

FORJAR UNA IDENTIDAD ECOLÓGICA: UNA INMERSIÓN EN LA NATURALEZA COMO TERRITORIO DE PERTENENCIA Y CIUDAD VIVA DONDE COMPROMETERSE

Construire une identité écologique avec la nature comme territoire d'appartenance et cité vivante où s'engager

Lucie SAUVÉ* y Virginie BOELEN**

* Universidad de Québec (Montreal). Canadá.

sauve.lucie@uqam.ca

<https://orcid.org/0009-0009-2565-9059>

** Universidad de Québec (Trois-Rivières). Canadá.

Virginie.Boelen@uqtr.ca

Fecha de recepción: 30/10/2025

Fecha de aceptación: 19/12/2025

Fecha de publicación en línea: 23/06/2026

Cómo citar este artículo / Comment citer cet article: Sauvé, L. y Boelen V. (2026). Forjar una identidad ecológica: una inmersión en la naturaleza como territorio de pertenencia y ciudad viva donde comprometerse [Construire une identité écologique avec la nature comme territoire d'appartenance et cité vivante où s'engager]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 38(2), 1-19. <https://doi.org/10.14201/teri.32947>

RESUMEN

Abordamos esta cuestión de la construcción de la identidad humana desde nuestro anclaje en el ámbito de la educación ambiental y, más específicamente, en el campo de la ecoformación. En primer lugar, aclararemos de forma resumida estos fundamentos iniciales y sus puntos de encuentro en torno a la formación de nuestra identidad a

través de la relación con la naturaleza. A continuación, esbozaremos una diversidad de representaciones más comunes de la naturaleza, cada una reflejando un tipo de relación con ella y llamando a prácticas pedagógicas específicas y complementarias entre sí. Nos detendremos en dos de estas representaciones que nos parecen especialmente fecundas para la construcción de la identidad y el impulso de actuar: la naturaleza como «territorio» y la naturaleza como «ciudad». La Naturaleza-Territorio invita a crear un vínculo de pertenencia y solidaridad con el tejido de la vida compartida; forja nuestra identidad a través de nuestras interacciones con sus dimensiones y componentes. La Naturaleza-Ciudad nos llama a repensar el «nosotros» en esta casa de vida común; nos invita a examinar la dimensión política de nuestra relación con la naturaleza, lo que implica el desarrollo de una identidad ecociudadanía. A través de tal exploración de modos de relación complementarios, intentaremos aportar elementos de respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué fundamentos y enfoques educativos pueden favorecer la construcción o reconstrucción de nuestro vínculo ontológico con la naturaleza, como matriz de nuestro actuar en este mundo compartido?

Palabras clave: educación ambiental; ecoformación; naturaleza; territorio; ciudad; identidad; ecociudadanía.

RESUMÉ

Nous abordons cette question de la construction de l'identité humaine depuis notre ancrage dans le champ de l'éducation relative à l'environnement et plus spécifiquement, celui de l'écoformation. Il nous importera de clarifier d'abord sommairement ces socles de départ et leurs lieux de rencontre autour de la formation de notre identité à travers le rapport à la nature. Nous esquisserons ensuite une diversité de représentations plus communes de la nature, chacune témoignant d'un type de relation à celle-ci et faisant appel à des pratiques pédagogiques à la fois différentes et complémentaires entre elles. Nous nous attarderons à deux de ces représentations qui nous paraissent particulièrement fécondes en ce qui concerne la construction identitaire et l'élan d'agir : la nature comme « territoire » et la nature comme « cité ». La Nature-Territoire invite à créer un lien d'appartenance et de solidarité avec le vivant; elle forge notre identité à travers le réseau de nos interactions avec ses diverses dimensions et composantes. La Nature-Cité appelle à repenser le « nous » dans cette trame de vie commune; elle invite à examiner la dimension politique du rapport à la nature, qui repose sur le développement d'une identité écocitoyenne. À travers cette exploration de modes de relation complémentaires, nous tenterons d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : quels fondements et quelles approches éducatives adopter pour favoriser la construction ou reconstruction de notre lien ontologique à la nature, comme matrice de notre agir dans/avec ce monde vivant partagé?

Mots clé: éducation relative à l'environnement; écoformation; nature; territoire; cité; identité; écocitoyenneté.

