment) o extingir-nos (com espècie)?" (Garcés, 2017:16-21).

Com defensa Kahn (2008), ens toca decidir si l'educació per a un desenvolupament sostenible ha de ser alguna cosa més que "*greenwash*" pedagògic. Cal emancipar l'ecopedagogia de la sostenibilitat, o dit amb unes altres paraules, descolonitzar la sostenibilitat. I per això és imprescindible tornar a mirar cap al Sud, com efectivament va fer Freire en recuperar una concepció del món que no separàs les nostres vi-

<sup>2</sup> La Vanguardia, 12/03/2019: La contaminación ambiental causa 800.000 muertes al año en Europa. Disponible a: <https://www.lavanguardia.com/ciencia/cuerpo-humano/20190312/46999524021/contaminacion-causa-800000-muertes-prematuras-europa.html>

des de les de la resta d'èssers vius i de la biosfera, com feien i fan les cosmovisions indígenes.

Descolonitzar la sostenibilitat vol dir recuperar la dimensió ètica que ha d'acompanyar qualsevol concepció de ciutadania global, planetària, a partir d'uns principis que Assadourian, des del que ell anomena educació ecosocial, vincula a la "consciència crítica" de la pedagogia freireana: dependència de la terra, interdependència, creativitat, aprenentatge profund, capacitació per a la vida, i lideratge centrat en la Terra... (Assadourian, 2017:40). L'objectiu és no sols permetre els estudiants "percebre la hipocresia implícita dels sistemes socials, polítics, econòmics i culturals dels quals formen part, i que serà necessari corregir per contribuir a crear una societat justa i sostenible", sinó també fer els estudiants més resilents davant els canvis inevitables als quals s'enfrontaran en el futur. Transformar no serà tasca fàcil, com adverteix l'autor, però la consciència crítica de la necessitat d'aquests canvis és un requisit previ imprescindible.

Mirar novament cap al Sud en aquesta tasca és imperatiu si volem aprendre (o desaprendre) alguna cosa, atès que a les lluites socials dels països empobrits de l'Amèrica Llatina, Àsia o Àfrica, no es separa l'ecologia de les pròpies condicions de vida: és un *ecologisme dels pobres*, com sostenen Martínez Alier i Jordi Roca (Alier i Roca, 2016: 547), que ens recorden que els conflictes socioambientals es multipliquen justament per mantenir el nivell de consum a casa nostra, a costa de l'extractivisme dels recursos naturals i la destrucció d'hàbitats al Sud. Més enllà del factor colonial i geogràfic, fins a quin punt podem convertir l'ecologia en una qüestió opcional a Europa, quan es calcula que la contaminació ambiental causa 800.000 morts a l'any<sup>1</sup> mentre protestam perquè els carrils bici lleven espai («de llibertat») als cotxes a les ciutats?

Per a Walsh, són moments complexos i convulsos com els que vivim que provoquen "moviments de teorització i reflexió, moviments no lineals sinó serpentejants, no ancorats en la recerca o projecte d'una nova teoria crítica o de canvi social, sinó en la construcció de camins d'estar, ser, pensar, mirar, escoltar, sentir i viure amb sentit o horitzó de(s)colonial" (Walsh, 2013:24). Per a l'autora, Paulo Freire i Franz Fanon parteixen d'experiències diferents, però és la influència de l'antillà a través de la seva crítica al colonialisme que fan que la pedagogia de l'oprimit de Freire faci auto-crítica i intenti comprendre la complexitat de l'opressió i l'emancipació, generant així una proposta de rebel·lia com a praxis polític-pedagògica d'existència, la reinvençió de l'existència i la vida (Walsh, Íbid.: 40-41). És aquest el punt en què ens trobem: un moment de "crisi" en el qual identificar i desaprendre tot allò que ens oprimeix i visibilitzar i aprendre de les experiències de lluita i resistència de tants.

Cal seguir descolonitzant per tant, també, l'educació, i uns sistemes educatius que oscil·len entre l'educació bancària que denunciava Paulo Freire i la construcció de personalitats neoliberals i neocolonialistes de la qual ens alerta Jurjo Torres



(2017). Descolonitzar l'educació perquè deixi de ser l'estratègia de colonialitat per an-tonomàsia (Palermo, 2014) amb tot el que això implica, per construir una altra raciona-litat que recompongui els llaços trencats amb la naturalesa i entre les persones (Yayo Herrero, 2020). Una descolonització que passa per una ecopedagogia que escolti la comunitat en la qual s'insereix, com fa anys planteja l'*Escuelita Zapatista*, una escola oberta al món, on un aprèn en la comunitat i amb la comunitat. Com quan Galeano (2012) retrata aquells que varen saber escoltar:

Carlos y Gudrun Lenkersdorf habían nacido y vivido en Alemania.

