



EL CUIDADO Y LA CIUDADANÍA SOSTENIBLE. ¿UNA RELACIÓN PROBLEMÁTICA?

Care and sustainable citizenship. A troubled relationship?

Aura Trifu

Andorra Recerca +Innovació, Investigadora

auratrifu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9403-496X>

RESUMEN: En el marco de un programa doctoral, se ha realizado una investigación-acción participativa con la finalidad de explorar las posibilidades que ofrece la noción de Quantum Satis de la farmacología y seguridad alimentaria para cultivar una ciudadanía sostenible. Durante dos años, alumnado, docentes, colectivos no docentes y familias de una escuela de infantil y primaria de los Pirineos andorranos, colaboraron en la coproducción de significados que permiten formular un marco conceptual y operativo para el aprendizaje de la autorregulación sostenible del consumo. Este artículo se centra en resultados parciales del estudio y muestra que la investigación realizada problematiza el valor del cuidado y contribuye al conocimiento describiendo una escala de significados para este valor. En un extremo de esta escala se encuentra el valor del cuidado sistémico que enlaza el cuidado con el carácter eco e interdependiente de la vida. En el otro extremo se encuentra el valor del cuidado hedonista, que perpetua los modelos de producción y consumo depredadores. En el medio, la tensión entre un significado correctivo y uno proactivo del cuidado. La clave para cultivar una ciudadanía sostenible es redefinir la escuela como comunidad de práctica donde las personas aprendan a cuidarse cuidando el espacio socio-ecológico del cual forman parte.

PALABRAS CLAVE: Autorregulación, Ciudadanía sostenible, Cuidado sistémico, Investigación-acción participativa, Valor del cuidado.



RESUM: En el marc d'un programa doctoral, s'ha realitzat una recerca-acció participativa amb la finalitat d'explorar les possibilitats que ofereix la noció de Quàntum Satis de la farmacologia i seguretat alimentària per a conrear una ciutadania sostenible. Durant dos anys, alumnat, docents, col·lectius no docents i famílies d'una escola d'infantil i primària dels Pirineus andorrans, van col·laborar en la coproducció de significats que permeten formular un marc conceptual i operatiu per a l'aprenentatge de l'autoregulació sostenible del consum. Aquest article se centra en resultats parcials de l'estudi i mostra que la recerca realitzada problematitza el valor de la cura i contribueix al coneixement descrivint una escala de significats per a aquest valor. En un extrem d'aquesta escala es troba el valor de la cura sistèmica que enllaça el compte amb el caràcter eco i interdependent de la vida. En l'altre extrem es troba el valor de la cura hedonista, que perpètua els models de producció i consum depredadors. Al mig, la tensió entre un significat correctiu i un proactiu de la cura. La clau per a conrear una ciutadania sostenible és redefinir l'escola com a comunitat de pràctica on les persones aprenen a cuidar-se cuidant l'espai soci-ecològic del qual formen part.

PARAULES CLAU: Autoregulació, Ciutadania sostenible, Cura sistèmica, Recerca-acció participativa, Valor de la cura.

—

ABSTRACT: As part of a doctoral programme, participatory action research was undertaken to explore the possibilities offered by the notion of quantum satis used in pharmacology and food safety to cultivate sustainable citizenship. Over two years, pupils, teachers, non-teaching groups and families from a nursery and primary school in the Andorran Pyrenees worked together to co-produce meanings that would enable the formulation of a conceptual and operational framework for learning to self-regulate consumption sustainably. This article presents partial results from the study, showing that the research problematises the value of care and contributes to the literature by describing a scale of meanings for this value. At one end of this scale is the value of systemic care that links care to the ecological and interdependent nature of life. At the other end is the value of hedonistic care, which perpetuates predatory production and consumption patterns. In the middle lies the tension between a corrective and a proactive meaning of care.



The key to cultivating sustainable citizenship is to redefine the school as a community of practice where people learn to care for themselves by caring for the socio-ecological space of which they form part.

KEYWORDS: Self-regulation, Sustainable citizenship, Systemic care, Participatory action research, Value of care



1. Introducción y estado de la cuestión

1.1. *Ciudadanía, cuidado y sostenibilidad*

Micheletti y Stolle (2012) desarrollan la noción de ciudadanía sostenible y la distinguen de formas más convencionales de la ciudadanía a través de tres aspectos significativos: 1) *reflexividad diacrónica* que expande la responsabilidad ciudadana en el tiempo para tomar conciencia de cómo tanto el pasado como el presente pueden afectar el futuro; 2) la *responsabilidad por el bien común* que amplía la dimensión espacial de la ciudadanía para incluir las responsabilidades hacia las personas y la biodiversidad en todo el mundo; 3) y la *dimensión material* en forma de producción y consumo que subraya la importancia de las relaciones y transacciones económicas para el desarrollo de un mundo más sostenible.

En la misma línea, los estudios de paz llevan la ética del cuidado más allá de la esfera privada para extenderla a las relaciones sociales entendidas a nivel global (Comins Mingol, 2008). Desarrollar la conciencia de la interconexión global, la conciencia de cómo las políticas públicas y decisiones privadas afectan en cercanía y en distancia, se vuelve una necesidad. Desde esta perspectiva ética, el valor del cuidado se plasma como un valor prosocial en sentido amplio que va más allá del valor de la benevolencia cuyo objetivo motivacional según Schwartz (1992) es la preservación y la mejora del bienestar de las personas con las que están en contacto personal frecuente.

Tronto y Fisher sugieren que el cuidado es una actividad de especies que incluye todo lo que hacemos para mantener, continuar y reparar nuestro mundo para que podamos vivir en él lo mejor posible. Este mundo incluye nuestros cuerpos, nuestros seres, y nuestro medio ambiente entrelazados en una red compleja, sustentadora de vida (Dombayci *et al.*, 2009).

