

Educación ambiental y participación infantil. Una oportunidad para la construcción colectiva de la ecociudadanía¹

Ferran Crespo i Torres²

Recibido: 15 de febrero de 2022 / Aceptado: 05 de mayo de 2022

Resumen. Los contextos actuales evidencian la necesidad de un ejercicio pedagógico y ciudadano que nos permita repensar individual y colectivamente la relación de la ciudadanía para consigo misma y con el medio ambiente. El presente artículo pretende aportar elementos para la reflexión y formación ecociudadana. Para ello se propone una aproximación desde las perspectivas teóricas, éticas y metodológicas a la educación ambiental conectada a la participación infantil y viceversa. Este ejercicio se justifica partiendo la razón jurídica, pragmática y educativa de la participación infantil. La propuesta se concreta reflexionando sobre las sinergias éticas resaltando el objetivo, compartido por ambos campos, de la emancipación ciudadana y la formación de una ecociudadanía garante y defensora de la democracia ambiental. Metodológicamente el cruce de ambos campos resulta fecundo en la acción común y el valor de la afectividad, frente una realidad problematizada, desde el aprendizaje como proceso multidimensional y multidireccional donde el entorno natural se postula como un entorno propicio al desarrollo participativo. Por último, se resumen y clarifican los aportes de este artículo a la vez que se comparten nuevos interrogantes de investigación que pueden ser abordados con las infancias. Este artículo defiende que, pensadas en conjunto, educación ambiental y participación infantil, abren un marco de oportunidades tanto teóricas como metodológicas para ambos campos en la construcción de la ecociudadanía

Palabras clave: Educación ambiental, Participación de las infancias, ecociudadanía, ecoética.

[pt] A educação ambiental e a participação das crianças. Uma oportunidade para a construção colectiva da ecocidadania.

Resumo. Os contextos atuais mostram a necessidade de um exercício pedagógico e cívico que nos permita repensar individual e coletivamente a relação da cidadania consigo mesma e com o meio ambiente. Este artigo visa fornecer elementos para a reflexão ecocidadã. Para tal, propõe uma aproximação, desde um ponto de vista teórico, ético e metodológico, à educação ambiental através da participação infantil, e vice-versa. Este exercício justifica-se com base nas razões jurídicas, pragmáticas e educativas da participação infantil. A proposta concretiza-se através da reflexão sobre as sinergias éticas, destacando o objetivo partilhado pelos dois campos, da emancipação cidadã e da formação de uma ecocidadania, garantidora e defensora da democracia ambiental. Metodologicamente, o cruzamento dos dois campos resulta fecundo na ação comum e no valor da afetividade, frente a uma realidade problematizada, da aprendizagem como um processo multidimensional e multidireccional onde o ambiente natural é posicionado como um ambiente propício ao desenvolvimento participativo. Finalmente, as contribuições deste artigo são resumidas e esclarecidas enquanto partilham novas questões de investigação que podem ser abordadas com crianças. Neste artigo argumenta que, em conjunto, a educação ambiental e a participação das crianças abrem uma riqueza de oportunidades teóricas e metodológicas para ambos os campos na construção da ecocidadania.

Palavras chave: Educação ambiental, participação das crianças, eco-cidadania, eco-ética.

[en] Environmental education and children's participation. Opportunities for the collective construction of eco-citizenship.

Abstract. Current contexts show the need for a pedagogical and civic exercise that allows us to rethink individually and collectively the relations between citizenship itself and the environment. This article aims to provide elements for reflection and eco-citizen training. To this end, it proposes an approach from a theoretical, ethical, and methodological perspectives

¹ La realización de este artículo ha sido posible gracias a la financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación, el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y la Agencia Estatal de Investigación quienes, mediante las ayudas para contratos predoctorales para la formación de doctores contemplada en el Subprograma Estatal de Formación (FPI2019), están ayudando en la investigación y formación del autor vinculándose al proyecto "Infancia y participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza" (RTI2018-098821-B-I00) (<https://www.ub.edu/infanciayparticipacion>).

² Investigador predoctoral en formación. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8998-3856>.
E-mail: f.crespoitorres@ub.edu.com

to environmental education connected to children's participation. And vice versa. This exercise is justified in the legal, pragmatic and educational reasons for child participation. The proposal shows the ethical synergies, highlighting the objective, shared by both fields, of citizen emancipation and the formation of an eco-citizenship that is a guarantor and defender of environmental democracy. Methodologically, the crossing of both fields is fertile in the common action and the value of affectivity when problematizing the environment, from learning as a multidimensional and multidirectional process where the natural environment is posited as an enabling scenario for participatory development. Finally, the contributions of this article are summarized and clarified while sharing new research questions that can be addressed with children. This article argues that, thought together, environmental education and children's participation lead to a framework of theoretical and methodological opportunities for both fields in the construction of eco-citizenship

Keywords: Environmental education, child participation, eco-citizenship, eco-ethics.

Sumario. 1. La acción común. Nexo entre la educación ambiental y participación infantil. 1.1. Razones de la participación infantil en la educación ambiental. 1.1.1. La razón jurídica. Infancia y medio ambiente como sujetos de derechos. 1.1.2. La razón pragmática. La transición hacia la ecociudadanía necesita a las infancias. 1.1.3. La razón educativa. La ecociudadanía se forma mediante la acción participada. 1.2. La consolidación de una democracia ambiental. Un objetivo compartido. 2. Sinergias desde las perspectivas conceptuales y éticas. 2.1. Antropocentrismo y adultocentrismo 2.2. Ecociudadanía y ética ecosocial. 2.3. Principios éticos para la ecociudadanía. Una propuesta en el hacer sostenible. 3. Sinergias desde la perspectiva metodológica. 3.1. La formación ecociudadana se da en la acción y para la acción común. 3.2. La afectividad como apoyo para problematizar el entorno. 3.3. El aprendizaje como proceso multidireccional y dimensional situado. 3.4. El entorno natural como el buen lugar. 5. Reflexiones finales. Para clarificar, sumar y abrir nuevos interrogantes. 6. Referencias bibliográficas

Cómo citar: Crespo i Torres, F. (2022). Educación ambiental y participación infantil. Una oportunidad para la construcción colectiva de la ecociudadanía. *Sociedad e Infancias*, 6(1), 15-27.

La necesidad de un ejercicio pedagógico y ciudadano que nos permita repensar individual y colectivamente la relación de la ciudadanía para consigo misma y con el medio ambiente es evidente en nuestros contextos. A este ejercicio le debe preceder un acto de honestidad que responda de forma democrática ante la complejidad del sistema actual. No debemos caer en la simplicidad de considerar el cambio climático y sus consecuencias desde un plano meramente biofísico. Sus causas y repercusiones, así como las acciones que se toman —o no— ante esta situación responden a motivaciones científicas, pero también éticas, políticas, sociales y sobre todo económicas. Dada esta complejidad de sistema interrelacionado debemos tratar de educar para la consolidación de una cultura de la sostenibilidad. Y para ello necesitamos de la educación ambiental. La educación con las infancias³, en términos de sostenibilidad, medio ambiente o naturaleza, tiende a focalizarse en prácticas y consejos en lugar de profundizar y explorar los sentidos y significados de dicha educación (Heggen et al., 2019).

Con todo ello y considerando la participación como elemento indefectible e inalienable de la educación ambiental (Crespo i Torres, 2021a), se defiende la inclusión de las infancias en la educación ambiental. La participación de las infancias debe darse no como consumidoras de programas o actividades ambientales sino tomando, siendo y teniendo parte en el desarrollo de la acción educativa y dialógica que busca la corresponsabilidad con el medio ambiente. Una participación de estas características ha sido y es defendida por diversos autores en el campo de la ciudad (Hart, 1992; Lansdown, 2001; Novella, 2012; Novella et al. 2022). Es de justicia explicitar que estas propuestas ya conciben la participación de las infancias sobre el medio ambiente. La mayoría de las aportaciones conceptuales sobre participación infantil sostienen que las infancias deben ser incluidas en todo aquello relativo a la comunidad y que constituye sus realidades. Partiendo de estos planteamientos, lo que se propone a continuación es una mirada focalizada en la temática ambiental desde la convicción que una aproximación de estas características permitirá trabajar nuevas oportunidades, retos e interrogantes de forma conjunta y partiendo del interés y las realidades de las infancias.