1. INTRODUCCIÓN

En esta década —aunque crucial para el mantenimiento de la integridad de la vida en la Tierra— estamos asistiendo al trágico desmantelamiento de los frágiles logros ecológicos y sociales. Se trata del constante auge de una forma de gobernanza político-económica que pisotea lo vivo y agrava las desigualdades sociales. Se observa el aplastamiento de las dinámicas democráticas y se palpa el peso del «cansancio militante». Por lo tanto, ¿habría así fracasado la educación a la hora de construir una sociedad capaz de prevenir y hacer frente a una tal situación decadente? Ese no es el mensaje que los jóvenes habrían deseado transmitir durante sus valientes manifestaciones por el clima—antes de que la pandemia los dispersara. Tampoco los ciudadanos y ciudadanas que logran movilizarse en diversas formas de «protesta» para proteger su territorio y reclamar justicia ecosocial.

De verdad, las paredes de la escuela, del colegio y de la universidad ya no pueden permanecer impermeables ante la avalancha de agresiones, tanto sociales como ecológicas, ya que ambas están estrechamente ligadas. La «neutralidad» nunca ha existido y ahora que resulta indecente reivindicarla, incluso menos aún. Se insta a la escuela al compromiso: un compromiso crítico y democrático.

Entre los hitos de una educación transformadora, reconocemos la pertinencia y la eficacia de los siguientes tres objetivos de la escuela, tal y como se plantean en el ámbito que tratamos:¹ la construcción de una visión del mundo; la estructuración de la identidad, y el desarrollo de un poder-actuar. Estos tres objetivos están estrechamente relacionados entre sí: impulsados por una visión del mundo, el ser y el actuar son indisociables. A través de la enseñanza de los diferentes programas que siguen centrados en el saber —preferiblemente un saber crítico y contextualizado—, es importante no perder de vista este hilo conductor de una educación fundamental.

Relacionado de manera más específica con la construcción de una visión del mundo y el desarrollo de la identidad —que constituyen el sustrato del actuar—, en las últimas décadas se ha impulsado un amplio movimiento pedagógico en torno a la relación con la naturaleza, percibida esta como fundamento de la existencia. Se trata de recuperar una identidad perdida: la pertenencia al mundo vivo.

En este contexto se observa el desarrollo de un campo teórico diversificado y el despliegue de un rico «paisaje» pedagógico. Si bien algunos enfoques sobre la «naturaleza» siguen vinculados al «aire libre» desde una perspectiva sanitaria, kinestésica o relacionada con el ocio, otros se enmarcan en un contexto de educación fundamental: de manera explícita o implícita, movilizan la dimensión ontológica, antropológica, psicológica y sociológica de la relación con la

¹ Se trata de los objetivos de la escuela pública de Québec, que aún no se han integrado lo suficiente en la práctica educativa: Ministerio de Educación de Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) pour l'enseignement secondaire*. p.6. (Programa de formación de la escuela quebequense (PFEQ) para la enseñanza secundaria, p. 6). <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/secondaire/PFEQ-secondaire-premier-cycle.pdf>

naturaleza² para un desarrollo humano integral. Eso es lo que trataremos en este artículo. En primer lugar, reconoceremos de manera sucinta la existencia de una diversidad de representaciones de la naturaleza asociadas a diversos objetivos educativos que apelan a una pluralidad de enfoques pedagógicos más o menos complementarios entre sí. Nos detendremos más específicamente en la fecundidad de la relación con una Naturaleza-Territorio y con una Naturaleza-Ciudad para favorecer el arraigo en el mundo vivo. Trataremos, de manera particular, la ruptura de una postura antropocéntrica en la relación con la naturaleza —cuya agentividad hay que saber reconocer— y efectuaremos un llamamiento al compromiso personal y colectivo impulsado por una preocupación por la democracia ecológica, donde la Naturaleza (con mayúscula) aparece como sujeto de derecho. Intentaremos así aportar algunos elementos para dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué fundamentos y qué enfoques educativos son los más adecuados para favorecer la construcción o reconstrucción de una visión del mundo y del vínculo ontológico que nos arraiga en la Naturaleza, ese mundo vivo compartido en el que se inscribe nuestra acción?

