

Aportes para pensar, desde la educación ecosocial, un currículum alternativo: un “otro” currículum comprometido con la crisis civilizatoria. Primera de 5 entregas.

Por: Pablo Sessano. Educador argentino. 19/05/2025

El colapso y la no pertinencia de la educación instituida.

Solo “se comprende que una sociedad distinta es posible cuando se logra expresarla claramente. Se provoca su aparición al descubrir el procedimiento por el cual la sociedad presente toma sus decisiones.” (Illich, ob.cit)

Intentaré en esta primer entrega, poner una mirada crítica sobre la no-pertinencia que la educación institucionalizada ofrece para modificar nuestras formas de pensar el mundo de cara al enorme y liminar desafío que la crisis ecosocial nos presenta. Me refiero a la educación que ocurre puertas adentro de las escuelas^[1] ya sean de gestión pública o privada, para contribuir a concebir y gestar una realidad sustentable. Y en segundo lugar destacar como la educación ambiental, a la que prefiero llamar ecosocial^[2], es el camino obligado necesario y la única estrategia reencaminadora para la supervivencia, no solo de la especie humana.

Se impone aclarar de entrada: la sustentabilidad ha sido desde su instalación definitiva en la jerga ambientalista, probablemente entre 1987 en el Informe Nuestro Futuro Común y la Eco 92, una categoría compleja y siempre polisémica. De ella E.G. Gaudiano decía que se trata de un concepto en construcción, lo que equivale a decir que no es posible establecer un significado definitivo ni identificar con claridad un escenario que la represente. Hoy profusamente usada en muchos otros ámbitos especialmente la economía y la política, refiere, en general, a la posibilidad o factibilidad de que un determinado proceso, cualquiera sea, se pueda sostener en el tiempo sin generar efectos o consecuencias secundarias e imprevistas y adversas. Lo cual referido a la condición ecosistémica del sistema tierra y al del ambiente en

Argentina, tanto como a la condición democrática de la organización social no se estaría cumpliendo. En el imaginario desarrollista la sustentabilidad remite a la posibilidad de armonizar desarrollo económico simplificado como crecimiento, preservación de la naturaleza concebida como recursos naturales y justicia social asumida como equidad, es decir desigualdad razonable. Pero esta supuesta posible armonización es una contradicción en los términos, un oximorón, porque el crecimiento económico sin limite en un sistema finito supone agotamiento de recursos y destrucción de la naturaleza y conlleva ineludiblemente creciente desigualdad social. Por eso para nosotros sustentabilidad sera todo lo contrario de ello y entendemos que el rumbo que la civilización humana a tomado va precisamente en sentido contrario al de cualquier escenario sustentable. Siguiendo a Adolfo Estrella (2023), adoptando una perspectiva holística y ambiocéntrica, antiproductivista y comunitarista

[..] asumimos la hipótesis colapso como una conjetura informada, razonada y razonable, que nos advierte acerca de las graves consecuencias que una forma de producción y consumo desbocado ha tenido y tendrá para los equilibrios sistémicos en la delicada biosfera planetaria. La frágil trama de la vida (Capra, 1998) está en grave peligro. Se han puesto en marcha dinámicas destructivas ya irreversibles, umbrales ya traspasados y cadenas de acciones y retroacciones con imprevisibles efectos que dibujan escenarios trágicos para todos los seres vivientes.

Como toda hipótesis, la del colapso es una suposición, pero si está apoyada en cientos de investigaciones realizadas por cientos de científicos en todo el mundo podemos llamarla, sin temor a ruborizarnos, una hipótesis científica. Entendemos como base de esta hipótesis el sobrepasamiento (overshoot) ecológico de los límites planetarios y la imposibilidad, so pena de catástrofe, de un crecimiento económico infinito en una biosfera finita. Entendemos que la única racionalidad posible consiste en apostar por un horizonte de decrecimiento económico y, simultáneamente, por un crecimiento en complejidad cultural, que sostenga ideas y prácticas de transición ecosocial colectivas, aquí y ahora (..) [3]