En el año 1973, estos ilustres profesores llegaron a México. Y entraron al mundo maya, a una comunidad tojolabal, y se presentaron diciendo:

—Venimos a aprender.

*Los indígenas callaron. Al rato, alguno explicó el silencio:*

—Es la primera vez que alguien nos dice eso.

*Y aprendiendo se quedaron allí, Gudrun y Carlos, durante años de años.*

*De la lengua maya aprendieron que no hay jerarquía que separe al sujeto del objeto, porque yo bebo el agua que me bebe y soy mirado por todo lo que miro, y aprendieron a saludar así:*

—Yo soy otro tú.

—Tú eres otro yo.

### **Ecopedagogia i cures**

Un darrer bloc de pistes per fer possible una ecopedagogia que serveixi a la de-fensa de la vida el trobam al feminisme, un dels moviments socials al qual haurí-em d'escoltar; del qual hauríem d'aprendre. Nancy Fraser ens advertia ja que la cri-si anterior, a més d'una crisi global del capitalisme finançaritzat, era una "crisi de les cures", que no podia ser resolta amb remeis simples de política social (Fraser, 2015:132). Més recentment, la feminista Tithi Battacharya afirmava a una entrevis-ta que la pandèmia de la covid havia estat tràgicament clarificadora en dos sentits: constata la total incapacitat del capitalisme per abordar una pandèmia, i dóna la raó a les feministes de la reproducció social, que fa molt temps que defensen que les tas-ques de cures i de crear vida són els treballs essencials de la societat.

És l'hora de cuidar assumint que la cura és un acte polític, com es defensa des de l'ecofeminisme, i posar en valor allò que tradicionalment s'ha associat a allò femení, per tal de transcendir els fonaments patriarcals de l'actual model de desenvolupament i transformar-lo (Herrero, 2006). Un model que ha externalitzat les activitats de repro-ducció social de les quals depèn, perquè el capitalisme seria inviable sense elles: criar, parir, cuidar els nins i nines mentre els progenitors fan feina, cuidar les persones majors i dependents... qui ho fa, tot això? Qui sostén la solidaritat social i les xarxes de suport mutu al nostre entorn? En la seva immensa majoria, les dones. Fins i tot quan alguna

d'aquestes activitats és reconeguda pel mercat (i assumida per l'estat), com passa amb els treballs sanitaris, educatius i d'assistència social, és assumida sobretot per dones.

Aquesta defensa de la vida mitjançant les cures és un dels elements de major impugnació del sistema en aquest moment, i la pandèmia ho ha fet encara més evident. El feminisme s'ha convertit, especialment des de la vaga internacional de dones convocada el 2018 a iniciativa de les feministes latinoamericanes, en el principal moviment social els nostres dies, i no ens ha d'estranyar que la dreta extrema l'hagi posat en el seu punt de mira. Una de les claus del seu èxit és el valor de la sororitat, una forma de fraternitat que implica la voluntat de cuidar-se unes a les altres als espais d'organització i de lluita, i que permet arribar a acords i consensos tot respectant la tremenda diversitat que caracteritza el moviment feminista. La racionalitat feminista és una racionalitzat sentipensant, front a la racionalitat capitalista que sols atorga valor a allò que pot ser comprat i venut al mercat: la vida i tots els processos, tasques i valors que la fan possible no tenen preu, i a més són prioritaris.

Per això l'ecopedagogia ha de ser una ecopedagogia feminista, que reconegui i aprengui d'aquests valors contrahegemònics de les feministes, i les recreï a les aules i a la societat. Que visibilitzi i aprengui de lluitadores com Berta Càceres i tantes altres activistes assassinades impunement en la defensa dels drets de les seves comunitats front a l'extractivisme que es vol apropiat i fer malbé la terra i els recursos naturals. De dones com Gretha Thunberg, que justament amb l'acte de no anar a l'escola, ha fet més pedagogia en defensa de la lluita contra el canvi climàtic que mil lliçons de ciències naturals. De moltes altres dones de la història i del present que romanen invisibles en allò que s'ensenya encara avui al sistema educatiu, encara que la majoria de docents ja són dones. De totes aquelles experiències que treballen des del sentit comú i comunitari de les cures, que en bona mesura és el que ha fet possible la supervivència de la nostra espècie, front a una lògica capitalista que l'amenaça.