2. UN DOBLE ANCLAJE: LA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y EL CAMPO DE LA ECOFORMACIÓN

Aclaremos en primer lugar la doble perspectiva desde la que abordamos la idea de la naturaleza en relación con la cuestión de la identidad ecológica y la acción ecociudadana: la de la educación ambiental, de larga tradición y en constante renovación, y, más concretamente, la del ámbito de la ecoformación, que no deja de desarrollarse en profundidad, poniendo de relieve el vínculo de reciprocidad entre un sujeto y su contexto de ser y de actuar.

2.1. La educación ambiental: una educación ecológica

Desde el principio cabe precisar que el objeto de la educación ambiental no es el medioambiente en sí mismo. El medioambiente es el objeto de las ciencias ambientales, que estudian los diferentes aspectos, componentes y dinámicas de interacción dentro de los sistemas ecológicos, incluido el ser humano, con una perspectiva de comprensión, prevención de desequilibrios, gestión o resolución de problemas. El objeto específico de la educación ambiental es, más precisamente, nuestra propia relación con el medioambiente, una relación personal y social. Y si el campo de las «humanidades ambientales» observa y analiza dicha relación desde perspectivas antropológicas, psicológicas, sociológicas y otras, lo propio de la educación ambiental es, más fundamentalmente, acompañar la dinámica misma de construcción o reconstrucción de la red de relaciones que tejemos con el mundo de la vida, cuya globalidad

² Véase, entre otros, Boelen y Nicolas (2024); Wauquiez, S., Barras, N. y Henzi, M. (2021).

confluye en la idea de Naturaleza. Huelga decir que la envergadura y la complejidad de un proyecto de este tipo implican replantearse la educación en su conjunto.

A lo largo de su historia, el ámbito de la educación ambiental se ha desarrollado de diversas maneras. Así, se observa una diversidad de corrientes teóricas y pedagógicas, cada una de las cuales refleja una determinada representación del medioambiente (como problema, recurso, naturaleza, ecosistema, medio de vida, biosfera, etc.), así como una determinada concepción de la educación y el aprendizaje (enfoques cognitivistas, constructivistas, humanistas, conductistas, etc.) (Sauvé, 2005; 2017). Y todas estas vías son complementarias, respondiendo a una diversidad de contextos. En el transcurso de nuestro trabajo, en búsqueda de un marco integrador portador de un significado fundamental, la educación ambiental se concibe globalmente como una educación ecológica, que adopta un enfoque holístico: este arraiga nuestra humanidad en *el Oikos*, esa casa de vida compartida entre nosotros, ese hilo de existencia que nos enhebra, conectando todas las formas y sistemas de vida.

Aquí, de hecho, hay que replantearse la propia idea de ambiente. En su obra *Où suis-je? (¿Dónde estoy?)*, Bruno Latour (2021, p. 23), al considerar el sentido literal de la palabra «medioambiente», observa que *«esta idea de medioambiente apenas tiene sentido, ya que nunca se puede establecer el límite de lo que distinguiría a un organismo de aquello que lo rodea. En sentido estricto, nada nos rodea. Todo contribuye a nuestra respiración»*. Por tanto, no hay un «dentro» ni un «fuera». Formamos parte de una red de interrelaciones: pensemos, por ejemplo, en el flujo del agua y del aire que nos atraviesa constantemente.

En este sentido, la idea de medioambiente que nos mueve no es tanto el mundo «en» el que vivimos, sino el mundo del que formamos parte, el mundo vivo, la matriz cambiante de esta vida a la que pertenecemos. Y esta idea de «medioambiente», que acompaña desde hace más de 70 años la reflexión sobre el estado de este mundo y la responsabilidad humana al respecto, nos recuerda más concretamente la importancia de contribuir, ahora más que nunca, a modular el curso de las grandes «mutaciones» que hemos provocado. Para ello, Bruno Latour nos invita a vivir, en primer lugar, la más exigente de estas mutaciones, la de nuestra identidad humana, que constituye el fundamento de nuestra conducta. La educación debería ocupar sin duda un lugar destacado en este sentido. Una educación a lo largo de la vida, a través de los contextos formales y no formales, pero también de los contextos informales, allí donde el aprendizaje es incidental, no planificado, a través de los encuentros, la experiencia, lo inesperado...