El presente artículo pretende aportar elementos para la reflexión y formación ecociudadana. Para ello se propone una aproximación desde el punto de vista teórico, ético y metodológico a la educación ambiental desde la participación infantil. Y viceversa. Este artículo defiende que, pensadas en conjunto, educación ambiental y participación infantil, abren un marco de oportunidades tanto teóricas como metodológicas para ambos campos y, sobre todo, para la construcción de la ecociudadanía. Pensamos la eco ciudadanía como aquella ciudadanía que se relaciona con el medio ambiente desde el respeto, compromiso y reconocimiento. Como concepto, la ecociudadanía será presente y se irá concretando a lo largo del artículo a medida que se defiende el interés de acercarse a la educación ambiental y la participación de las infancias de forma conjunta. Tanto las sinergias desde el punto de vista de la ética, cómo des-

³ Atendiendo a un principio de lenguaje inclusivo, en el artículo se usa el concepto *infancias*, en plural, desde el reconocimiento de la pluralidad de formas en que la infancia es vivida por razones de género, origen, contexto socioeconómico, situaciones de vulnerabilidad, etc., el cual se ajusta mejor al contenido de este. No obstante, el autor quiere dejar constancia de que consideran que el uso del concepto *infancia* en singular como construcción social es igualmente pertinente y necesario. Del mismo modo que ocurre con el concepto *ciudadanía*.

de el metodológico, nos permitirán observar ambos campos como generadores de oportunidad para la construcción ecociudadana. Para terminar, se apuntan nuevas líneas de reflexión e investigación en este campo y se defiende la inclusión de las infancias en dichas investigaciones y reflexiones.

1. La acción común. Nexos entre la educación ambiental y participación infantil.

En el campo de la educación ambiental hace tiempo que se viene hablando y defendiendo la formación de una ciudadanía crítica que reflexione con la profundidad necesaria sobre el sistema actual. Una ciudadanía que al mismo tiempo se reconozca participativa y con capacidad para transformar (Gil-Jaurena et al., 2016). Se trata de acompañar a las personas en las distintas esferas de la vida para favorecer su desarrollo ciudadano, presente y futuro, desde el reconocimiento de su sentido de agencia. Así pues, para la educación ambiental, en este ejercicio de construcción y formación ecociudadana, parece ser relevante destacar el concepto de la acción común como un deseable que, mediante la participación y la intencionalidad educativa, se deben promover. En adelante, al hablar de la acción, es tomada de referencia la definición de Puig (2021) sobre la acción común:

La acción común es un dinamismo social complejo que transforma una situación problemática en un reto colectivo y, para hacerle frente, activa capacidades destinadas a acomunar, deliberar y cooperar con el propósito de impulsar juntos un proyecto de intervención dirigido a solucionar el problema inicial y ejecutado en beneficio de la comunidad y de cada uno de los participantes. Puig, (2021: 104)

En estos términos, el reto colectivo que nos debe de ocupar y preocupar es la formación de una ciudadanía democrática y participativa que se sienta interpelada por las dimensiones sociales, económicas, políticas, culturales y biológicas del entorno (Moreno-Fernández y Navarro-Díaz, 2015). Una ciudadanía que debe ser pensada en términos de ecociudadanía y construida de forma colectiva. Este es un reto que la educación ambiental viene persiguiendo desde su nacimiento y todavía no ha logrado el cambio social deseado. Sin embargo, la educación ambiental se halla detrás de todas las transformaciones grandes o pequeñas que se están dando en las sociedades (Gutiérrez Bastida, 2019a). Dada la complejidad en la que por definición se encuentra la educación ambiental (Novo, 2017; Bonil et al., 2010; Mayer, 1998), este reto se concibe como un compromiso compartido desde diferentes realidades y campos. Pone en valor las relaciones democráticas y de cuidados con el medio ambiente y entre las personas como una máxima.

Los nuevos referentes sociales muestran como en este compromiso compartido deben incluirse las infancias. El punto de vista y los valores defendidos por las infancias deben ser escuchados, considerados y concretados desde el activismo climático y sus múltiples formas de disidencia (O'Brien et al., 2018) pero también y en interlocución desde la labor educativa. Desde diferentes y múltiples escenarios, las infancias, se reivindican como agentes de cambio para una ciudadanía que se reconozca transformadora, implicativa y reflexiva sobre la forma de ser, estar y hacer en el mundo y en la sociedad. Lo que supone un segundo reto para la educación ambiental: la inclusión de las infancias en el ejercicio ecociudadano. En la reafirmación y adopción de este reto por parte de la educación ambiental será de interés mirar hacia aquellas disciplinas que desde hace tiempo vienen defendiendo la infancia como una ciudadanía de presente y reconociendo su potencial *–y derechos–* para la coproducción ciudadana (Novella et al., 2021).

1.1. Razones de la participación infantil en la educación ambiental.

En un ejercicio argumentativo, Trilla y Novella (2011) defienden la participación de las infancias en la ciudad desde la razón jurídica, la razón pragmática y la razón educativa. Dichas razones sostienen que las infancias deben ser incluidas en todo aquello relativo a su entorno y comunidad. Tomando la propuesta de Trilla y Novella como punto de partida, a continuación, se despliega un ejercicio argumentativo sobre porqué las infancias deben ser incluidas en todo aquello relativo al medio ambiente. Por consiguiente, se debe entender que educación ambiental y participación infantil son indefectibles la una para la otra.

1.1.1. La razón jurídica. Infancia y medio ambiente como sujetos de derechos.

Según Trilla y Novella (2011), la razón jurídica se sustenta en el derecho de las infancias a participar. Derechos que son reconocidos en la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) y concretados en las Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño número 12 (ídem, 2009) sobre el derecho del niño a ser escuchado y número 20 (ídem, 2016) sobre la efectividad de los derechos del niño durante la adolescencia. También a nivel local y estatal se acogen mediante los instrumentos jurídicos pertinentes. A este argumentario y con motivo de la temática que nos ocupa, deberíamos considerar los derechos ambientales que les están siendo vulnerados a gran parte de la población de presente y, en mayor medida, a las generaciones futuras y las infancias. El derecho a un medio ambiente sano es recogido en numerosas publicaciones y declaraciones. Ejemplos de ello pueden ser el artículo 3 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos Emergentes en el que se reconoce el derecho a ‘‘vivir en un medio ambiente sano, equilibrado y seguro, a disfrutar de la biodiversidad presente en el mundo y a de-

fender el sostenimiento y continuidad de su entorno para las generaciones futuras” (Instituto de Derechos Humanos de Cataluña, 2009: 26). También el artículo 45 de la Constitución Española (1978) según el cual todas las personas “tienen el derecho a disfrutar de un medio ambiente adecuado para el desarrollo de la persona, así como el deber de conservarlo”. En este entramado jurídico cabe destacar la reciente aprobada ley 7/2021, de 20 de mayo, de cambio climático y transición energética.

“(…) el Gobierno reforzará los mecanismos de participación ya existentes y garantizará de forma estructurada la participación ciudadana en el proceso de toma de decisiones en materia de cambio climático a través del establecimiento de una Asamblea Ciudadana del Cambio Climático a nivel Nacional y se recomendará que se establezcan asambleas autonómicas y asambleas municipales. Su composición tendrá en cuenta el principio de representación equilibrada entre mujeres y hombres e incluirá la participación de jóvenes (…)”

Artículo 39. Participación pública. Ley 7/2021, de 20 de mayo, de cambio climático y transición energética.

A nivel internacional las numerosas declaraciones en el marco de las conferencias de las partes evidencian la necesidad de hacer de la situación climática actual un hecho público y comunitario (Cramer et al., 2018; IPCC, 2014a, 2014b, 2018; Meadows et al., 1972). De especial interés será citar el principio 21 de la Declaración de Río (1992) que más allá de reconocer el derecho a un medio ambiente sano (Principio 7) ya señalaba la juventud como un colectivo de especial interés y características al sustentar que “debería movilizarse la creatividad, los ideales y el valor de los jóvenes del mundo para forjar una alianza mundial orientada a lograr el desarrollo sostenible y asegurar un mejor futuro para todos”. Otro de los elementos a los que se debe aludir en este punto son los Objetivos de Desarrollo sostenible. A pesar de no ser un marco jurídico, se reconoce como un acuerdo de consenso colectivo que compromete a los diferentes estado-nación.

1.1.2. La razón pragmática. La transición hacia la ecociudadanía necesita a las infancias.

Sin voluntad de entrar al más que conocido debate sobre el concepto de desarrollo sostenible, el principio 21 citado anteriormente nos da pie a la justificación de la razón pragmática sustentada y defendida por Trilla y Novella (2011) para la participación de las infancias. Ésta, defiende que el entorno y la comunidad mejoran en tanto que sus miembros participan de él. La participación es, por definición, beneficiosa para el entorno y la comunidad. También para la gobernanza democrática. La participación deviene un elemento garante de la democracia (Oraisón, 2016).