Solo desde esa perspectiva es posible imaginar un escenario socialmente igualitario,

culturalmente diverso y ecológicamente conservado. Al decir de M. Serres (1991), la transformación supone “*al contrato exclusivamente social, añadir el otorgamiento de un contrato natural de simbiosis y de reciprocidad, [con una naturaleza] convertida en sujeto de derecho*”. Precisamente lo que no estaría ocurriendo y para lo cual no estaríamos educando, al menos en las instituciones. Hacerlo requiere un complejo proceso de tejer o retejer lo heterogéneo, de regeneración de modos de relación, comprensión, dialogo; de autolimitación, cuidado, solidaridad, compasión, una urdimbre que no estamos generando como humanidad hace mucho tiempo, se trataría de algún modo de refundar nuestra relación con la vida, con la tierra y con nosotros mismos. Una urdimbre que las lógicas escolarizantes (Illich) vigentes no son capaces de tejer, de hecho lo impiden.

Visto este escenario desde el prisma de la Educación Ecosocial (EES), es decir desde la amplia ventana crítica que la misma abre sobre los procesos del conocimiento y las relaciones humanas y con la naturaleza no humana y las relaciones de poder -que han sido la causa de la crisis ecológica que comprendemos como ecosocial y que es en definitiva expresión de la degradación de la civilización toda- es posible acceder a una visión caleidoscópica del conflicto totalizante que enfrentamos; de ahí su importancia, su potencialidad, su urgencia y la revulsividad que la hace tan difícil de procesar y tan proclive a manipular su sentido.

Esa visualización caleidoscópica no revela otra cosa que el desastre: la proximidad del colapso, algo que la sociedad y la educación no pueden procesar y por ello prefieren negar. Pero el mecanismo de la negación no solo pospone el emerger visible del conflicto sino que lo agrava. Pues no se trata solo de un mecanismo psicológico de preservación, sino de uno inoculado por el poder para impedir que construyamos una sociedad mas justa y una relación mas armónica con lo no humano.[\[4\]](#)

La centralidad del enfoque que proponemos, requerido a la educación ecosocial en virtud de la crisis, demanda inicialmente el reconocimiento de al menos 7 aspectos:

- 1) reconocer que la crisis ecosocial es una realidad científicamente probada y sus consecuencias catastróficas e irreversibles en buena medida, eso es a lo que llamamos colapso, la deriva inmanejable de una determinada forma de hacer sociedad.

- 2) reconocer que las causas de la misma son del todo antropogénicas, también suficientemente evidenciado por la ciencia.
- 3) reconocer que la yuxtaposición entre injusticia ambiental, injusticia social e injusticia de género, es inherente al sistema capitalista, que no solo son la prueba de la imposibilidad del mismo para transitar hacia un mundo sustentable, sino que ha sido dispositivo central de la construcción de su poder destructor de humanidades y naturalezas.
- 4) reconocer el papel por lo menos ambiguo que ha jugado la educación instituida (institucional/escolar), propia de aquel sistema en la gestación del colapso.
- 5) reconocer que “transición” no es solo un concepto que naturalizar, sino que debe convertirse en un proyecto social, una prospectiva que abordar educativamente e implica ineludiblemente transitar hacia niveles de consumo energético y material mucho menores, y que ello supone un profundo cambio cultural. En otros términos, que el desafío es menos técnico que sociocultural.
- 6) reconocer que las asociaciones que creímos necesarias entre escuela y educación, entre educación y calidad de vida, y entre educación/escolarizada y justicia social prácticamente han desaparecido y necesitan ser reinstaladas desde una renovada lógica también ecosocial.
- 7) reconocer que por mas completa, sofisticada y especializada que sea la educación, si no sirve a los fines de liberar la capacidad colectiva de imaginar y diseñar una sociedad justa y ecológicamente sustentable, es decir renovar la utopía, no sirve de nada.