En resumidas cuentas, ciudadanía, cuidado y sostenibilidad están unidas a través de la inter y ecodependencia.

1.2. *El papel de la escuela*

Los niños y las niñas pasan la mayor parte de su tiempo en la escuela, socializándose en un espacio vivo atravesado por tensiones y contradicciones entre la sociedad de consumo en la que está inmersa y los esfuerzos que se vienen haciendo desde los años 70 cuando el modelo antropocéntrico de la educación, centrado en el individuo, se va abriendo para incorporar un objetivo «“biocéntrico” o “ecocéntrico”»: mejorar la vida de los ecosistemas; respetar los condicionantes y límites de la naturaleza». (Novo, 2009, 202).

Por tanto, la educación se enfrenta al reto de superar la finalidad reproductora

(de preparar a las personas para adherirse a un conjunto de valores de la sociedad de consumo) y asumir una finalidad emancipadora: preparar a las personas para transformar los modelos actuales de producción y consumo. Alcanzarlo implica cultivar un pensamiento de nivel superior que Mathew Lipman (2003) describía a través de tres componentes complementarios: el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el pensamiento solidario o cuidadoso (*caring thinking*). Este último incorpora la afectividad y la empatía al pensamiento activo sobre qué es lo que tiene significado (por ejemplo, por qué producimos ciertas cosas o hacemos una elección u otra de consumo) y cómo deberían ser nuestras relaciones de consumo y producción.

Como proceso mediante el cual las personas toman los valores sociales y los transforman progresivamente en valores personales y automotivaciones, la autorregulación se realiza en dos fases: 1) la internalización o la aceptación de un valor o regulación extrínseca y 2) la integración, que se refiere a la transformación posterior de esa regulación o valor, hacerlo suyo, identificarse con ello, de modo que, posteriormente, este valor emanará de su sentido de sí mismo (Ryan y Deci, 2000). Debido a la interdependencia entre el mundo interno de la persona, su experiencia cotidiana y su contexto de acción (Durán Rodríguez, 2009), el aprendizaje de la autorregulación sostenible del consumo es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en la que se desarrolla y utiliza (Díaz Barriga Arceo, 2003). Este carácter situado del aprendizaje hace que la escuela sea un espacio clave para forjar una socialización que tenga como finalidad cultivar ciudadanos y ciudadanas conscientes, quienes en su papel de productoras-consumidoras consideren los efectos presentes y futuros de sus actuaciones sobre la humanidad y el planeta (Thorensen, 2002).

1.3. *Contexto de estudio*

El Principado de Andorra es un microestado independiente situado en el entorno natural de la cordillera de los Pirineos, entre las fronteras de España y Francia. Debido al cambio de modelo económico, que pasa de una economía agrosilvopastoral a una basada en el comercio y el turismo, entre 1950 y 1975 la población de Andorra se quintuplicó, por lo que actualmente es el país con la densidad poblacional más alta de los Pirineos (Niell y Agelet, 2011).

En Andorra conviven tres sistemas educativos: el sistema educativo francés, el sistema educativo español y el sistema educativo andorrano. La escuela participante en este estudio forma parte del sistema educativo andorrano. El nuevo enfoque pedagógico que se está implementando en el proceso de renovación y mejora de este sistema educativo enfatiza la capacidad de actuar eficazmente en situaciones reales, diversas y complejas gracias a los conocimientos, las habilidades y la experiencia adquiridos (BOPA, 2015). Para hacer operativo este enfoque, el nuevo modelo curricular se articula alrededor de cinco ámbitos de



formación, dos de los cuales se dirigen a la ciudadanía (*Ciudadanía y convivencia*), y al consumo (*Entorno y consumo*).

1.4. *Finalidad y objetivos del estudio*

Con el propósito de identificar las posibilidades que ofrece la noción del *Quantum Satis* (QS) para ayudarnos a aprender a autorregular nuestras relaciones de producción y consumo de manera satisfactoria, en armonía con las necesidades de otras personas y con la Naturaleza, desde el 2017 al 2019 se ha realizado una indagación colaborativa con la Escuela andorrana de Infantil y Primaria de Ordino (EAO) (Trifu, 2021).

En latín, *Quantum Satis* habla de la suficiencia, de lo que es satisfactorio o adecuado para obtener un determinado efecto. Por tanto, está relacionado con la justa medida de Platón y con el término medio Aristotélico.

Para lograr la finalidad del estudio se han formulado tres objetivos interconectados:

1. Identificar las características, conceptos y valores que comporta el Quantum Satis para contribuir a la educación para el consumo sostenible (ECS).
2. Entender de forma contextualizada cómo se reflejan estas características, conceptos y valores en el entorno natural de la educación en contextos formales.
3. Proponer procesos de mejora educativa integrando el conocimiento obtenido con la comunidad participante.

1. **Diseño y métodos de la investigación**

Para responder estos objetivos se ha elegido el diseño de la investigación-acción participativa (IAP) porque abre espacios para mejorar o transformar prácticas y, al mismo tiempo, permite generar conocimientos fuera y dentro de la esfera científica (Anderson y Herr, 2009).