Según Bonil, Junyent y Pujol (2010) el cambio climático evidencia una confluencia y reafirmación entre tres crisis simultáneas: una crisis socioambiental, una crisis de valores y una de conocimientos a las que hay que dar respuesta mediante el cambio. El cambio del que hablamos necesita de creatividad, motivación y compromiso por parte de toda la ciudadanía. Y las infancias son un colectivo altamente interesado y curioso en aquello relacionado con el medio ambiente. El interés por esta temática es muy prematuro en comparación con políticas económicas, sociales o educativas y, por lo tanto, hay muchas manifestaciones disidentes con presencia y protagonismo de las infancias. Chawla (1988) expone diferentes motivos por los que la infancia muestra tanto interés por el entorno natural y lo relaciona de forma directa con la oportunidad que tienen las infancias de tener contacto con la naturaleza. Así que no basta con garantizar un medio ambiente sano –*que también*– sino que debemos ampliar y garantizar las oportunidades de acceder y desarrollarse en él. Además, en esta temática existe una relación directa entre la curiosidad, la motivación y el compromiso (Heggen et al. 2019). Es, por tanto, la curiosidad de las infancias un valor irremplazable para la mejora del entorno.

1.1.3. La razón educativa. La ecociudadanía se forma mediante la acción participada.

La última razón ofrecida por Trilla y Novella (2011) para la participación de las infancias en la ciudad es la educativa. La buena ciudadanía se forma a partir de su ejercicio y el desarrollo de las competencias participativas. A participar se aprende participando. La ciudadanía que se forma por medio de la educación ambiental se siente partícipe de su comunidad local a la vez que forma parte de una comunidad global. Sin perder la vinculación entre ambos elementos, le permite ir de aquello local a lo global (Bonil et al., 2010). Necesitamos, para el cambio, una fuerte cultura democrática sustentada en la ecociudadanía. Mediante la participación, las oportunidades para el aprendizaje y el ejercicio de la responsabilidad ambiental se diversifican (Heras, 2006). Tanto es así que el mismo autor, F. Heras (1997) reconoce y los procesos participativos como oportunidades para la educación ambiental de los participantes.

En resumen, participación infantil y educación ambiental deben ser pensadas en conjunto porque los marcos normativos y jurídicos actuales nos instan a tomar parte de la situación climática desde el reconocimiento de las creatividades y derechos de la infancia. También en defensa del medio ambiente y su salud. Porque el entorno necesita de su participación para mejorar. Y porque tanto educación ambiental como participación infantil comparten un mismo compromiso político-pedagógico, la formación de una ciudadanía crítica, comprometida y capacitada para la acción común. La formación ecociudadana desde la acción y como garantía de una democracia ambiental. En este camino colectivo hacia una ciudadanía cada vez más democrática e inclusiva son imprescindibles la voz y acción de las infancias en todas las esferas sociales (Esteban et al. 2021). Desde este marco referencial, la educación ambiental,

articulada desde y para las infancias puede devenir una pedagogía garante de democracia para la emancipación e inclusión ciudadana.

1.2. La consolidación de una democracia ambiental. Un objetivo compartido.

Según Mogersen y Mayer (2009), el objetivo principal de la educación ambiental es preparar a las personas para que devengan agentes proactivos de la sociedad. Esto conlleva que tanto personas adultas como infancias sean críticas, políticas y democráticas. Así pues, no estamos hablando sólo de una educación conceptual fácilmente evaluable por medio de hechos tangibles, sino que también hablamos de una educación en valores, en voluntad y en habilidad de implicarse en hechos y problemáticas ambientales. La educación ambiental debe velar por capacitar a la ciudadanía para reconocer la posibilidad de actuar e influir en su comunidad y entorno (Sanmartí y Pujol, 2002). Esta voluntad de incidencia y transformación es inherente a la educación ambiental, como lo es a la participación. Por ello, la educación ambiental se define como una área de conocimiento que reconoce y promueve la creatividad de las comunidades y movimientos sociales sin apartar de la praxis a las dimensiones teóricas ni las tradicionales de las instituciones educativas (Valderrama-Hernández y Ruiz-Morales, 2019) para intervenir e incidir en las dimensiones socioambientales, económicas y culturales de la sociedad.

Esta permeabilidad con entornos diversos y el reconocimiento de la pluralidad de espacios educativos implica un posicionamiento innato para la acción común mediante prácticas en las que el conocimiento no se transfiere de forma lineal, sino que se genera de forma activa, colectiva, colaborativa e intergeneracional. Supone defender y promover la participación de todas las identidades y colectivos en materia ambiental, valorar la diversidad y garantizar la inclusión de estas en todas las áreas de la vida pública. Supone, por tanto, alejarse de una educación inmóvil en la sociedad para devenir una herramienta de transformación y empoderamiento colectivo. Las competencias en las que se asienta la educación ambiental son también compartidas con la educación para la formación ciudadana y en valores. Y ambas, deben ser potenciadas a través de la participación como medio a la vez que fin (Crespo i Torres, 2021a).

Partiendo de la definición ofrecida por Roger Hart (1992) según la cual “la participación es el proceso de compartir las decisiones que afectan a la vida propia de la comunidad en la que se vive” y considerando la polisemia y multidimensionalidad del concepto en pro de la autonomía ciudadana (Novella, 2012), la participación de las infancias debe ser comprendida y defendida como algo más que un derecho que debe ser defendido. Hablamos de ella como un principio educativo, como un contenido formativo, como un valor democrático y como un procedimiento de aprendizaje (Novella, 2008).

Educación ambiental y participación infantil alinean sus objetivos en la defensa de lo que Manzini y Bigues (2000) denominan democracia ambiental. Esto es asegurar el desarrollo socioambiental y potenciar una ecociudadanía capaz de dinamizar la ciudad de forma cuidada, compartida y gestionada desde y para las personas y su entorno (Limón-Domínguez et al., 2019). El punto de vista crítico, la construcción colectiva, la ética y la política, el compromiso ciudadano y el aprendizaje en la acción son pilares que conforman la competencia ecociudadana (Sauvé, 2014). Dicha competencia debe fundamentarse sobre una nueva ética ecosocial (Gutiérrez Bastida, 2019b) y ejercerse desde todas las realidades e identidades existentes.

2. Sinergias desde las perspectivas conceptuales y éticas.

En la acción común como respuesta al Cambio Climático, la mirada ética ha sido y es un elemento nuclear desde diferentes corrientes y discursos. Conceptos como ecoética (López de Goicoechea Zabala, 2014), ética eco-social (Gutiérrez Bastida, 2019b) o ecosofía (Panikkar, 2021) emergen para formular propuestas que den respuesta a cómo las personas y sociedades deberían relacionarse con el medio ambiente y entre ellas mismas. La diversidad discursiva en torno a la dimensión ética de la educación ambiental va mucho más allá de estos tres términos. Fruto de esta pluralidad existen diferentes interpretaciones de términos compartidos como podrían ser la sostenibilidad o la educación. Se dan, por tanto, connotaciones dispares a la representación de las infancias y la ciudadanía en cada propuesta. Estas diferencias polimórficas sitúan a la disciplina en una ambigüedad nada favorable para la acción y el compromiso ecológico (Gutiérrez Bastida, 2019a). En la voluntad de profundizar en estas diferencias tanto de significados como de connotaciones éticas, resultan especialmente interesantes los trabajos de Boff (1996) acerca de las tendencias de la ecología en los discursos sociales y políticos, o la exposición de los distintos enfoques éticos a la relación sociedad-natura, por parte de Torralba (2003). Enfoques y tendencias que se materializan en el campo educativo y configuran una cartografía diversa de corrientes educativas en la educación ambiental (Sauvé, 2005). Unas diversidades que, si bien ya son presentes en el discurso, más aún devendrán en el hacer educativo.

Lejos de querer profundizar en las distintas corrientes y propuestas éticas formuladas, el presente artículo parte del reconocimiento del medio ambiente como sujeto de dignidad y valor en sí mismo y del ser humano como interdependiente y ecodependiente. Ambas características constituyen dos de los pilares de las teorías ecofeministas (Limón-Domínguez, 2019; Melero-Aguilar y Limón-Domínguez, 2017; Mies y Shiva 2014, 1997). Estas corrientes buscan, un nuevo modelo de ciudadanía que repiense los parámetros relacionales con el medio ambiente y las personas desde la complejidad. Muchas de las teorías ecofeministas argumentan que la relación ciudadanía-naturaleza

es asimétrica y sostenida por la interacción con el resto de las asimetrías y opresiones del sistema capitalista actual. Desde estos posicionamientos es necesario promover nuevas ciudadanas que se relacionen desde el respeto, el cuidado y la empatía. La ecociudadanía.