En línea con este enfoque esbozado, la Educación Ecosocial (EES) será concebida como un contra-dispositivo o dispositivo desescolarizante siguiendo la interpretación que realiza Eva Ortín Garcés (2020). [5], a partir de la perspectiva de I. Illich. Es decir, como un dispositivo que tiende a desalienar de lo escolarizado, en tanto sus cuestionamientos ponen en crisis el sistema mismo. A esta cualidad de la EES (que ya no ofrece la EA) nos hemos referido en otro trabajo como “saber maldito” [6]. Y con esa base avanzaremos un intento de comprensión de las dificultades que la EA y más concebida como EES encuentran en las instituciones formales de educación (incluidas las de nivel superior, pues en esencia los mecanismos son los mismos, es

decir, el dispositivo alienante constituido por el sistema educativo en su totalidad, funciona igual).

El dispositivo institucional opera de tal forma que las propuestas educativas referidas explícitamente a la crisis ambiental -cuando así se la nombra y se la asume como desafío pedagógico-, experiencias que generalmente transcurren en los márgenes de lo instituido, son neutralizadas por una invisibilizada direccionalidad resultante de las pre-concepciones que prevalecen acerca de lo que la educación y la escuelas deben ser y hacer, de una concepción de ambiente y naturaleza propias de la visión instrumental, desarrollista y antropocentrada que son transmitidas y heredadas en la misma formación docente de generación en generación. Preconcepciones que cristalizan a través del dispositivo currículum/escuela, en que la sociedad aun confía y reflejan la idiosincrasia de la comunidad educativa (la sociedad en definitiva) y se reproducen verticalmente, además mediante el llamado currículum oculto según el cual

“..el conocimiento económicamente valioso es resultado de la enseñanza institucionalizada y [...] los títulos sociales son resultado del rango que se ocupa en el proceso burocrático. Así, el currículum oculto transforma el currículum visible en una mercancía y hace de su adquisición la forma de riqueza más segura. El currículum oculto, aceptado inconscientemente por el pedagogo liberal, frustra sus metas liberales buscadas en forma consciente, pues les es inherentemente opuesto”. Illich (1977)

Por si fuera poco ya ni siquiera el imaginario que subyace al currículum oculto^[7] es verificable en la práctica real de la vida postescolar, pues el conocimiento además de haber perdido ponderación por su valor intrínseco, no garantiza ninguna inserción segura en el mundo socio-laboral.

Así el mapa de “lo posible diferente”, por fuera de este esquema limitante dentro del marco instituido es, según Ortiz Garcés, el resultado de la “sobre-planificación” que cada docente hace -se ve obligado a hacer- para adaptar lo prescrito en el orden curricular al contexto y eventualmente a un enfoque alterno, siempre en el marco restringido de un ambiente educativo delimitado y determinado por lo ambiental ampliamente comprendido, incluido por lo edilicio es decir la arquitectura escolar. Pero bajo estos condicionamientos las propuestas de EA que van llegando a/o surgiendo en las instituciones educativas, cuando no son de por sí iniciativas débiles

en términos de complejidad y mirada crítica -dadas las también precarias o nulas oportunidades de formación temática que tienen los docentes- se “suavizan”, simplifican y banalizan bajo el ineludible corset (visible o invisible) institucional que obliga su adaptación, o en otros términos, su potabilización, para no ser un factor disruptivo que pudiese alterar ese orden sagrado, perdiendo por este mecanismo su condición o potencialidad des-alienante, des-escolarizante (Illich); ratificando la separación entre la realidad que comunica el universo escolar y la realidad cotidiana próxima o no, pero significativa en términos de condicionamientos vitales, lo que para la EA significa alejar física, material, funcional y afectivamente los conflictos de la crisis ecosocial del compromiso educativo de comunicar, transmitir, relacionar y problematizar los temas de la vida social (éticos, ideológicos, tecnológicos y políticos) que impactan y afectan y determinan las condiciones de sustentabilidad de las fuentes de toda la vida, las condiciones de posibilidad efectivas de una vida buena.