Una educación ambiental integral, concebida como educación ecológica, se preocupa por integrar entre sí las tres esferas que constituyen la base del desarrollo de la identidad humana: la esfera de la relación con uno mismo, donde se aprende a aprender, a relacionarse, a definirse, a construir una identidad; la esfera de la relación con otros seres humanos, lugar de aprendizaje de la alteridad humana donde surgen, entre otras cosas, los retos de la comunicación, de colaboración, de paz, de justicia, de interculturalidad...; y, por último, la esfera —con demasiada frecuencia descuidada—, de la relación con el conjunto del mundo vivo, *el Oikos*,

donde el «yo» se convierte en «nosotros»;³ a los seres humanos y a los demás seres vivos nos atraviesa, nos anima y nos une el mismo aliento de vida. Una educación que descuida esta tercera esfera de interacción queda truncada y se forman entonces seres incompletos (Sauvé, 2009). Nuestra identidad personal y colectiva es ecológica. La paz entre nosotros está estrechamente ligada a la paz que debemos restablecer con la Naturaleza. La justicia es también una justicia ecológica: el expolio de los territorios y los recursos aplasta la vida, incluida la de los seres humanos. La ciudadanía integral se convierte en una ecociudadanía, ejercida conjuntamente en la ciudad del mundo vivo. Veremos que una educación global de este tipo debe ser, ante todo, ecoformadora, reconociendo al mundo vivo como agente de nuestro aprendizaje.

2.2. La ecoformación y el ecoconstructivismo

El ser humano se forma a lo largo de toda su vida. Y, según las tres esferas de interacción que sustentan el desarrollo del ser humano, este se forma a través de tres canales que se entrecruzan continuamente: el de la autoformación mediante una reflexión sobre la experiencia vivida, el de la heteroformación o socioformación a través de su relación con otros seres humanos y, por último, el de la ecoformación en el seno de su relación con *el Oïkos* (Pineau, 1989; 2023). Este tercer canal de formación hace referencia a la formación a través de los elementos del entorno vital y, más específicamente en este caso, del ambiente natural en toda su exuberante diversidad. Esta categoría de elementos es muy amplia: puede tratarse de una planta, un árbol, las huellas de un animal, un paisaje, el agua de un torrente o la de las costas oceánicas, el viento o incluso las nubes. Dominique Cottureau (2025, p. 8) define la ecoformación como la formación de uno mismo a través del contacto directo con el mundo biogeofísico que constituye nuestro hábitat, *el Oïkos*. Se trata de un «contacto directo, pero reflexivo» (Pineau, 1989, p. 24) que sigue el principio autopoietico (Maturana y Varela, 1980) de la auto-eco-re-organización propia de lo vivo (Morin, 2008).

La ecoformación recurre a un enfoque educativo global que puede calificarse de ecoconstructivista. Dicho enfoque —cuyos principios rectores han sido explicitados por Virginie Boelen (2023/2024; 2025) — se basa en una ontología relacional con lo vivo, con *el Oïkos*, matriz de la vida. El objetivo es aquí reintroducir lo vivo como copartícipe de la experiencia (Ingold, 2017) y, por tanto, del aprendizaje en todas nuestras esferas de existencia, incluida la esfera escolar. Esta ontología abarca tanto el principio de la complejidad, que reconoce este entrelazamiento de elementos en perpetua auto-eco-reorganización (Morin, 2008), como una visión holística del mundo en la que todo está conectado en un conjunto unificado (Bergandi, 2000). Se basa en el reconocimiento de una *ecología de la mente* en pro de una *unidad sagrada*, según los términos de Bateson (1996). Lamentablemente, esta ontología holística relacional ha estado inhibida durante mucho tiempo en la cultura de las

³ Tal y como recuerda, entre otros, Philippe Pierron (2021).