Así pues, se argumenta la necesidad de un cambio de paradigma hacia una cultura sustentada en la sostenibilidad. Más adelante profundizaremos en el término sostenibilidad y en sus diferentes dimensiones, pero resulta necesario comprender y resaltar que la ecociudadanía necesita un cambio cultural, en todas las áreas relacionales, hacia una forma más sostenible de hacer, ser y estar en el mundo. En este nuevo paradigma, las relaciones asimétricas sustentadas por el sistema capitalista y patriarcal no tienen espacio. Apostamos por una sociedad emancipadora, garante y generadora de democracia. Antropocentrismo y adultocentrismo son dos formas de opresión hacia la naturaleza y las infancias a las que hay que subvertir para dejar paso a la ética ecosocial.

2.1. Antropocentrismo y adultocentrismo

El antropocentrismo parte de las corrientes griegas y modernas en el que se afianza un discurso donde el ser humano ocupa el valor sublime y deviene ontológica, ética y jurídicamente superior a cualquier otro ente natural (Torralba, 2003). Este dominio absoluto del ser humano sobre la naturaleza disocia las relaciones entre humanos y el resto de los elementos naturales de las posibles *–y, de facto, existentes–* connotaciones morales. Por consiguiente, el valor a los elementos naturales se les asigna en base a la capacidad de dar respuesta a las necesidades humanas. Tan es así que hemos constituido un modelo económico que avala dicha concepción sobre el medio ambiente, el capitalismo (Gutiérrez Bastida, 2019b). Tal es el dominio de la perspectiva antropocéntrica, sustentada desde el sistema capitalista, que la humanidad ha causado el fin de un período geológico, el Holoceno, para dar inicio a la denominada era del Antropoceno (St'ahel, 2020; Crutzen y Stoermer, 2000). La famosa expresión de Protágoras *el hombre como medida de todas las cosas* ejemplifica a la perfección a que nos referimos al hablar de la visión antropocéntrica del mundo. Cabe destacar que más allá de ejemplificar el dominio del ser humano sobre todos los demás elementos, una revisada interpretación de la formulación de Protágoras ejemplifica también la visión androcéntrica y adultocéntrica del mundo. Visiones que reafirman la centralidad del hombre adulto en el mundo.

El adultocentrismo, como el androcentrismo, es otra de las manifestaciones asimétricas de las hegemonías imperantes en nuestra sociedad. Históricamente las estructuras patriarcales han considerado al hombre adulto como la identidad dominante sobre las demás. La visión adultocéntrica no niega los derechos de las infancias. Sin embargo, una mala interpretación de éstos las sitúa en una posición de falta de competencias considerándolas vulnerables (Lansdown, 1995) y limitando el ejercicio de sus derechos. Esta dicotomía asimétrica les concede estatus ciudadano sin oportunidad de reconocerse como tal desde un punto de vista existencial y vivencial (Esteban et al., 2021).

Se establece pues, que tanto las infancias como el medio ambiente se encuentran en una situación de opresión y presión a causa de una concepción imperante en nuestra sociedad antropocéntrica. Además de androcéntrica y adultocéntrica. Cabe entender que estas visiones no son independientes, sino que se relacionan y retroalimentan entre ellas y con las muchas otras asimetrías que existen en nuestra sociedad. Todas ellas sustentadas por el sistema capitalista y la hegemonía de los valores de competitividad, mercado e independencia en lugar de la cooperación, los cuidados y la solidaridad. La educación ambiental se postula para ofrecer una mirada completa al conflicto climático desde el punto científico y biológico, pero también y sobre todo desde el punto de vista moral y ético (Crespo i Torres, 2021b).

Caride y Meira (2020) afirman que la educación ambiental “es una herramienta cultural con capacidad para imaginar y promover patrones socioeconómicos alternativos, que den respuesta a las necesidades de las personas y no a los intereses de mercado”. Desde esta capacidad de responder ante las necesidades de las personas, la forma en la que nos relacionamos con el medio ambiente para superar la visión antropocéntrica debe ser cuestionada. También ha de serlo la forma en la que las personas nos relacionamos para acabar con el adultocentrismo. Para ello es necesario partir de los dos principios, anteriormente nombrados troncales para el ecofeminismo: el ser humano es interdependiente y ecodependiente.

2.2. Ecociudadanía y ética ecosocial.

Hablando en términos de solidaridad mecánica (Durkheim, 1982), consideramos que tenemos en común los mismos límites biofísicos con los que convivir y un imaginario colectivo compartido. Por tanto, y considerando que los límites estado-nación no limitan la naturaleza *–ni la moralidad–* encontramos distintas propuestas de ciudadanía universal, global o cosmopolita. Habermas, predica la necesidad de llegar a una ciudadanía post nacional donde, todo ciudadano es definido por un marco referente que impera por sobre la identidad nacional (sin renunciar a la misma) y condiciona sus acciones. Desde esta perspectiva habría que establecer instituciones y normas más allá del estado-nación y, a partir de éstas crear la dimensión vivencial de la ciudadanía. Sin embargo, hay otras propuestas de carácter cosmopolita que, recordando el imperativo categórico de Kant, ponen en el centro de la propuesta comunitaria la moralidad y la acción desde los valores compartidos. Dichas fórmulas pretenden determinar el marco jurídico a partir de la moralidad. Para el éxito de este modelo, se debe entender el pluralismo

moral desde una ética de mínimos interpelada por la responsabilidad y el cuidado hacia los demás. Es esta última vertiente de cosmopolitismo con la que armonizamos dada su centralidad de la acción moral en el discurso y como elemento generador de la ciudadanía.

Ante esta concepción, y en la búsqueda de nuevos parámetros relacionales para con el medio *-ecodependencia-* y entre las personas *-interdependencia-*, compartimos la necesidad de transitar hacia una forma de ver el mundo emancipadora. Que facilite el reconocimiento de las infancias como sujeto político (Villota y Arias, 2007) así como el desarrollo de su sentido de agencia (Sokol et al. 2015; Robson et al. 2007) mediante su ejercicio (Edmonds, 2019). Caminar hacia unas relaciones respetuosas con el medio ambiente implica, necesariamente, una democratización de las relaciones entre la ciudadanía y sus colectivos, como lo es la infancia. Aquellos valores deseables para una ética ambiental o ecoética son, a la vez, promotores y defensores de la emancipación ciudadana y del reconocimiento de las infancias como sujetos de derechos desde su ejercicio.

Este caminar supone un esfuerzo democrático con el fin de consolidar las bases para el desarrollo ecociudadano. Se trata de un ejercicio que cuestiona la forma de ser y estar en el mundo para atender a la raíz de la situación crítica actual. Alineados con la propuesta de Gutiérrez Bastida (2019b) esta nueva ética ecosocial:

- Reconoce el valor intrínseco de todo ser vivo y sitúa la trama de la vida como máximo valor y centro de toda reflexión y acción.
- Reivindica la satisfacción de las necesidades humanas junto a la trama de la vida, tiene significado solamente en un contexto de justicia social (...).
- Es una ética de la sostenibilidad, que reconoce que vivimos en un planeta finito y que lo que hay que sostener es la vida.
- Es una ética para la acción. (...) tomando la acción como una manera de ser, de saber, de vivir y de actuar.

Gutiérrez Bastida (2019b: 106-107)

Estas características favorecen al cambio de paradigma deseado y a la consolidación de una nueva forma de ser, hacer y estar en el mundo y la sociedad bajo la máxima de la sostenibilidad. Son estos rasgos, junto a los principios que a continuación se presentan, los pilares morales de la ecociudadanía que se propone y defiende en este artículo y que incluye por definición y ejercicio a las infancias.

2.3. Principios éticos para la ecociudadanía. Una propuesta en el hacer sostenible.

Para transitar hacia la ecociudadanía, necesitamos nuevos principios éticos que guíen el hacer colectivo. Es necesario observar la sociedad y el entorno de forma posicionada y desde nuevas perspectivas con la voluntad de asentar nuevos principios relacionales. A continuación, se hace una propuesta de 3 principios básicos para transitar hacia la ecociudadanía. El *principio de cuidado*, el *de inclusión* y el *de solidaridad* señalan una forma de vivir la ciudadanía más sostenible tanto ecológicamente como económica, social y políticamente.