1.1. *Selección de la muestra*

Se emplearon diferentes criterios de muestreo (AUTORA, 2021) que convergen en una técnica ampliamente utilizada en la investigación cualitativa, conocida como *muestreo intencional*. Esta técnica permite identificar y seleccionar individuos o grupos que se convierten en casos ricos en información para el uso más



eficaz de recursos limitados (Palinkas *et al.*, 2015). A partir de estos criterios, se escogió un centro escolar que forma parte del programa nacional “Escuela Verda”¹ desde el año 2014 y cuenta con un órgano que gestiona las actividades del centro vinculadas a este programa (Comisión Escuela Verde). En el caso del centro participante, este órgano está formado cada año por docentes y alumnado de primaria. Para mayor calidad del estudio se consideró esencial incluir todos los colectivos que conforman la escuela en los procesos directos de indagación. Como resultado, se amplió la Comisión Escuela Verde (en adelante, Comisión) para incluir familias y profesionales no-docentes de la escuela (personal colaborador y administrativo, personal técnico de mantenimiento y monitores de mediodía).

1.2. *Proceso y métodos de recolección de datos*

La investigación – acción describe un proceso espiralado que se realiza a través de cuatro ciclos principales en permanente retroalimentación (Hernández Sampieri *et al.*, 2010):

1. Diagnóstico: detección y clarificación del problema de investigación.
2. Diseño y planificación del plan de mejora.
3. Implementación de las hipótesis de acción diseñadas.
4. Realimentación: evaluación de las estrategias implementadas, detección de nuevos problemas y ajustes del plan de acción para continuar la espiral de mejora.

Este proceso se realizó durante dos años, empleando diferentes métodos de investigación colaborativa (Barbour, 2013; Chevalier y Buckles, 2011; Hernández Sampieri *et al.*, 2010; Stringer, 2008) que tienen al centro 22 grupos de discusión enfocada, o *focus group* (FG). En estos grupos de discusión enfocada participaron 21 personas adultas de la comisión y 18 alumnos (9 niñas y 9 niños). Dos de estos grupos de enfoque se dedicaron al diseño de técnicas para abrir la indagación a la participación de alumnado y colectivos adultos que no formaban parte de la Comisión. Una de las técnicas empleadas es la rueda socrática que permitió a cerca de 200 alumnos de primaria valorar las hipótesis de acción formuladas por la Comisión. También se confeccionó una urna para recoger propuestas de mejora del alumnado. Además, mediante 13 entrevistas grupales administradas por la tutora/el tutor de cada clase recogimos datos en el ciclo de evaluación. Las 21 entrevistas individuales dirigidas a las personas adultas de la Comisión a lo largo del proceso fueron complementadas con 289

1. <https://www.sostenibilitat.ad/escola-verda-2/>



entrevistas dirigidas a los colectivos adultos de la comunidad educativa que no participaban en este órgano. Asimismo, empleamos matrices de análisis, observaciones participantes, registros de implementación y el diario de campo de la investigadora.

Para hacer inteligible la complejidad dinámica de la realidad estudiada (Sterling, 2003), se llevó a cabo un proceso de codificación formal con la ayuda del programa de gestión de datos cualitativos Atlas.ti.

2. Análisis y resultados

Entender qué características, conceptos clave y valores comporta el Quantum Satis para cultivar una ciudadanía sostenible, y cómo se reflejan estas características, conceptos y valores en el imaginario y las prácticas de la comunidad participante, requirió agrupar los códigos en vivo que derivan del vocabulario y los conceptos invocados por las personas participantes en los diferentes ciclos de la investigación-acción (Barbour, 2014) alrededor de tres dimensiones: una dimensión ontológica, una dimensión axiológica y una dimensión procedimental. El informe de la investigación explica con detalle cómo se desagregan estas dimensiones en temas analíticos y qué patrones de significado describen (Trifu, 2021). Nos centraremos aquí en la presencia del valor del cuidado en los procesos de investigación-acción realizada. El cuidado es una categoría axiológica que emerge en el ciclo de diagnóstico y se refleja también en la implementación del plan de mejora y su posterior evaluación.

Para identificar el valor del cuidado en la IAP, se han incorporado al análisis tanto transcripciones o audios de los grupos de enfoque como los resultados de las entrevistas, de la rueda socrática y de la urna, documentos de trabajo de la fase de diseño y planificación, artefactos producidos por la escuela participante en el marco de sus proyectos educativos, observaciones participantes realizadas durante la implementación del plan de mejora² (por ejemplo durante la Jornada de hermandad para celebrar el Día de la Tierra), un mural realizado con producciones del alumnado de la escuela para fomentar el cuidado de los espacios escolares³, etc.

El cuadro siguiente resume los diferentes significados con los que aparece el valor del cuidado en la IAP.

-
2. Se implementaron cinco acciones principales: 1) Letreros para facilitar la recogida selectiva de los residuos; 2) Brigadas semanales de limpieza de los patios; 3) Guía de buenas prácticas; 4) Jornada de hermandad por el día de la Tierra; 5) Tienda de intercambios.
 3. Se trata del trabajo realizado por alumnado participante en la Comisión Escuela Verde del año anterior y que fue incorporado al plan de mejora para mejorar la eficiencia en la gestión de los residuos.

TABLA I. Matices de significado Cuidado

Código	Frecuencia
● VALC entorno	49
● VALC Hedonista	4
● VALC Material	2
● VALC MISC ⁴	8
● VALC Proactivo	48
● VALC Reactivo	25
● VALC Salud individual	2
● VALC sistémico	20
Totales	158
Conteo:	Citas

Fuente: Elaboración propia con Atlas.ti

En las reflexiones en grupos estamentales enfocadas a entender cómo se relaciona el cuidado con conceptos analizados previamente (Necesidades, Consumo y Sostenibilidad), emergieron seis categorías a partir de códigos en vivo: tres para las reflexiones de los estamentos Alumnado, Familias, Personas no docente y tres para las reflexiones del estamento Docente.