### **Ecopedagogia i utopies quotidianes: el món no és, el món està transitant**

Si és evident que les cures han de formar part del currículum d'una ecopedagogia tan reparadora com alliberadora, un altre element que hauria d'incorporar és el de les utopies. L'extrema dreta i els seus discursos d'odi estan monopolitzant la gestió del malestar social davant la por i les incerteses, i això té molt a veure amb el poc valor que s'atorga a la vida i les cures, però també, i molt, amb l'absència de relats de futur, de narratives utòpiques que permetin, imaginar altres realitats, altres mons possibles.

I aquí tornam al problema de la racionalitat capitalista, i a la noció de felicitat que hi té associada, i que s'assimila sobretot a l'acumulació monetària i/o material. Aquesta i no una altra és la noció hegemònica del que massa gent entén per felicitat. Per això és necessari crear nous relats utòpics que apuntin cap a ideals alternatius de

felicitat, compatibles amb un món en emergència ecològica i climàtica, i també amb una nova concepció de vida digna.

Aquí novament podem mirar cap al Sud, i aprendre alguna cosa del *sumak-kawsay* quètxua o *el suma qamaña* aymara, del “bon viure”, que podríem definir com una forma de vida en harmonia amb un mateix (identitat), amb la societat (equitat) i amb la naturalesa (sostenibilitat), en la perspectiva de construir societats pluri-nacionals, post-capitalistes i bio-cèntriques (Cubillo, 2017:23). En altres paraules, el “bon viure” implica plantejar alternatives al desenvolupament capitalista i la modernitat occidental que ens permetin re-ex-sistir a partir de tres girs necessaris: un biocèntric, un descolonial, i un agro-cultural i sociometabòlic, necessaris per a una migració civilitzadora, però també personal i comunitària (Eschenhagen i Maldonado, 2018: 160-172). Una idea de «bon viure» que coincideix també amb els plantejaments de teories i models com el decreixement, el post-desenvolupament o l'economia del bé comú.

Alternatives que impliquen canvis però també continuïtats que tenen a veure amb aspectes de la vida fins ara menyspreats, com l'afecte i el temps amb la família i els amics, però que la pandèmia ha tornat a posar en valor. I també amb sabers que havien quedat relegats, tan fonamentals com les formes de suport mutu per proveir-nos d'aliments, d'articles de primera necessitat com les mascaretes sanitàries que s'han teixit a milers de llars i moltes altres iniciatives populars i comunitàries... Sabers que tenen a veure amb unes cures que havien estat desvaloritzades per al societat mentre es convertien en negoci d'uns pocs, i que ara prenen més sentit que mai.

L'educació ha de fer d'aquestes idees un espai d'experiència i practicabilitat. Una de les virtuts de la Carta de la Terra va ser, en el seu dia, dur a les aules una relació diferent amb la natura, basada en el respecte i una mirada diferent, que potser no ha tengut continuïtat ni a altres espais socials ni sobretot a les esferes del poder. Però que ha permès a milions d'educands viure una experiència diferent de relació amb la naturalesa i els altres éssers vius, que explica que l'ecologisme climàtic, per exemple dels *Fridays for Future* o els *Extinction Rebellion*, estigui protagonitzat sobretot per gent jove que s'ha educat en aquests valors.

I no sols parlem de referents de mobilització. També d'utopies quotidianes que posen en pràctica, cada dia, milers d'iniciatives més o menys enxarxades de l'economia social solidària, de les economies diverses, que demostren malgrat les dificultats i els entrebancs, que una altra economia és possible, i que es pot viure des de la responsabilitat i el compromís amb les persones i el medi.

Si Freire deia, coneixedor de la força desmobilitzadora de la resignació i del determinisme, que «el món no és, el món està essent», nosaltres podem dir que el món no és, que el món està transitant. Perquè si el present esdevé un «tanmateix» (versió nostrada del «*there is no alternative*»), l'alternativa és la reacció, i això ja es va pa-

<sup>2</sup> Disponible a: <https://diarieducacio.cat/el-virus-posa-de-manifest-la-fallida-del-projecte-ideologic-del-neoliberalisme/>

tir en la història europea de fa un segle. Potser no disposam d'una alternativa global al capitalisme, però des de les utopies quotidianes i la practicabilitat de la vida transítam cap a un altre món que ens faci compatibles amb la naturalesa i entre nosaltres. Diu Marina Garcés que «Parlar ja de transició pot edulcorar la realitat i fer veure el que no hi ha, però el que és rellevant és el gir en el punt de vista. És a dir, en lloc de plantejar-se què estam perdent i què hem de preservar, o quins models futurs hauríem de somiar, posa el focus en el que està passant i en allò que estam fent. També, per tant, en allò que podem fer ara i aquí» (Garcés, 2017:59).