Cualquier relación debería considerar el *principio de cuidado* como valor y principio moral. Por consiguiente, la ecociudadanía se corresponsabiliza por las demás personas y la comprensión y defensa de sus derechos (Tronto, 2007; Gould, 2004). Esto nos lleva ampliar la concepción de ciudadanía más allá del estatus legal para incluir a aquellas personas sistemáticamente excluidas de la vida común. Sin el *principio de inclusión*, la participación en la concreción de la nueva forma de ser ecociudadanos no tiene validez. Gómez Llorente (2008) afirma que aquella ciudadanía deseable es quien “se siente comprometido con la universalización real de un estatus digno de ciudadanía por todos, y asume su responsabilidad (...) en la transformación y mejora de la sociedad”. Así pues, desde esta concepción y atendiendo a lo expuesto hasta ahora, será necesario comprometerse con el ejercicio de dichos derechos para el desarrollo y reconocimiento ecociudadano desde la dimensión vivencial.

Otro de los principios rectores de esta nueva ética es el *principio de solidaridad*. La solidaridad acoge más de una dimensión y por tanto hablamos del principio de la sostenibilidad desde una concepción sincrónica y diacrónica de la misma (Novo, 2017). Sincrónica para poner en valor los intereses de las diferentes comunidades y culturas de los distintos pueblos del planeta. La solidaridad sincrónica nos insta a cooperar para la paz. Entendemos la paz no como el contrario a la guerra sino a la violencia. Y reconocemos un contexto violento o violentado tanto en la pobreza o en las desigualdades como en aquellas otras manifestaciones todavía más explícitas de la misma. Al mismo tiempo necesitamos de una solidaridad diacrónica que se derive de un compromiso ético con la vida y la cultura. Cuando hablamos de solidaridad diacrónica coge especial interés nombrar algunas de las dimensiones que, según Novella (2012) definen la participación de las infancias: “experiencia educativa; educación ciudadana y construcción democrática”. Dichas dimensiones nos ayudan a sostener el hecho de que la participación es un elemento de construcción cultural, ciudadano y democrático para el presente y el futuro.

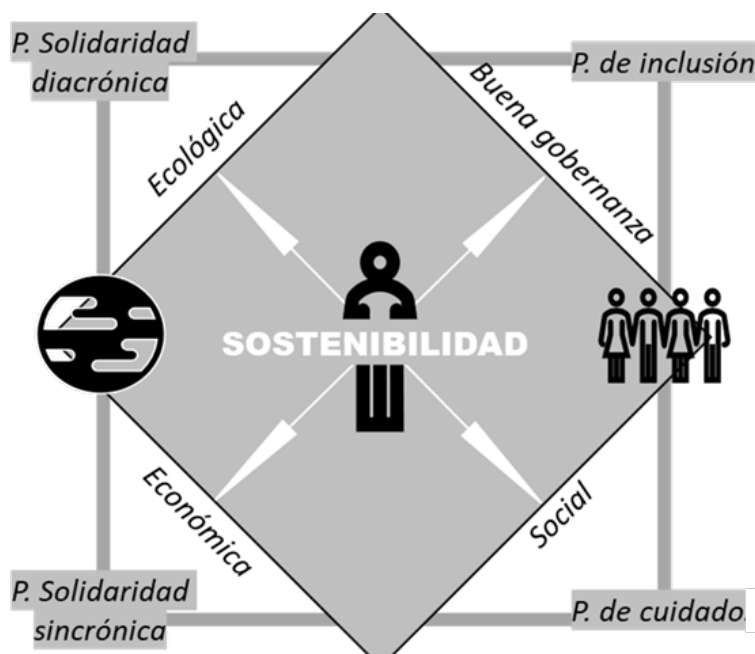


Figura 1. Representación de los principios propuestos para la cultura de la sostenibilidad y las dimensiones de la sostenibilidad. Elaboración propia.

Los tres principios presentados, se refuerzan en el hacer sostenible. Entendiendo la sostenibilidad desde las tres dimensiones propuestas por Artaraz (2002), hablamos de sostenibilidad ecológica, económica y social. Para un futuro viable, es necesario un presente sostenible en términos ecológicos y económicos. Además, desde el cuidado, consideramos que un futuro no es deseable si éste no se sustenta en la equidad, que vendrá garantizada por un futuro social y económicamente sostenible. Y, por último, deseamos un entorno habitable, lo que nos lleva a relacionar la sostenibilidad ecológica con la social. Por tanto, se consideran las tres dimensiones de la sostenibilidad, la ecológica, la social y la económica como dimensiones interrelacionadas y dependientes entre ellas. Años más tarde una cuarta dimensión de la sostenibilidad apareció para reforzar la idea de interrelación entre ellas, así como poner en valor las relaciones democráticas, políticas y participadas. Se trata de la dimensión de la buena gobernanza (Sachs, 2013; Naciones Unidas, 2012). Con la integración de esta dimensión se hace explícita la necesaria concepción del conflicto ambiental en términos políticos y democráticos. Por consiguiente, la sostenibilidad se entiende como los vínculos e interdependencias de las dimensiones sociales, políticas, ambientales y económicas de las capacidades humanas (Grindheim et al., 2019). El actuar de forma sostenible también deviene una máxima en sí misma. Los tres principios están relacionados con cada una de las dimensiones de la sostenibilidad (ver figura 1) y desde los tres principios y las cuatro dimensiones de la sostenibilidad se debe considerar a las infancias como ciudadanías de presente con derecho y capacidad de actuar y transformar. Una comprensión de este colectivo desde el cuidado y la responsabilidad hacia las demás personas, así como en la comprensión y compromiso con sus derechos nos permitirá abrir las oportunidades a su participación permitiendo así la inclusión de este –y demás– colectivos en el hacer público. Esta forma de ver la sociedad responde a criterios de solidaridad sincrónica. Al mismo tiempo y en mayor medida permite empezar a hablar en términos de solidaridad diacrónica al comprometerse con el futuro. No solo por la formación ciudadana que incide en la infancia, sino también por la transmisión de estos principios y valores democráticos.

3. Sinergias desde la perspectiva metodológica.

Lo expuesto hasta el momento justifica, a la vez que propone, pensar la educación ambiental y la participación infantil desde referentes y objetivos éticos comunes. Sin embargo, ambas disciplinas coinciden, de nuevo, en la acción y se encuentran en la práctica educativa. Que la situación climática requiere de participación es un argumento que ya se ha expuesto. No obstante, resulta interesante observar cómo las infancias han hecho de esta causa una herramienta no solamente para la defensa del medio ambiente sino para reivindicar su propia ciudadanía desde el interés, compromiso y experticia. Es en este punto en el que las infancias están asumiendo, desde la responsabilidad, el ejercicio de una ciudadanía global crítica, comprometida y activa respecto a los problemas políticos, ambientales y culturales. Características y responsabilidades que según Solano (2011) son deseables y deben ser promovidas desde la formación.

En adelante se exponen cuatro elementos que tanto educación ambiental y participación infantil pueden articular para aunar esfuerzos en sus objetivos. Esos son la acción común, la afectividad, el aprendizaje multidireccional, multidimensional y situado y, por último, el reconocimiento del entorno natural como un lugar propicio para el desarrollo de la educación ambiental pero también de la cultura participativa de las infancias.

3.1. La formación ecociudadana se da en la acción y para la acción común.

En los anteriores apartados se ha defendido que dicha educación ambiental por mediado de la participación infantil, y viceversa, deben promover y promueven la acción. El aprendizaje para la acción se da desde la acción. El conocimiento generado entorno la temática ambiental nunca antes ha sido tan amplio. Igual que los consensos a su alrededor. Sin embargo, la acción política parece no seguir el ritmo al desarrollo científico. Esta desigualdad entre conocimiento y acción es la crisis de conocimiento formulada por Bonil, Junyent y Pujol (2010) a la que aludíamos al inicio de este artículo. A partir de la publicación del *Informe Meadows* (Meadows et al., 1972), el conocimiento y los saberes que instan a la acción, emergen constantemente, pero ¿para qué? Es necesario educar en la gestión de la incertidumbre y estructurar el conocimiento para avanzar con y para la sociedad. Se defiende un conocimiento consciente que se vincule a la acción política, social y educativa.