TABLA II. Códigos en vivo para el valor del cuidado (VALC) en el proceso de Diagnóstico Social Participativo (DSP)

Código	Estamento
● DSP VALC: Cuidar de los familiares, amigos y sobre todo del MUNDO	Alumnado
● DSP VALC: Cubrir necesidades, cuidar, proteger una cosa que valoramos	Familias
● DSP VALC: Proteger cualquier ser vivo o material para conservar-lo en buen estado el máximo tiempo posible	Personal diverso
● DSP VALC-NEC*: cuidado, seguridad, tranquilidad	Docentes
● DSP VALC-CONS**: ser prudente	Docentes
● DSP VALC-SOST*** responsabilidad hacia el entorno y las personas, amabilidad	Docentes

4. VALC MISC describe citas que no ofrecen suficientes datos para identificar un determinado enfoque del cuidado.



*VALC-NEC: Relación VALC con las necesidades básicas	
** VALC-CONS: Relación VALC con el consumo	
*** VALC-SOST: Relación VALC con el concepto de sostenibilidad	

Fuente: Elaboración propia con Atlas.ti

Los resultados de estas reflexiones fueron compartidos en plenaria para calibrar el significado del valor del cuidado en esta fase, identificar acuerdos y detectar desacuerdos en el grupo.

Un análisis de red aplicado a las discusiones de los FG2 y FG3 muestra que todos los grupos relacionan el valor del cuidado con las necesidades básicas. El alumnado, las familias, y el profesorado concretaban esta relación a través de las necesidades de vínculo. Asimismo, el profesorado vinculaba el cuidado a las necesidades básicas de seguridad física y emocional. Esta doble relación (con las necesidades básicas y con las necesidades concretas de vínculo y de seguridad física y emocional) sugiere la presencia de la eco e interdependencia en el imaginario de estos tres estamentos. Aunque el estamento del personal no docente definía el valor del cuidado desde una orientación hacia el exterior –proteger animales y materiales para conservarlos en buen estado el mayor tiempo posible –, las intervenciones de dos componentes de este estamento en la reflexión conjunta sugieren que este grupo entiende el valor del cuidado desde la ecodependencia e interdependencia. En la puesta en común de las reflexiones de grupos estamentales, una trabajadora de la gestión del centro entendía la referencia del alumnado al cuidado del mundo desde las propias necesidades básicas vitales (poder respirar bien, vivir con todas las condiciones necesarias) (FG3). Este significado estuvo validado por el alumnado y compartido por el gran grupo en las reflexiones conjuntas. Calibramos el concepto “Valor del cuidado” a partir de una pregunta de Escala descendente (Chevalier y Buckles, 2011) que perseguía entender si, para las personas participantes, el valor del cuidado incluye cuidarse a sí mismo. Un trabajador técnico de la escuela consideraba que al cuidar de los demás se cuida a uno mismo y el resto del grupo compartía esta postura (FG3). Por tanto, la interdependencia en el imaginario de este estamento es implícita.

En el análisis formal, esta relación entre cuidado, necesidades, consumo y sostenibilidad, significada desde la inter y ecodependencia generó la categoría axiológica del **cuidado sistémico**. Así, cuidar de forma sostenible significa cuidar el sistema socio-ecológico en el que vivimos (Gallopín, 2003). Incluye interdependencia (cuidar de los familiares y amigos) y ecodependencia (cuidar el mundo desde las propias necesidades básicas vitales: poder respirar bien, vivir con todas las condiciones necesarias).

En discusiones posteriores, aparece el contraste entre un **significado reactivo** del cuidado que se centra en los efectos de nuestros estilos de consumo –arreglar lo que hemos estropeado– y un **significado proactivo**, relacionado con los principios de actuación sostenible ordenados en esta secuencia: (1) *Reducir*, es decir cubrir necesidades realizando un consumo mínimo; (2) *Reutilizar* los objetos y materiales de nuestro consumo (lo que implica cuidarlos para conservarlos el mayor tiempo posible); (3) *Reciclar* aquello que finalmente no se puede volver a aprovechar. A continuación, se recoge el fragmento de discusión que revela este contraste:

<i>Fuente</i>	<i>Contenido de cita</i>
FG3 2017	<p><i>Colaboradora:</i> Yo creo que es una manera de arreglar lo que ya está estropeado. [...] [risas en baja voz de una docente]</p> <p><i>Colaboradora:</i> Sí. Claro y todo. ¿Por qué necesitamos reducir, reciclar y no sé qué? Porque ya hemos estropeado muchas cosas y ahora lo tenemos que arreglar de alguna manera. Lo importante sería no tener que llegar a tener que reducir, reciclar y... y de más...</p> <p>[...]</p> <p><i>Padre:</i> ... aunque lo hubiéramos hecho todo bien desde el principio, lo habríamos tenido de hacer según estos principios. [...] Intentando siempre consumir lo mínimo, lo que consumimos reutilizarlo de otras maneras y reciclar lo que finalmente no se puede volver a aprovechar.</p>

En la fase de concreción del problema emerge un nuevo significado del cuidado que se centra en el cuidado de los espacios físicos (incluidos los naturales) e instalaciones. Los residuos generados por los envoltorios de los almuerzos son el problema que más preocupaba al alumnado y al personal no docente (FG5). Esta preocupación, compartida por los otros colectivos de la Comisión, se tradujo en la formulación de tres (sobre ocho) hipótesis de acción para mejorar la cultura de consumo de la comunidad educativa: una persigue concienciar sobre el exceso de residuos y reparar las consecuencias negativas (Brigadas de limpieza), otra apunta a reducir estos residuos apostando por recipientes reutilizables y la tercera se dirige a mejorar la gestión de los residuos mediante letreros que faciliten el uso correcto de los contenedores. Todas estas hipótesis se incorporaron al plan de mejora.