De tal suerte las instituciones educativas se desentienden de toda responsabilidad respecto al tópico crisis ambiental/crisis civilizatoria. La arquitectura institucional sigue intacta, mientras el mundo social, los ecosistemas y el ambiente de vida se desmoronan a su alrededor. Pareciera ser que en los procesos educativos escolarizados lo urgente nunca es suficientemente importante (y excluyente) en términos del conocimiento necesario, y la planificación (currículum) de la formación siempre elude las urgencias arguyendo que educar lleva tiempo. La negación de la urgencia opera aquí como dispositivo ralentizador que desvincula los procesos educativos de las urgencias ecosociales.

Es importante precisar que si bien el dispositivo estructural que domina la dinámica institucional educativa, la *arquitectura* física y curricular, determinan el carácter del proceso, en el caso de la EA pero no solamente, también juegan evidentemente los contenidos. Hemos insistido sobre esto en otros trabajos, la se-elección de contenidos a trabajar e incluir en las cátedras de cualquier nivel -que en los hechos puede o no estar relacionada con lo prescrito, pues ello aunque es un “deber” del docente también es su prerrogativa- cuando de la crisis ambiental se trata, y cuando como tal es caracterizada, con todas sus implicaciones y complejidades suele quedar por fuera del currículum y ajenos al “laboratorio” escolar, constituyéndose en una tarea sesgada y autónoma por definición, es decir librada en buena medida a la decisión del docente y su particular punto de vista, acaso con apoyo de colegas, mas raramente institucional; porque las expresiones mas profundas y complejas de la crisis ecosocial no se reflejan en las formulaciones curriculares disciplinares que

los incluyen bajo la lavada denominación de “temas ambientales”. Un ejemplo bastante claro e interesante de este mecanismo de ocultamiento o invisibilización es la ciudad, un tópico que no puede decirse que no este en las formulaciones curriculares, pero que sufre una fragmentación disciplinar y didáctica que impide que se conforme como contenido integro e integral pues apenas es tratado en el plano histórico brevemente, pero como proceso integral social, ambiental y ecológico es fragmentado en tantas partes como problemáticas la componen: lo mercantil, el transporte, la basura, el ruido, la contaminación, la pobreza, el agua, la cultura a veces, entre muchos otros aspectos son tocados al pasar en forma independiente uno de otro y en distintas materias y momentos, y por periodos de tiempo muy cortos, de suerte tal que la ciudad en tanto construcción paradigmática del capitalismo y principal artefacto generador de la crisis ecosocial, “paradigma de la racionalización de la vida” en palabras de José Luis Romero, queda invisibilizado: así la ciudad *tiene* problemas pero *no es en tanto ciudad un problema*[8]. Trabajar la ciudad en otros términos según lo planteado, conduciría además, necesaria e ineludiblemente a abordar su contraescenario no-urbano y todo el espectro de realidades naturales y sociales que allí figuran y figuraron históricamente. La ciudad o la urbanización podría justificar todo un extenso y desplegable (incluso disciplinar y transversalmente) capítulo curricular con perspectiva ecosocial. Pero lo cierto es que incluir la crisis ecosocial como tal, como tópico a tramitar pedagógica e integralmente en sus manifestaciones, sigue siendo una decisión individual de los educadores, que pueden hacerlo en sus espacios específicos, asumiendo con frecuencia cierta subversión de las prescripciones; ya que, como decimos, es la articulación entre las arquitecturas constriñentes -física/espacial y curricular-normativa las que actúan para neutralizar las posibles interrupciones que una elección subversiva pudiese generar y eso sin considerar las deformaciones propias del curriculum oculto. De esta manera se modeliza (domestica) la forma en que la cuestión ambiental va (no) encontrando un lugar en el menú educativo y la deficitaria forma y significatividad en que es internalizada por los estudiantes. Lejos de constituirse en un factor que interpela – hackea como lo entienden García y Ortín Garcés[9] y como asumimos nosotros que debe ser el rol de la EA/EES hacia la sociedad y la educación misma de cara a un futuro/presente colapsado- adquiere, en cambio, el tenor de lo resiliente, convoca a la adaptación, la contención y el control de daños. Reconoce una crisis pero no la combate ni la aprovecha para justificar y explicar la necesidad de una transformación profunda y fundamental, sino que se ocupa de abordar por fragmentos y en forma inconexa los múltiples desastres que en diferentes planos van dando cuenta de la degradación social y