La sobreinformación de conocimiento a la que estamos expuestos en temática ambiental nos expone a un campo del conocimiento donde la polimórfica (Gutierrez Bastida, 2019a) parece ser la norma. La diversidad de significados atribuidos a un mismo concepto, e incluso a una misma realidad, debe considerarse una riqueza. Sin embargo, es imperativo evitar que el debate estéril entre diferentes, aunque cercanas y alineadas, visiones nos aleje del objetivo deseado.

3.2. La afectividad como apoyo para problematizar el entorno.

Trabajar y educar desde los problemas resulta una forma de capacitar para la acción a las infancias. En el contexto en el que estamos, no hace falta un esfuerzo imaginativo para problematizar el entorno. Los esfuerzos deben centrarse en acompañar a las infancias hacia el descubrimiento del entorno ya violentado. Las múltiples formas de discriminación presentes y latentes en la sociedad también lo son en los centros educativos, en las entidades de tiempo libre, en movimientos sociales, etc. También en la propia persona. Descubrir el entorno –y a una misma– desde la problematización puede resultar un proceso complejo y delicado. Si no acompañamos, como sociedad, a las infancias en este proceso, se corre el riesgo de caer en la inacción sustentada por el desinterés o por la ya conocida falacia del “ya es demasiado tarde”. De nuevo en este acompañamiento se ponen de manifiesto el valor de los cuidados.

3.3. El aprendizaje como proceso multidireccional y dimensional situado.

Desde esta perspectiva metodológica, la acción educativa entiende el aprendizaje como un *proceso* que concibe la acción como un recurso para que el pensamiento y el conocimiento tanto de educadores como educandos no devenga estanco. Es un recurso para el cambio y reflexión necesaria. Estos cambios que se dan por mediado de la acción y la participación incidirán también en nuestras percepciones y valores para reajustarlos, a lo largo del proceso, posibilitando así nuevos planteamientos éticos (Novo, 2017). Desde la educación ambiental y la participación infantil se apuesta por una enseñanza-aprendizaje en constante movimiento y revisión. Se pretende, desde el proceso educativo generar conocimientos, actitudes y prácticas que promuevan una consciencia ambiental y democrática.

El aprendizaje es *multidireccional*. Estamos hablando de una educación en clave participativa en la que tanto acompañantes como infancias devenimos aprendices del proceso y de los integrantes de la acción educativa. También del entorno en el que se desarrolla. La naturaleza es por definición un ente con cualidades educativas. Valores de cooperación, esfuerzo y respeto emergen y son observables en entornos naturales sin necesidad de dirección.

El aprendizaje es *multidimensional*. Tanto la participación infantil, como la educación ambiental son conceptos que acogen múltiples dimensiones. Ambos son proyectos político-pedagógicos complejos que responden ante las necesidades del contexto. Según Novella (2012) en la participación infantil podemos identificar las dimensiones de “representación de la infancia, experiencia educativa, principio que impulsa el desarrollo, construcción de valores democráticos, educación para la ciudadanía, ejercicio y formación política y emocional y pasional”. Por otro lado, en el campo de la educación ambiental, Sauvé (2014; 2017) argumenta y sintetiza las dimensiones clave del proyecto ecociudadano en tres: la dimensión  tica, la crítica y la política.

Y, por tanto, el aprendizaje es *situado*. Situado físicamente en el entorno, que deviene un elemento educativo por sí mismo. Situado contextualmente ya que en el hacer educativo no debemos olvidar todos aquellos agentes y relaciones que interactúan con las infancias. Por último, es un aprendizaje situado en una misma identidad y persona. Ambos conceptos que se trabajan, participación y medio ambiente, son polisémicos y tienen connotaciones personales e íntimas. Se trabajan desde la vivencia y una misma acción común puede despertar diferentes aprendizajes en cada una de las personas que interactúan.

3.4. El entorno natural como el buen lugar.

Entendemos el buen lugar como aquel espacio que ayuda a desarrollar la persona. Es decir, que ayuda a las personas a desarrollar su potencial presente y futuro. El buen lugar es un concepto cambiante que acoge más realidades a parte del entorno físico como lo puede ser la familia, los amigos o la escuela, entre otros. Desde la voluntad de encontrar y exponer las sinergias entre la educación ambiental y la participación infantil, se concibe el entorno natural como

el buen lugar para la educación ambiental pero también para la participación de las infancias. En primer lugar, por el interés diferencial que las infancias muestran hacia el medio ambiente (Chawla, 1988) pero sobre todo porque la diversidad de la naturaleza ofrece un amplio abanico participativo. Ofrece múltiples y cambiantes opciones para la exploración y el descubrimiento sensorial de forma interactiva y atractiva para las infancias. Según Moore (1997), en entornos naturales la cultura de las infancias se desarrolla y evoluciona hacia dinámicas cooperativas donde las segregaciones por motivos de género, edad o etnia se reducen en comparación a entornos artificiales. Es por tanto un entorno que propicia valores afines a la ética que deseamos.

Para que el buen lugar lo sea, hace falta intencionalidad. Rachel Carson (2012) en el Sentido del Asombro, publicado en 1956 por primera vez, nos muestra como para sacar el máximo aprendizaje del entorno se debe cultivar la curiosidad, las dudas y la observación. Es necesario aprender a observar y dejarse asombrar. Del mismo modo el buen lugar no está garantizado ni asegurado. La defensa del entorno que se habita ha sido siempre uno de los motores sociales que ha interpelado a la ciudadanía a organizarse para promover y exigir mejoras en sus derechos ambientales.

5. Reflexiones finales. Para clarificar, sumar y abrir nuevos interrogantes.

Pensadas en conjunto, educación ambiental y participación infantil abren un marco de oportunidad pedagógica y política para ambos campos. La participación infantil defiende, por su parte, la inclusión de las infancias en la toma y desarrollo de las decisiones que afectan a todo aquello relativo a la comunidad y su entorno más cercano. Por otra parte, la educación ambiental tiene el reto de concienciar y capacitar para la acción ambiental al conjunto de la ciudadanía. En estos dos objetivos, y desde intencionalidad de avanzar democráticamente acorde a los principios anteriormente anunciados, se abre un marco de oportunidad para considerar la participación de las infancias desde la acción común y la construcción ecociudadana (Figura 2).

Acercarse a estas disciplinas desde esta mirada es un ejercicio ampliamente justificado. Se justifica, en primer lugar, por una razón jurídica que contempla y defiende los derechos de las infancias a la vez que asiste a la crisis climática actual. Una crisis que debe ser considerada desde la complejidad y a la que diferentes y diversos marcos jurídicos, normativos y educativos, tanto internacionales como locales, llaman a la acción ciudadana para dar respuesta. También desde la razón pragmática se justifica este proyecto compartido. La participación genera cambios favorables para el entorno y las infancias son un colectivo alta y diferencialmente interesado y curioso con el medio ambiente. La última de las motivaciones por la que se ha defendido ese ejercicio reflexivo responde a la razón educativa. El potencial pedagógico de la participación y la educación ambiental para la formación ecociudadana es inabarcable. Mediante pedagogías activas, basadas en la acción reflexiva, crítica y transformadora estamos formando una ciudadanía comprometida con ella misma y el medio ambiente.



Figura 2. Representación gráfica del marco de oportunidad para la acción común y la construcción ecociudadana. Elaboración propia

La voluntad, compartida por ambos campos, de acercarnos a la realidad para transformarla está llena de connotaciones morales y éticas. Hay una riqueza y pluralidad discursiva entorno al campo de la ecoética que puede, a veces, dificultar la acción. La propuesta ética que emerge de las sinergias de la participación de las infancias y las propuestas éticas existentes en el campo de la educación ambiental sostienen la necesidad de establecer nuevos valores y parámetros relacionales que nos ayuden a superar las concepciones antropocéntricas, androcéntricas y adultocéntricas. Entre otras. Se dibuja una ética emancipadora, plural y firmemente comprometida con la comunidad global a la vez que responsable y garante de la diversidad identitaria y cultural de los pueblos. Para ello se propone articular una ética sustentada en la cultura de la sostenibilidad. Cultura que se cultiva desde el principio del cuidado, de la inclusión y la solidaridad. Se trata de una ética para la acción común (Puig, 2021).