Figura 1. Personalización de contenedores diferenciados



Foto: autora

Se ha codificado este significado como VALC entorno (valor del **cuidado del entorno**). Tal como indican los resultados de la recogida de datos dirigida a incorporar al alumnado (Urna, Rueda Socrática) y a los colectivos adultos (Entrevistas Diagnóstico) que no formaban parte de la Comisión, la preocupación por el cuidado del entorno era compartida por la comunidad participante en su globalidad. Asimismo, las observaciones del contexto de estudio muestran que los valores del cuidado del entorno natural estaban plasmados en los proyectos del centro.

Figura 2. Exposición trabajos Ciencias Naturales



Foto: autora

El cuidado del entorno puede coincidir con un cuidado reactivo, pero no está restringido a este enfoque porque puede, por ejemplo, referirse al cuidado preventivo de la calidad del aire y de los bosques, como aparece en una de las entrevistas realizadas para incorporar a las personas adultas que no formaban parte de la Comisión en las actividades de concreción del problema de investigación. En coocurrencia con el significado reactivo, el cuidado del entorno se centra en reducir el impacto negativo del consumo mediante cambios conductuales o soluciones técnicas o tecnológicas que pretenden corregir la eficiencia (energética, en el uso de recursos, en la gestión de residuos) sin cuestionar el hiperconsumo. El informe de la investigación describe las instancias en las que se ha identificado el cuidado reactivo del entorno tanto en las negociaciones de concreción del problema, como en el plan de mejora y su evaluación (Trifu, 2021). Por poner un ejemplo, la propuesta de instalar grifos automáticos para reducir el consumo del agua fue la hipótesis de acción preferida por la comunidad educativa, aunque en fases sucesivas de priorización fue descartada por suprimir la experiencia de la acción consciente. Sin embargo, el plan de mejora implementado no excluye el cuidado reactivo del entorno. La rotulación de los contenedores de recogida diferenciada para facilitar la adquisición de hábitos correctos en la selección y gestión de residuos fue acompañada por un mural realizado por el alumnado a partir de letreros que contienen dibujos y rimas para recordar normas de comportamiento.

Tal como se aprecia en el siguiente ejemplo (Figura 3), el mural se centra en el cuidado del entorno: “No dejes papel, ni desechos, porque así a nadie fallas”.

Figura 3. Letrero Mural



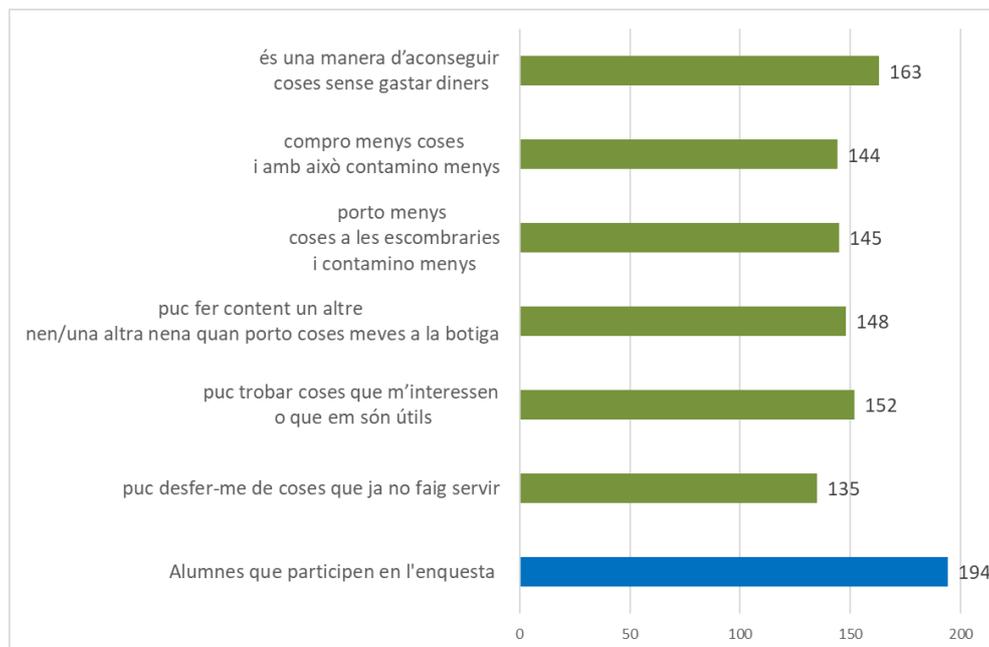
Foto: autora

Al mismo tiempo, el plan de mejora incluye acciones que persiguen fomentar el cuidado proactivo del entorno. Aunque las discusiones del ciclo de evaluación (FG21; FG22, 2019) muestran que las brigadas de limpieza se limitaron a realizar las acciones correctivas (recoger los residuos del patio y colocarlos en los contenedores correspondientes), esta acción se proponía también concienciar sobre la importancia de reducir los residuos –buscando alternativas de desayunos saludables que generan pocos residuos contaminantes (Objetivo específico 2)– y sensibilizar sobre la importancia de generalizar el uso de envoltorios reutilizables (Objetivo específico 4). La Guía de buenas prácticas⁵ es otra acción que se propone hacer extensas y ampliar las prácticas de reducir el consumo y reutilizar. Asimismo, la preocupación por el exceso de ropa y las alternativas emergidas en la indagación colaborativa del ciclo de diagnóstico llevaron a crear la Tienda de intercambios: un espacio permanente donde dar una nueva vida a los objetos y materiales que, de otra forma, acabarían generando residuos.