Per tant, l'ecopedagogia, en tant que proposta també de mediació pedagògica, ha de plantejar el procés educatiu com un procés d'aproximació a les utopies quotidianes del propi entorn, i situar que és a partir d'aquestes pràctiques emancipadores i realment existents, que podem dir que transitam cap a un món millor per a tothom.

No serà una tasca fàcil. Com deia fa poc Henry Giroux a una entrevista realitzada durant el confinament<sup>2</sup>, el virus posa de manifest la fallida del projecte ideològic del neoliberalisme, i el sistema ha quedat en evidència en tota la seva magnitud destructora. Però no ens enganyem: les estructures de poder establertes no cauran totes soles, ans al contrari, hi haurà mil entrebancs més dels que ja hi ha perquè tot segueixi igual, començant per l'educació. En tot cas, allò que se'ns obre amb la pandèmia és just una finestra d'oportunitat. Una finestra per a aquells que estimam la vida i considerem l'educació com una eina per respectar-la i gaudir-la, útil per a la cohabitació amb tots i cada un dels éssers vius d'aquest maltractat i irrepetible planeta Terra nostre. Són temps per fer (eco)pedagogia.

### Referències bibliogràfiques

- AAVV (1999): *Carta da Ecopedagogia. En defensa de una pedagogia da Terra*. Brasil: Instituto Paulo Freire.
- AAVV (2012): *Carta de la Tierra*. Unesco: Iniciativa de la Carta de la Tierra: [www.earthcharterinaction.org](http://www.earthcharterinaction.org).
- AGUILÓ, T. i ABRIL, D. (2020): Pandemocràcia: una mirada al coronavirus desde las epistemologías del sur, en *Sopa de carpincho. Ideas a un metro de distancia*. Buenos Aires: Instituto Democracia.
- ASSADOURIAN, E. (2017): *Educación Ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica, en Educación Ecosocial. Cómo educar frente a la crisis ecológica. La situación del mundo 2017. Informe anual del WorldWatch Institute*. Madrid: FUHEM / Icaria editorial.
- AUGÉ, M. (2000): *Los no-lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- BECK, U. (2006): *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

- BOFF, L. (2012): *Sostenibilidad: intento de definición holística*. Disponible a: <https://leonardoboff.org/2012/01/30/sostenibilidad-intento-de-definicion-holistica/> (revisat agost 2020).
- CUBILLO, A.P. (2017): *El buen vivir en Ecuador: dimensiones políticas de un nuevo enfoque de economía política del desarrollo*. Tesis doctoral. Consultada el juliol de 2020 a: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/13271>
- ESCHENHAGEN, M.L. i MALDONADO, C, (eds). 2018. *Epistemologías del sur para germinar alternativas al desarrollo*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- FRASER, N. (2015): *Las contradicciones del capital y los cuidados*. En *New Left Review* núm. 100, sep-oct 2015, III. Consultado en agosto de 2020 en: <https://newleftreview.es/issues/100/articles/nancy-fraser-el-capital-y-los-cuidados.pdf>.
- GADOTTI, M. (2004): *Pedagogía de la terra*. Xàtiva: Publicacions de l'Institut Paulo Freire/Edicions del CREC.
- GALEANO, E. (2012): *Los hijos de los días*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GARCÉS, M. (2017): *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Anagrama.
- GUTIÉRREZ, F. i Prado, C. (2000): *Ecopedagogía i ciutadania planetària*: Xàtiva: Publicacions de l'Institut Paulo Freire/Edicions del CREC.
- HERRERO, Y. (2006): *Ecofeminismo: una propuesta de transformación para un mundo que agoniza*. *Cuadernos Mujer y Cooperativismo*, núm. 8, nov 2006, pp. 74-80 UCMTA
- HERRERO, Y. (2020): *Vida*. Publicat a CTXT. Contexto y Acción. Disponible a: <http://www.ctxt.es/es/20200801/Firmas/33195/vida-yayo-herrero-naturaleza-pandemia-crisis-ser-humano-ecologia.htm> (revisat agost 2020).
- KAHN, R. (2008): *From Education for Sustainable Development to Ecopedagogy: Sustaining Capitalism or Sustaining Life? Green Theory & Praxis: The Journal of Ecopedagogy*, Vol. 4, nº 1 (2008) (doi: 103903/gtp.2008.1.2).
- MARTÍNEZ, J. Y Roca, J. (2016): *Economía ecológica y política ambiental*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- PALERMO, Z. (Comp.) (2014): *Para una Pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Editorial Del Signo.
- SENNET, R. (2006): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- TORRES, J. (2017): *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.