El ejercicio pedagógico y educativo que se da en esta confluencia debe ser capaz de generar conocimiento capacitante y emancipador. Debe permitir a las infancias generar nuevos saberes, actitudes y prácticas que nos ayuden, al conjunto de la sociedad, a reconocernos como ecociudadanos. Para ello el ejercicio educativo y ciudadano debe ser capaz de trabajar sobre los problemas reales y existentes del mundo. Ya sea desde problemas complejos y globales a

otros de carácter local. En esta transmisión multidireccional de saberes y valores se incorpora la naturaleza como un nuevo agente educativo. La naturaleza se presenta como un entorno propicio a la participación de las infancias y para el pleno desarrollo de su persona. Por todo ello, se defiende el interés de la educación ambiental para pensarse desde y con la participación de las infancias. Este ejercicio pretende suscitar nuevos interrogantes y despertar inquietudes educativas e investigadoras que insten a repensar las relaciones para con el medio ambiente junto a las infancias. Tanto en el hacer diario de la educación ambiental como en el campo de la investigación⁴. A menudo, muchas de las investigaciones sobre las infancias se han realizado sin ellas (Esteban et al. 2021) y en este campo –*como en tantos otros*– sería un error perpetuar el carácter adultocéntrico de la investigación.

Las oportunidades que emergen al acercarse conjuntamente a ambas disciplinas son muchas. Considerando el ejercicio reflexivo y argumentativo que se ha expuesto en el presente artículo interesante, se reconoce al mismo tiempo insuficiente. El cruce entre educación ambiental y participación infantil debe y puede ser extensamente explorado. Una exploración que puede concretar y profundizar en la propuesta ética y aspectos metodológicos sustentadas. Pero también resultaría altamente interesante un estudio en profundidad de escenarios y espacios de participación ambiental de las infancias que nos permita ofrecer, en caso de deseárselo, el acompañamiento y los recursos necesarios para su desarrollo. Al mismo tiempo se echan en falta propuestas educativas que puedan articularse desde diversos entornos educativos y trasciendan más allá de la institución educativa para abrirse al entorno como lugar de aprendizaje desde la acción y transformación.

En definitiva, reconocer a las infancias como sujetos políticos (Villota y Arias, 2007) es una condición indispensable para la democracia y la construcción ecociudadana. Las infancias son ciudadanía activa en la corresponsabilidad ambiental y deben serlo también en el desarrollo de la democrático. Solamente podemos considerar la ecociudadanía si esta incluye, por definición y en la práctica, a las infancias. Y será ésta la forma de imaginar un hacer plenamente sostenible.

6. Referencias bibliográficas

- Artaraz, M. (2002). Teoría de las tres dimensiones de desarrollo sostenible. *Ecosistemas* 11(2). <https://www.revistaecosistemas.net/index.php/ecosistemas/article/view/614>
- Boff, L. (1996). Las tendencias de la ecología. *Pasos*, 68.
- Bonil, J., Junyent, M., y Pujol, R. M. (2010). Educación para la Sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 7(extra), 198-215. https://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2010.v7.iextra.05
- Caride, J. A., y Meira Cartea, P. Á. (2020). La educación ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 36, 21-34. <https://doi.org/10.7179/PSRI>
- Carson, R. (2012). *El Sentido del Asombro*. (3ªed.). Ediciones Encuentro, S.A.
- Chawla, L. (1988). Children's concern for the natural environment. *Children's Environments Quarterly*, 5(3), 13-20. <http://www.jstor.org/stable/41514681>
- Constitución Española. 27 diciembre 1978
- Cramer, W., Guiot, J., Fader, M., Garrabou, J., Gattuso, J.-P., Iglesias, A., Lange, M. A., Lionello, P., Llasat, M. C., Paz, S., Peñuelas, J., Snoussi, M., Toreti, A., Tsimplis, M. N., y Xoplaki, E. (2018). Climate change and interconnected risks to sustainable development in the Mediterranean. *Nature Climate Change*, 8(11), 972–980. <https://doi.org/10.1038/s41558-018-0299-2>
- Crespo i Torres, F. (2021a). El diagnóstico participativo para la exploración de las sinergias entre la educación ambiental y la participación infantil, en *Congreso Internacional SIPS 2021. XXXIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social Educación Ambiental y Cultura de La Sostenibilidad: Construyendo La Transición Ecológica*. Lugo: Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.
- Crespo i Torres, F., (2021b) La perspectiva moral del Conflicte Ambiental. [*La perspectiva moral del conflicto ambiental*] *Senderi*. <https://www.senderi.org/cat/articulos/315/la-perspectiva-moral-del-conflicte-ambiental>
- Crutzen, P.J. and Stoermer, E.F. (2000) The “Anthropocene”. *Global Change Newsletter*, 41, 17. <https://bit.ly/3GIU9Yc>
- Durkheim, E. (1982). *La división del trabajo social* (4a ed.).
- Edmonds, R. (2019). Making children's 'agency' visible: Towards the localisation of a concept in theory and practice. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 200-211. <https://doi.org/10.1177/2043610619860994>
- Esteban Tortajada, M. B., Crespo i Torres, F., Novella Cámara, A. M., y Sabariego Puig, M. (2021). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación. *Sociedad e Infancias*, 5(Especial), 21-33. <https://doi.org/10.5209/soci.71444>
- Gil-Jaurena, I., Ballesteros, B., y Mata, P. (2016). Ciudadanías: significados y experiencias. Aprendizajes desde la investigación. *Foro de Educación*, 14(20), 283-303. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.014>
- Gould, C. C. (2004). *Globalizing Democracy and Human Rights*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511617096>

⁴ El autor del artículo está en proceso de desarrollo de su tesis doctoral la cual pretende profundizar en las sinergias de ambas disciplinas partiendo de estos interrogantes, y otros, mediante la participación inclusiva de las infancias en la investigación.