5. <https://escolaverdaeao.blogspot.com/2018/04/guia-de-bones-practiques-consum.html>

La primera evaluación de la Tienda de intercambios con el alumnado muestra que el cuidado proactivo se acompaña del cuidado sistémico. El siguiente gráfico (Figura 4) muestra que esta solución genera bienestar emocional (intercambiar me hace sentir bien) porque permite cuidar tanto las necesidades materiales propias (puedo conseguir cosas sin gastar dinero; puedo encontrar cosas que me interesan o que me resultan útiles; puedo deshacerme de cosas que ya no me sirven), como necesidades materiales y afectivas ajenas (puedo hacer contento/contenta otro niño/niña cuando llevo mis cosas a la tienda). Asimismo, el bienestar afectivo proviene de la oportunidad que abre la Tienda para cuidar del entorno (compro menos cosas y, por tanto, contamina menos; llevo menos cosas a las basuras y contamina menos).

Figura 4. Dimensión afectiva en la evaluación de la Tienda de intercambios con alumnado (2018)



Fuente: Elaboración propia

La Guía de buenas prácticas es otra acción con potencial para fomentar el cuidado sistémico. Un ejemplo es la propuesta de práctica futura de consumo compartido ilustrada por una alumna (Figura 5). Compartir coche es una forma sinérgica de cuidar diferentes necesidades: cognitivas del alumnado (acceso a la escuela); de participación en el mercado laboral (para las personas adultas); de vínculo y pertinencia a una comunidad; de salud ecológica (reduciendo la contaminación); etc.

Figura 5. *Car sharing* Guía de buenas prácticas



Fuente: Escola Andorrana de maternal i primera ensenyança d'Ordino

Otra acción que abre espacios para cultivar el valor del cuidado sistémico es la Jornada de hermandad por el Día de la Tierra. En el marco de esta acción se realizaron diferentes actividades con el propósito de generar un clima de confianza y corresponsabilidad en el que pueda germinar la consciencia de la inter y ecodependencia.

Figura 6A (Juego Enredados en la biodiversidad), B (Taller de jardinería)





Fuente: Elaboración propia

Se emplearon recipientes reutilizables y materiales lúdico-didácticos prestados por el Centro Andorra Sostenible (Figura 6A), se reutilizaron botas en desuso para realizar un taller de jardinería (Figura 6B), la asociación de madres y padres (AMPA) participó con fruta natural para el taller de zumos naturales que completaban las contribuciones de las familias y del personal de la escuela en un almuerzo compartido entre las personas participantes. De esta forma, se puso en práctica un enfoque sistémico que une el cuidado de necesidades básicas materiales (de nutrición) con el cuidado de los entornos naturales, el cuidado de los vínculos con la comunidad participante y el cuidado de la necesidad de pertenencia al contexto mayor.

Tal como apreciaba una maestra externa a la Comisión en la evaluación global tras el segundo año de IAP, las mejoras implementadas permiten cultivar el valor del cuidado sistémico al mismo tiempo que fomentan ciudadanas y ciudadanos autónomos.

[Las acciones implementadas nos ayudan a cultivar] el respeto por el medio ambiente y las personas, ayudarse los unos a los otros, autonomía en la vida diaria. (Entrevista Evaluación, 2019)

Por otra parte, las observaciones y valoraciones realizadas en relación con la Jornada de hermandad por el Día de la Tierra muestran que tanto las acciones de consumo de las personas, como las actividades educativas pueden estar



orientadas por un enfoque hedonista de los cuidados, como en el caso del taller de manualidades, o por un valor del cuidado que centra la sostenibilidad en la salud individual a través del consumo de zumos naturales que, aunque permite reducir los residuos contaminantes, puede no estar motivado por un enfoque proactivo (Entrevista Evaluación Jornada, 2018). Desde el enfoque hedonista, la necesidad de ocio tiene un peso mayor que las otras necesidades. El bienestar se centra en el placer y, al mismo tiempo, la felicidad se entiende como presencia de afecto positivo y ausencia de afecto negativo (Deci y Ryan, 2008). El significado hedonista del cuidado había aparecido por primera vez en las discusiones conceptuales. Porque si bien el grupo relacionaba el cuidado con cubrir necesidades, tal como lo indica el intercambio siguiente, la sostenibilidad económica puede estar vinculada al bienestar material y el grado de bienestar puede ser medido a través del nivel de consumo:

<i>Fuente</i>	<i>Contenido de cita</i>
FG3 2018	<p><i>Padre:</i> Yo creo que la [sostenibilidad] económica implica mantener nuestro nivel de bienestar [...] Claro, nosotros podríamos ser mucho más ecológicos con mucho menos bienestar.</p> <p><i>Administrativa:</i> Ser ecológico cuesta más dinero.</p> <p><i>Padre:</i> Ser ecológico con el mismo nivel de vida, cuesta más dinero.</p>

La evaluación del segundo año con personas adultas que no formaban parte de la Comisión sugiere que el significado hedonista del cuidado actúa también como limitación del contexto cultural a través de la socialización en los patrones de la sociedad de consumo:

<i>Fuente</i>	<i>Contenido de cita</i>
Entrevista Evaluación 2019 <i>Docente</i>	Nos encontramos en una parte del mundo con una cultura de consumo muy extendida. La escuela es un buen lugar para trabajar estos valores [de sostenibilidad] pero no siempre el contexto ayuda (ej. la cantidad de regalos que reciben los niños y el poco trabajo de la espera a deseos y esfuerzos).