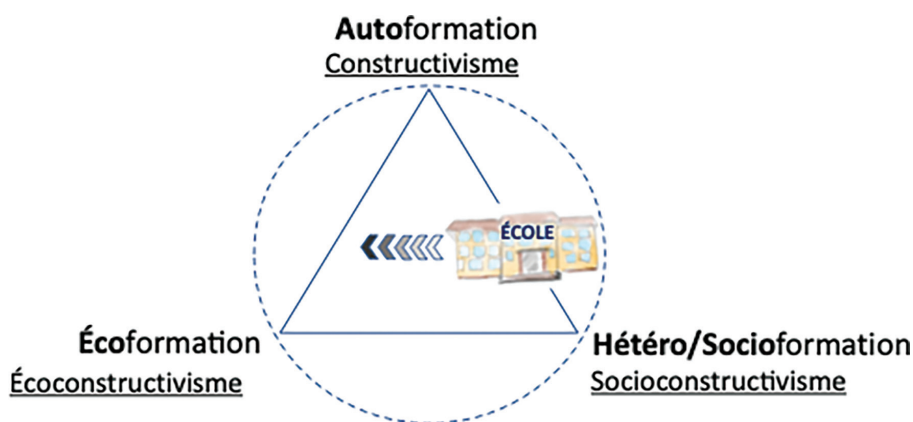
sociedades modernas, construida sobre el paradigma de la disyunción y desvinculada de la red de lo vivo en beneficio de un tipo de relaciones que desvitalizan. La crisis climática es un testimonio dramático, entre otros, de tal ruptura.

Si se comparan las tres esferas de la formación a lo largo de toda la vida tal y como las hemos identificado —es decir, la autoformación en la relación con uno mismo, la socioformación en la relación con otros seres humanos y la ecoformación en la relación con *el Oikos*— con los enfoques pedagógicos predominantes en la educación contemporánea, es importante considerar el ecoconstructivismo al mismo nivel que el constructivismo y el socioconstructivismo como modo de aprendizaje. En efecto, en lo que respecta a la adquisición de conocimientos, la autoformación debe relacionarse con las teorías cognitivistas y constructivistas, mientras que la socioformación se corresponde con el enfoque socioconstructivista; este último favorece la relación social, en particular con los compañeros y el profesor, en la construcción del conocimiento. En cuanto al ecoconstructivismo, este amplía y profundiza el espectro de las interacciones de aprendizaje (Figura 1).

Actualmente, la corriente socioconstructivista, con el funcionamiento en un grupo-clase, ha cobrado gran importancia. El enfoque ecoconstructivista, que considera el mundo vivo como socio de aprendizaje, se encuentra apenas en una fase incipiente. Todavía hoy en día, con las prácticas de clase al aire libre, se observa o bien un traslado de la clase al exterior en el que se mantiene el modelo de aprendizaje inicial sin prestar especial atención a lo vivo, o bien un uso del exterior como material didáctico. A veces, este material no es vivo, como por ejemplo en primaria, cuando se les pide

FIGURA 1

LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA ESCUELA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA
 TEORÍA TRIPOLAR DE LA FORMACIÓN



Fuente: Boelen, 2023/2024, p. 4

a los alumnos que localicen un número par entre las matrículas de los coches. En otras circunstancias, la naturaleza sirve de material didáctico: por ejemplo, cuando el profesor de francés de secundaria pide a los alumnos que describan un árbol del patio, o cuando se realizan actividades de ciencias sobre el terreno estudiando los diferentes estados del agua. Sin embargo, en todos los casos, se preste o no atención a ello, se produce una interacción ecoformativa con los elementos del entorno natural. Por ejemplo, la actividad de medir la circunferencia de un árbol en primaria lleva al niño a tocar la textura de la corteza del árbol que se va a medir, a oler la resina de pino cuando esta gotea del tronco y se le pega a los dedos, a caminar sobre o entre sus raíces. Lamentablemente, en la mayoría de los casos, estas diferentes situaciones ecoformativas no se tienen en cuenta ni se valoran. Este es el reto del desarrollo de una cultura pedagógica holística.

De hecho, es importante valorar el potencial de un enfoque ecoconstructivista —ante todo empírico y contextualizado— en un lugar de vida concreto. Y reconocer que es en dentro de una *praxis* consciente (Dewey, 1963), es decir, de una reflexión ligada a la acción (y viceversa), desde una perspectiva de construcción de uno mismo, donde puede establecerse una reflexión a la vez ética y crítica respecto a las cuestiones de sentido y responsabilidad de la propia relación con el mundo (Bergandi, 2000).