- Gómez Llorente, L. (2008). La evolución del concepto de Ciudadanía y su Enseñanza Escolar. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 6, 39-51.
- Grindheim, L. T., Bakken, Y., Hauge, K. H., y Heggen, M. P. (2019). Early Childhood Education for Sustainability Through Contradicting and Overlapping Dimensions. *ECNU Review of Education*, 2(4), 374–395. <https://doi.org/10.1177/2096531119893479>
- Gutiérrez Bastida, J. M. (2019a). 50 años de Educación Ambiental: un balance incompleto hacia la educación ecosocial en el antropoceno. *Boletín Carpeta Informativa del CENEAM*, 13. <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/>
- Gutiérrez Bastida, J. M. (2019b). Antropoceno: tiempo para la ética ecosocial y la educación ecociudadana. *RES, Revista de Educación Social*, 28, 99-114. <https://eduso.net/res/revista/28/el-tema/antropoceno-tiempo-para-la-etica-ecosocial-y-la-educacion-ecociudadana>
- Hart, R. (1992). Children's participation: from tokenism to citizenship. *Innocent Essays*, 4, 1-39. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Heggen, M., Sageidet, B., Goga, N., Torunn, L., Bergan, V., Wallem, I., Aagnes, T., Myklebust, A. (2019). Children as eco-citizens?. *Nordina*, 15(4), 387-402. <https://doi.org/10.5617/nordina.6186>
- Heras, F. (1997). Medio ambiente, educación y participación. *Ciclos*, 1, 24- 27
- Heras, F. (2006). La participación como proceso de aprendizaje y conocimiento social. *Forum Educació Ambiental 2000+6. SCEA*.
- Instituto de Derechos Humanos de Catalunya. (2009). *Declaració Universal dels Drets Humans Emergents*. [Declaración Universal de los Derechos Humanos Emergentes] (1ª ed.) Institut de Drets Humans de Catalunya. <https://www.idhc.org/arxius/recerca/DUDHE.pdf>
- IPCC. (2014a). *Climate Change 2014: Impacts, Adaptation, and Vulnerability. Part A: Global and Sectoral Aspects. Contribution of Working Group II to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* (C. B. Field, V. R. Barros, D. J. Dokken, K. J. Mach, M. D. Mastrandrea, T. E. Bilir, M. Chatterjee, K. L. Ebi, O. Estrada, R. C. Genova, B. Girma, E. S. Kissel, A. N. Levy, S. Maccracken, P. R. Mastrandrea, y L. L. White, Eds.). Cambridge University Press.
- IPCC. (2014b). *Climate Change 2014 Impacts, Adaptation, and Vulnerability Part B: Regional Aspects Working Group II Contribution to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* (V. R. Barros, C. B. Field, D. J. Dokken, M. D. Mastrandrea, K. J. Mach, T. E. Bilir, M. Chatterjee, K. L. E. Yuka, O. Estrada, R. C. Genova, B. Girma, E. S. Kissel, A. N. Levy, S. Maccracken, P. R. Mastrandrea, y L. L. White, Eds.). Cambridge University Press.
- IPCC. (2018). *Global warming of 1.5°C An IPCC Special Report on the impacts of global warming of 1.5°C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty* (V. Masson-Delmotte, P. Zhai, H.-O. Pörtner, D. Roberts, J. Skea, P. R. Shukla, A. Pirani, W. Moufouma-Okia, C. Péan, R. Pidcock, S. Connors, J. B. R. Matthews, Y. Chen, X. Zhou, M. I. Gomis, E. Lonnoy, T. Maycock, M. Tignor, y T. Waterfield, Eds.). Cambridge University Press.
- Lansdown, G. (1995). *Taking Part: Children's Participation in Decision Making*. The Institute for Public Policy Research (IPPR).
- Lansdown, G. (2001). Promoting children's participation in democratic decision making. *Innocenti Insight*, 1-48. <https://doi.org/10.2165/00019053-200725120-00005>
- Ley 7/2021, de 20 de mayo de 2021, de cambio climático y transición energética. Gobierno de España. (BOE [en línea], núm. 121, de 21 de mayo de 2021, pág. 62009 a 62052). <https://www.boe.es/eli/es/l/2021/05/20/7/dof/spa/pdf>
- Limón-Domínguez (2019), *Ecociudadanía. Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible*. (1º ed.; pp. 53-68). OCTAEDRO, S.L.
- Limón-Domínguez, D., Ruiz-Morales, J., y Torres F. C. (2019). Una educación activa para conseguir el desarrollo de los objetivos de desarrollo sostenible. En Limón-Domínguez (Dir.), *Ecociudadanía. Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible*. (1º ed.; pp. 17-30). OCTAEDRO, S.L.
- López de Goicoechea Zabala, F. J. (2014). Hacia una fundamentación de la ecoética. *Observatorio Medioambiental*, 17(0), 9-20. https://doi.org/10.5209/rev_obmd.2014.v17.47187
- Manzini, E.; Bigues, J. (2000). *Ecología y democracia. De la injusticia ecológica a la democracia ambiental*. Icaria.
- Mayer, M. (1998). Educación ambiental: de la acción a la investigación. *Investigación didáctica*, 16(2), 217-231. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21530>
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., y Behrens, W. W. (1972). *Los Límites del crecimiento: informe al Club de Roma sobre el predicamento de la humanidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Melero Aguilar, N., y Limón Domínguez, D. (2017). Educar en espacios comunitarios de participación, cooperación y ecodesarrollo desde una perspectiva ecofeminista. *Revista Electrónica Educare*, 21, 1-11. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.22>
- Mies, M., y Shiva, V. (1997). *Ecofeminismo teoría, crítica y perspectivas*. Icaria editorial, s.a.
- Mies, M., y Shiva, V. (2014). *Ecofeminismo*. Icaria editorial, s.a.
- Mogersen, F. y Mayer, M., (2009). Perspectivas sobre la Educación Ambiental. Un marco de trabajo crítico. En F. Mogensen, M. Mayer, S. Breiting y A. Varga (Eds.), *Educación para el desarrollo sostenible: Tendencias, divergencias y criterios de calidad*. (pp. 21-42) Barcelona: Graó y Societat Catalana d'Educació Ambiental (SCEA).
- Moore, R. C. (1997). The Need for Nature: A Childhood Right. *Social Justice*, 24(3), 203-220.
- Moreno-Fernández, O., y Navarro-Díaz, M. (2015). Educación ambiental, ciudadanía y participación. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 4, 175-186. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1470/1184>
- Naciones Unidas (2012). El futuro que queremos. Nuestra visión común (A/CONF.216/L.1). <https://undocs.org/es/A/CONF.216/L.1>

- Naciones Unidas. Asamblea General, *Convención sobre los Derechos del Niño*, 20 Noviembre 1989.
- Naciones Unidas. Comité de los Derechos del Niño (CRC), *Observación general N° 12 (2009): El derecho del niño a ser escuchado*, 20 Julio 2009, CRC/C/GC/12.
- Naciones Unidas. Comité de los Derechos del Niño (CRC), *Observación general N° 20 (2016) sobre la efectividad de los derechos del niño durante la adolescencia*, 6 de diciembre 2016, CRC/C/GC/20.
- Naciones Unidas. Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio ambiente y el Desarrollo (1992), *Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*, 3 al 14 de junio de 1992.
- Novella Cámara, A. M. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *TESI*, 13(2), 380-403.
- Novella Cámara, A. M., Crespo i Torres, F., y Pose Porto, H. (2022). Meetings Between Professionals for the Inclusion of Children in Citizen Participation: A Formative Experience. *Social Inclusion*, 10(2), 19-31. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5018>
- Novella, A. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación Social*, 38, 77-93.
- Novella, A. Mateos, T., Crespo, F. y Lopez-González, A.. (2021). Escenarios de participación de la infancia: oportunidades para la coproducción en los municipios. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 61-75. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.04
- Novo Vilaverde, M. (2017). *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas* (22.a ed.). Editorial Universitas, S.A.
- O'Brien, K., Selboe, E., y Hayward, B. M. (2018). Exploring youth activism on climate change: Dutiful, disruptive, and dangerous dissent. *Ecology and Society*, 23(3). <https://doi.org/10.5751/ES-10287-230342>
- Oraisón, M. (2016). La participación como generadora y garante de democracia y ciudadanía. *Revista Internacional de Educación Para la Justicia Social*, 5(1), 89-107. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Panikkar, R. (2021). *Ecosofía. La sabia de la Tierra. [Ecosofía. La sabiduría de la Tierra]* Assaig, 68 (1ª ed.). Fragmenta Editorial.
- Puig, J.M. (2021) *Pedagogía de la acción común*. (1º ed.) Crítica y fundamentos (55) GRAÓ.
- Robson, E., Bell, S., Klocker, N. (2007). Conceptualising agency in the lives and actions of rural young people. En R. Panelli, S. Punch, E. Robson (Eds.), *Global Perspectives on Rural Childhood and Youth: Young Rural Lives* (pp. 135-148). London: Routledge.
- Sachs, J. D. (2013). *Una Agenda de Acción para el Desarrollo Sostenible. Informe para el secretario general de las naciones unidas*. New York. <https://resources.unsdsn.org/an-action-agenda-for-sustainable-development>
- Sanmartí, N., y Pujol, R. M. (2002). ¿Qué comporta «“capacitar para la acción”» en el marco de la escuela? *Investigación en la escuela*, (46), 49-54.
- Sauvé, L. (2005). Uma cartografia das correntes em educação ambiental. En Sato, M y Carvalho, I (Dir.), *Educação ambiental - Pesquisa e desafios*. (pp. 17-46). Porto Alegre: Artmed.
- Sauvé, L. (2014). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. *Revista científica*, 1(18), 13-23. <https://doi.org/10.14483/23448350.5558>
- Sauvé, L. (2017). Educación Ambiental y Ecociudadanía: un proyecto ontogénico y político. *REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, 261-278. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.7306>
- Sokol, B. W., Hammond, S., Kuebli, J., Sweetman, L. (2015). The development of agency. En W. F. Overton, P. C. Molenaar (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science. Vol. 1: Theory and method* (7th ed., pp.284-322). Editor-in-chief: R.M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley
- Solano Salinas, R. (2011). Educación para el desarrollo: una mirada desde el sur por la construcción de una educación para el cambio. *ÁNFORA*, 18(30), 87-120. <https://doi.org/10.30854/anf.v18.n30.2011.92>
- St'ahel, R. (2020). Environmentalism as a Political Philosophy for the Anthropocene. *Anthropocena. Revista De Estudos Do Antropoceno E Ecocrítica*, 1. <https://doi.org/10.21814/anthropocena.3089>
- Torrallba, F. (2003). Vista de Discursos de fonamentació en ecoètica. Anàlisi de conjunt. *Ars Brevis*, 218-240. <https://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/89252/142377>
- Trilla, J., y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_02.pdf
- Tronto, J. (2007). Human Rights, Democracy and Care. *The Good Society*, 16(2), 38-40. <https://doi.org/10.1353/gso.0.0018>
- Valderrama-Hernández, R. y Ruiz-Morales, J. (2019). Educación ambiental: investigación y procesos participativos. En Li-món-Domínguez (Dir.), *Ecociudadanía. Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible*. (1º ed.; pp. 53-68). OCTAEDRO, S.L.
- Villota, F., Arias, G. M. (2007). De la política del sujeto al sujeto político. *Ánfora*, 14(23), 39-52 <https://doi.org/10.30854/anf.v14.n23.2007.195>