3. Discusión y conclusiones

La investigación-acción participativa realizada con la Escuela andorrana de Infantil y Primaria de Ordino muestra que las personas somos capaces de cuidar. Las espirales de reflexión de la IAP, en las que participaron tanto niñas como niños, hombres y mujeres, hicieron emerger el valor del cuidado sistémico como valor clave de una ciudadanía sostenible. Al mismo tiempo, revelaron matices que problematizan el cuidado oponiendo significados proactivos a significados reactivos y vinculando el bienestar al cuidado hedonista.

Si bien el cuidado reactivo permite reparar, la puesta en práctica de las brigadas de limpieza desvirtuó sus objetivos iniciales y limitó esta acción a las tareas ejecutivas, descuidando así la necesidad de comprensión de cómo transformar nuestras prácticas de producción y consumo para que cada vez haya menos que remediar. Este déficit pone en entredicho inclusive el potencial de generar compromiso con el cuidado reactivo porque, tal como observaba un alumno de cuarto en la evaluación final, parte del alumnado participante utilizaba esta acción para hacer novillos y no realizaba ningún tipo de reflexión (FG21). Esta observación indica que las acciones educativas centradas en el cuidado reactivo corresponden a una etapa básica de pensamiento al que Dombayci *et al.* (2009) definen como la etapa de obedecer las instrucciones recibidas, cuando el sujeto de aprendizaje cuida porque se le dijo hacerlo, solo se enfoca en las instrucciones que se le dan y a veces no es consciente de lo que está haciendo. Siguiendo a Gregory Bateson, esta etapa genera un aprendizaje básico de nivel I en el que tiene lugar el procesamiento acrítico de la información (Sterling, 2003).

Asimismo, reducir las acciones educativas al cuidado reactivo perpetúa una concepción lineal de la actividad humana con el consumo como fase final, desvinculada de la producción. Montagut y Gascón (2014) concluían su análisis del derroche alimentario afirmando que, generalmente, las investigaciones siguen este enfoque segmentado y suelen sufrir de “ceguera escotomática que les lleva a plantear soluciones que mitiguen los efectos del problema, pero que no consideran sus causas” (p. 129). De esta forma, descuidan la interdependencia entre consumo, necesidades y producción.

Centrar la educación y la investigación en el cuidado reactivo perpetúa un modelo de producción y consumo donde la persona se significa como consumidora pasiva. El consumo pasivo es un consumo acrítico, dirigido a cuidar los propios intereses y, por tanto, incompatible con una ciudadanía sostenible. Porque, como lo muestran dos estudios empíricos desarrollados por Micheletti y Stolle (2012), el desarrollo de una ciudadanía sostenible se está descarriando, particularmente, por el dominio del interés propio.



En cambio, las acciones de mejora educativa que fomentan un cuidado proactivo generan aprendizaje de nivel II en la escala de Bateson, porque a través del cuidado proactivo se produce un cambio correctivo que implica un cierto grado de reflexividad y la realización de conjuntos alternativos de valores y normas (Sterling, 2003). Así, la comunidad participante se redefine como coproductora de alternativas de economía compartida: la Tienda de intercambios; el transporte compartido; el almuerzo de hermandad, etc. Estas alternativas entrañan un valor del cuidado enriquecido por la participación inclusiva e interdependiente que nutre un sentido de pertenencia a la comunidad de práctica en la que se dan. Asimismo, a través de estas prácticas el consumo funcional (por ejemplo, del alimento) se armoniza con el consumo simbólico (la comunidad del pan). De esta forma, se cuidan tanto necesidades materiales como necesidades afectivas (Herrero, 2012). Como resultado, las identidades individuales se expanden socialmente. Alumnado y personas adultas viven la experiencia que cómo el cuidado crea el tejido que mantiene unidas nuestras sociedades y une a nuestras generaciones (European Commission, 2022).

Cuando este cuidado transpersonal armoniza el cuidado de las propias necesidades (materiales y no materiales) con el cuidado de las necesidades de otras personas y el cuidado de la comunidad de la vida, podemos hablar de cuidado sistémico. Los procesos de IAP muestran que los significados del valor del cuidado no se producen de manera lineal. Hay avances y retrocesos que reflejan tensión entre el enfoque reactivo y el enfoque proactivo. Sin embargo, los espacios de reflexión conjunta creados a lo largo de este proceso generaron ambientes polifónicos en los cuales se desarrolla un pensamiento de orden superior (Lipman, 2003). En este nivel se despliegan los elementos activo, afectivo, empático, apreciativo y normativo del pensamiento cuidadoso que enriquecen las capacidades cognitivas críticas y creativas dándoles una dimensión integradora. Las personas participantes reformularon críticamente sus posicionamientos reactivos y activaron el pensamiento creativo buscando soluciones más proactivas y sistémicas. De un modo similar, el estudio de Cadavid-Velásquez *et al.* (2021) concluye que «el análisis de las realidades del contexto desde una reflexión crítica permite armonizar la relación humanidad–naturaleza hacia nuevas formas de habitar para sustentar la vida en y del planeta» (p. 205).

Los hallazgos presentados aquí nos permiten desplegar el valor del cuidado a lo largo de una escala que va desde el significado hedonista –que vincula el bienestar al hiperconsumo–, hasta el cuidado transpersonal o sistémico, que articula el desarrollo de las propias necesidades con la apreciación de las necesidades de otras personas y desde la responsabilidad por el bien común. El espacio intermedio está tensionado por el dilema entre un significado reactivo y un significado proactivo del cuidado.