ambiental de la civilización con la “cándida esperanza” de poder modificarlos. Y sin que por ello se haya advertido, por el momento, la necesidad al menos, de reorientar la educación con base en una agenda en la cual lo prioritario sea enfocarse en el colapso civilizatorio y formarse para contrarrestarlo y reconstituir las cadenas de vida, en lugar de naturalizar la destrucción y seguir un programa BAU (business as usual) como si nada inusual ocurriese hoy en el mundo que justifique una profunda transformación educativa. La escuela se equipara de esta forma con la olla en la que la rana se hierve lentamente sin darse cuenta.

Visto lo anterior, se comprenden mejor las potencialidades que suelen tener las experiencias educativas no delimitadas por las normas institucionales y los ambientes aislados -la arquitectura material (edilicia) y la arquitectura pedagógica (el currículum) y en el cruce de ambas, las llamadas costumbres escolares. Pero, como se dijo, las estrategias educativas referidas a lo ambiental, no formales, ya se enmarquen en la educación popular o no, no están automáticamente liberadas de este mecanismo invisible pues el mismo opera también a través de la propia subjetividad de educadores formados en el sistema; el solo hecho de no estar obligados a cumplir una normatividad ineludible y reducidos a espacios formateados según preconcepciones hegemónicas sobre lo que la educación debe hacer y donde, no los emancipa, aunque sí los libera de la carga de tener que desobedecer para crear formas diferentes de cultivar el conocimiento y adquirir los saberes que las prácticas vitales van requiriendo en contextos concretos (y no aquellos presuntamente necesarios según las *lógicas escolarizadas*) incluida la desobediencia cuando fuese necesario. Ambos, requisitos necesarios para encarar procesos educativos que nos ayuden a reconciliar nuestra existencia con la existencia de los otros seres y cosas que forman nuestro único mundo.

Mientras la EA sea tramitada por las instituciones educativas en espacios libres de fricción creados ex-profeso, como pretenden ser las escuelas, para contener la reflexión sobre las enormes dudas y contradicciones que la crisis ecosocial ha hecho emerger en torno a la organización de la sociedad, la validez del conocimiento y la naturaleza de la naturaleza, valga la redundancia, sobre todo entre las nuevas generaciones, no podrá esperarse de ella nada diferente de lo que los poderes fácticos que lucran insensiblemente con la destrucción de la vida, esperan que ocurra en las aulas. En esta lógica la Educación para el Desarrollo Sostenible es esa conceptualización de la EA funcional al propósito de reciclar de nueva cuenta (sin revisión crítica alguna) la idea de desarrollo y asimilar la idea de sustentabilidad al resultado de innovar las estrategias tecnológicas para mantener el modelo de vida

(producción y consumo) y en definitiva de poder, tratando de impactar en el ambiente lo menos posible: la llamada, ahora, “economía verde”. Sera reiterativo recordar la contradicción inherente implicada en la intención de conciliar el modelo de la sociedad de consumo con la salvaguarda de los ecosistemas.

Valdrá la pena en palabras de E. Leff:

“[...] educación para el desarrollo sostenible”, [...] pretende armonizar la lógica del mercado y el desarrollo tecnológico con la conservación ecológica y los valores culturales tradicionales, bajo la ficción de que son amalgamables todas esas diferencias ontológicas bajo el principio unificador del mercado en la conducción del progreso hacia la racionalización económica del mundo; de un progreso que se pretende sostenible, pero donde hay una falla en la reflexión sobre lo que constituye realmente la construcción de la sustentabilidad como el principio ontológico de la vida[...] (Ob. Cit)

Para cerrar este apartado cabe señalar que si bien la problematización que aquí ensayamos se enuncia desde la mirada del campo problemático de la educación ecosocial y centra su crítica en la EA, en realidad no podría limitarse a ella, pues es la totalidad del Programa educativo instituido el que es objeto de impugnación, de hecho el fracaso de la EA se debe precisamente a las trabas que la lógica del sistema como totalidad curricular y escolar le interpone. Viendo en perspectiva, fue de hecho una ingenuidad suponer que la EA por sí sola ya como materia, ya fragmentada en temas disciplinares o integrada en forma transversal podía cambiar las profundamente internalizadas formas instituidas de construir el conocimiento y entender el mundo. Sobre todo si se configura como una modalidad y un enfoque que se esfuerza más por ingresar y ser aceptada dentro del sistema instituido, que por interpelarlo y cuestionar sus fundamentos.