Asimismo, la IAP corrobora que, además de ser un valor ético y moral, el cuidado es una necesidad. Nos concierne a todas y todos, pues, a lo largo de nuestras vidas, nosotros y nuestros seres queridos necesitaremos o proporcionaremos cuidados para desarrollarnos como seres humanos (European Commission, 2022; Herrero, 2012). La clave para cultivar una ciudadanía sostenible es redefinir la escuela como comunidad de práctica donde las personas aprendan a cuidarse cuidando el espacio socio-ecológico del cual forman parte.

Referencias

- Anderson, Gary y Herr, Kathryn (2009). “El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos” en *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción*, compilado por I. Sverdlick, 47-69. Madrid, CEP S.L.
- Barbour, Rosalind S. (2014). “Quality of Data Analysis”, en *The SAGE handbook of qualitative data analysis*, editado por U. Flick, 496-509. Sage.
- Barbour, Rosalind S. (2013). “Focus Group”. Keynote in IIQM-ATLAS.ti *Qualitative Methods Webinar Series*, April 16, 2013. https://www.youtube.com/watch?v=5xPYGXJ_hM4&list=PL8CTEdsSSmZEq7SnpRtBzUijqXaaeTUdF&index=32
- Butlletí Oficial del Principat d’Andorra (BOPA) (2015). *Decret d’ordenament de l’educació bàsica obligatòria del sistema educatiu andorrà*. Govern d’Andorra.
- Cadavid-Velásquez, Edith de Jesús, Pérez-Vásquez, Nabi del Socorro y Flórez-Nisperuza, Elvira Patricia (2021). “El valor del cuidado del ambiente potenciado desde el vínculo didáctico madre-Tierra en estudiantes de la educación media colombiana”. *Entramado* vol. 17 (2), 196-206 <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.6093>
- Chevalier, Jacques M. y Buckles, Daniel J. (2011). *Guía para la Investigación, la Evaluación y la Planificación Participativas*. SAS2 Dialogue.
- Comins Mingol, Irene (2008). *La ética del cuidado y la construcción de la paz*. Icaria.
- Deci, Edward L. y Ryan, Richard M. (2008). “Hedonia, Eudaimonia, and well-being: An Introduction”. *Journal of Happiness Studies* (9), 1–11, <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>
- Díaz Barriga Arceo, Frida (2003). “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5 (2), 105-117. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550207>
- Dombayci Mehmet A., Demir Metin, Tarhan, Sinem y Bacanlı, Hasan (2009). “Quadruple Thinking: Caring Thinking”. *Procedia Social and Behavioral*



- Sciences* (12), 552–561. <https://doi:10.1016/j.sbspro.2011.02.067>
- Durán Rodríguez, Rafael (2009). “Aportes de Piaget a la educación: hacia una didáctica socio-constructivista”. *Dimensión empresarial* vol. 7 (2), 8 – 11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3990224>
- European Commission (2022). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the European care strategy*. Brussels, 7.9.2022. <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=26014&langId=en>
- Gallopín, Gilberto C. (2003). *Sostenibilidad y desarrollo sostenible: un enfoque sistémico*. Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/5763>
- Herrero, Yayo (2012). “Propuestas Ecofeministas para un sistema cargado de deudas”. *Revista de Economía Crítica*, vol. (13), 30-54. <https://revistaeconomicocritica.org/index.php/rec/article/view/521>
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, María del Pilar (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Lipman, Matthew (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press (2ª ed.).
- Micheletti, Michele y Stolle, Dietlind (2012). “Sustainable Citizenship and the New Politics of Consumption”. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, AAPSS 644(88), 88-120. <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fann.sagepub.com%2Fcontent%2F644%2F1%2F88>
- Montagut, Xavier y Gascón, Jordi (2014). *Alimentos desperdiciados. Un análisis del derroche alimentario desde la soberanía alimentaria*. Icaria, Barcelona.
- Niell, Manel y Agelet, Antoni (2011). *Remeis i plantes d'ús tradicional del pirineu. Recull etnobotànic i etnomicològic de les Valls d'Andorra*. Centre d'Estudis de la Neu i de la Montanya d'Andorra (CENMA) de l'Institut d'Estudis Andorrans.
- Novo, María (2009). “La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible”. *Revista de Educación*, número extraordinario, 195 – 217. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3019430>
- Palinkas, Lawrence A., Horowitz, Sarah M., Green, Carla A., Wisdom, Jennifer P., Duan, Naihua y Hoagwood, Kimberly (2015). “Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research”. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research* (Springer Nature), vol. 42 (5), 533–544. <http://dx.doi>



org/10.1007/s10488-013-0528-y

Ryan, Richard M., y Deci, Edward L. (2000). "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being". *American Psychologist*, vol. 55 (1), 68-78. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Schwartz, Shalom H. (1992). "Universals in the Content and Structure of Values: Theory and Empirical Tests in 20 Countries". En M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. (25), Academic Press, 1-65. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)

Sterling, Stephen (2003). *Whole System Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education. Explorations in the Context of Sustainability* (Tesis doctoral), University of Bath. <http://www.bath.ac.uk/cree/sterling/sterlingthesis.pdf>

Stringer, Ernie (2008). *Action Research in Education*. Pearson Education Inc.

Thorensen, Victoria (2002). "Developing Consumer Citizenship". *Conference report*, Hamar, Noruega, 20-23 April 2002, and Project progress report. HTTPS://BRAGE.INN.NO/INN-XMLUI/BITSTREAM/HANDLE/11250/133667/OPPRAPP04_2002.PDF?SEQUENCE=1

Trifu, Liliana Aura (2021). "*Quantum Satis*": *Una Propuesta Conceptual y Operativa Para Educar en el Consumo Sostenible. Teoría y práctica a partir de un estudio de caso*, (Tesis doctoral), Universidad Jaume I. <https://www.tdx.cat/handle/10803/673918>