Bibliografía citada.

Canciani, Sessano, Telias, 2017. Problemas y desafíos de la educación ambiental. Un abordaje de 12 lecciones. Noveduc

Corbetta, Sessano (2018)

<https://revistas.udca.edu.co/index.php/ambiens/article/view/1016>

Illich (1977) “Un mundo sin escuelas” <https://www.ivanillich.org.mx/Liumse.htm>

Serres, M. (1991). *El contrato natural*, Pretextos, Valencia. (pp. 51-71).

Ortín Garcés Eva (2020) “Escuela ensimismada y propuestas des-escolarizantes. Pensar desde los márgenes las arquitecturas rígidas y la capitalización de la creatividad”. <https://zaguan.unizar.es/record/98573?ln=es>

Adolfo Estrella (2023). La Hipótesis del colapso lo cambia todo”.

<https://www.15-15-15.org/webzine/2023/10/13/la-hipotesis-colapso-lo-cambia-todo-educacion-ecosocial-y-diseno-ecosistemico-de-otra-escuela/>

Citas

[1] Me referiré solo a la educación institucionalizada porque entiendo que fuera de lo institucional formal ocurren otras cosas. La llamada modalidad no formal especialmente en contextos llamados de educación popular, representan un universo menos restringido por lo institucional y más diverso que merece un análisis aparte. No obstante, las relaciones entre uno y otro ámbito son parte constitutiva de los procesos educativos y se concretan ya sea por medio de las instituciones, ya de docentes y educadores individuales. También es cierto que en el marco de las prácticas que se realizan dentro de las instituciones (prácticas no necesariamente instituidas o programadas) una diversidad de experiencias son verificables, pero el alcance, el propósito y la pertinencia están ineludiblemente constreñidos por el marco institucional, sus normas escolares y curriculares, mientras que fuera de las instituciones o en instituciones fuertemente identificadas con los contextos socio-territoriales las experiencias educativas transcurren con otro grado de libertad y potencialidad crítica. Esto, referido a la Educación Ambiental (EA) ocurre notablemente en contextos donde las luchas ambientales configuran realidades cotidianas que marcan determinantemente la vida de la gente. Sin embargo, también en ellas, de hecho, el imaginario escolarizante está siempre presente, limitando la potencial criticidad al universo educativo de lo permitido dentro de las fronteras de lo instituido, lo que aún tensionando en algún grado las normas, no alcanza a salirse o

cuestionarlas del todo.

[2] Utilizaré todavía como expresiones equivalentes a Educación Ambiental (EA) y educación ecosocial (EES), aunque en mi opinión solo esta última da cuenta del tipo de enfoque y practicas que requiere la crisis civilizatoria, en tanto la EA ha quedado demasiado yuxtapuesta con la EDS Educación para el Desarrollo Sostenible, una noción globalizada por los organismos supranacionales funcional a las lógicas hegemónicas que insiste en armonizar la economía capitalista con la salvaguarda del planeta y la justicia social, una formula retorica y demostradamente inviable que elude poner en crisis el modelo civilizatorio, pretendiéndose posible sin intervenir los fundamentos del desarrollo. Dada esta cooptación sistemática (discursiva y por tanto simbólica) del campo de la EA, la misma requiere ser adjetivada una y otra vez. La ultima refiere a la EA Comunitaria, sobre la cual E. Leff ensayó una breve y suficiente justificación en la Conferencia ofrecida en la sesión inaugural del VII Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, Lima, Perú, 10 de septiembre de 2014. Sin embargo no fue ese el sentido que se pretendió darle en el marco del VII Iberoamericano en Perú, sino que se trato mas bien de un nuevo ensayo nominativo tendiente a repartir el compromiso educativo en las comunidades descargando de responsabilidades a los estados y diluyendo aun mas la carga desigual de la crisis en toda la población. Fuera de los desarrollos teóricos del campo específico, la idea de ambiente resulta ambigua y además fácilmente extrapolable y en definitiva manipulable. La Idea de educación ecosocial, igual que la de crisis eco-social remite mas claramente a la naturaleza del colapso civilizatorio o sea al colapso tanto de la naturaleza como de la sociedad y consecuentemente al tipo de educación implicada. Pero también a las relaciones de poder que subyacen a esa articulación en crisis, una mirada que aporta con mayor claridad la inclusión de la perspectiva de la ecología política.

[3] Sobre el overshoot, ver https://www.cidob.org/sites/default/files/2024-06/094-95_ANEXO_LI%CC%81MITES%20PLANETARIOS.pdf,
https://publications.pik-potsdam.de/rest/items/item_30631_5/component/file_30742/content

[4] Para ampliar sobre este mecanismo, ver Sessano (2024)
<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/752>.
Cita 15.

[5] Ortín Garxes Eva (2020)

[6] Corbetta, Sessano (2018)

[7] Según lo explica Inés Dussel (S/F), el Currículo Oculto: se define como aquel que entrega enseñanzas encubiertas, enseñanzas no explícitas, brindadas por la escuela, enseñanzas que serían útiles en el ejercicio de traducir el currículum formal en currículum real, es decir lo prescrito en práctica educativa. Pero el currículum oculto se constituye fundamentalmente a partir de la idiosincrasia y el sentido común de cada docente, aspectos en gran medida influidos por todos los medios que el pensamiento hegemónico despliega para internalizarse en los ciudadanos. Así se comprende que, como apunta Illich, en ese tránsito del Currículum formal al real se deforme el propósito prescrito y el pensamiento dominante se exprese contradiciéndolo y cooptando u obliterando las proposiciones transformadoras y opuestas al diseño instituido.

[8] Como resultado de un abordaje tal, que diluye la complejidad e ignora las interrelaciones, no puede resultar una visión crítica de la ciudad como un todo social y ambiental y consecuentemente tampoco la posibilidad de reflexionar lo que la urbanización representa, que ciudad deseamos, que modo de vida aspiramos desarrollar en el marco urbano, en definitiva que sociedad queremos. La ciudad figura en el currículum como un hecho dado, susceptible de ser modificado en partes, funcionalmente acaso, pero impermeable a una posible y deseable reformulación ontológica. Que es lo que demandaría una perspectiva ecopedagógica comprometida con la transición ecosocial. Porque la ciudad no es un invento del capitalismo y lo trasciende con mucho retrospectivamente, pero la ciudad capitalista sí es el resultado de una determinada forma de relación entre las sociedades y la naturaleza que ha devenido tóxica y depredadora. Este mecanismo se repite en muchos otros “temas ambientales”. Un ejemplo de abordaje diferente puede verse en Sessano, Telias, Canciani, 2017. Capítulo 11. Y obligado es repasar la mirada que Antonio Brailovsky desarrolló sobre el ámbito urbano en diferentes trabajos.

[9] El hacker es un usuario activista que en interacción con el objeto preestablecido y preconcebido por el/la arquitecto/a es capaz de “cambiar la política de uso que se tenía preconfigurada, [...]” (García, 2015, p.188). Ampliando la aplicación del concepto, el hackeo aparece en este texto como aquellas estrategias que intentan detonar el uso cotidiano de las infraestructuras espaciales y curriculares para provocar la reflexión sobre los usos pre-concebidos (ocultos) y tomar el control sobre

las posibles derivas futuras de nuestro aprendizaje. García sigue aquí la conceptualización que Francisco García Triviño (2015) propone en “El fantasma de lo común”.

Fecha de creación

2025/05/19