3. DOS MODOS DE RELACIÓN CON LA NATURALEZA: UNA COMPLEMENTARIEDAD PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD ECOLÓGICA

Acabamos de esbozar el marco conceptual que inspira nuestro trabajo. Este se inscribe, en efecto, en el ámbito de la educación ambiental y, más concretamente, en el de la ecoformación. En relación con este «paisaje» teórico, abordaremos de manera más específica dos formas de relación con la naturaleza, fundamentales para la construcción de nuestra identidad humana, concebida como una identidad ecológica. Trataremos de la Naturaleza-Territorio y de la Naturaleza-Ciudad.

Es cierto que existen diversas formas de abordar la idea de naturaleza y la acción educativa relacionada con ella. Tal y como hemos visto, la naturaleza puede considerarse como un objeto de aprendizaje —sus componentes, las relaciones ecológicas que se imbrican en ella, los puntos de ruptura, etc. —; como un contexto para favorecer la comprensión de nociones o fenómenos en contacto con realidades concretas; como un laboratorio de experimentos diferentes; como un museo de objetos naturales que interpretar; como un paisaje que descifrar; como un hábitat o una «casa» donde aprender a vivir; como un taller de arte; como un gimnasio para la actividad física; como un refugio o un terapeuta para sanar el cuerpo y el corazón; como un lugar de recogimiento que favorece la reflexión y el despertar espiritual, etc.⁴ Estas diversas representaciones sustentan la elección de objetivos y prácticas pedagógicas específicas,

⁴ Véase también la siguiente propuesta: Partoune, C. y Sauvé, L. (2024).

que pueden resultar complementarias. Así, encontramos diferentes vías de acción educativa que abordan uno u otro de estos modos de relación con la naturaleza, agrupadas, por ejemplo, bajo las denominaciones «escuela al aire libre», «escuela en la naturaleza», «aprendizaje al aire libre», «educación al aire libre», «interpretación de la naturaleza» y otras. En definitiva, se puede identificar todo un abanico de matices en la relación con la naturaleza basado en prácticas pedagógicas adaptadas, a menudo innovadoras con respecto a los modos habituales de enseñanza y aprendizaje. Cada una de estas vías permite desarrollar uno u otro de los modos de relación con la naturaleza: relación cognitiva, afectiva, heurística, estética, kinestésica, terapéutica, espiritual... Sin duda, tienen un potencial de complementariedad para una formación más integral de las personas en situación de aprendizaje.

Sin embargo, con el fin de abordar con mayor profundidad y alcance la construcción de la identidad personal y colectiva, insistiremos aquí en dos representaciones de la naturaleza y en los modos de relación que estas implican. En primer lugar, la naturaleza como «territorio», matriz de nuestra trayectoria humana, formada por la naturaleza al tiempo que esta forja nuestra identidad, en un movimiento de reciprocidad. A continuación, la naturaleza como «ciudad», lugar de estar y actuar juntos, donde la identidad se une al compromiso en la acción, con total coherencia. Estas dos representaciones confluyen compartiendo la idea de una naturaleza como algo «común» al mundo vivo, algo que nos atraviesa a todas y todos.

3.1. *La naturaleza como territorio actuante*

En relación con el principio de la ecoformación explicitado anteriormente, abordamos ahora la idea de la naturaleza como territorio:⁵ una Naturaleza-Territorio con mayúsculas para subrayar, por un lado, su identidad propia y por otro, el hecho de que esta última está vinculada a un territorio geográfico concreto. Dicha Naturaleza-Territorio existe a través de sus manifestaciones visibles e invisibles, materiales y simbólicas, como matriz de lo vivo, lo que le confiere un valor intrínseco por el mero hecho de existir (Bergandi, 2000; Boelen, 2021). Así, se asocia esta Naturaleza-Territorio al conjunto del mundo vivo en el que se fundamenta nuestra propia existencia. Y según la característica auto-eco-re-organizadora propia de lo vivo, las nubes pueden incluirse también en esta categoría, al igual que las rocas y las montañas si, en el caso de estas últimas, nos situamos en escalas de tiempo geológicas.

Según el principio de la ecoformación, la Naturaleza-Territorio se define más precisamente como un territorio activo que participa en nuestra formación, e incluso en nuestra transformación. De hecho, se generan diversos tipos de aprendizajes en la interacción con los elementos del territorio. Si bien esto comienza con aprendizajes elementales, como darse cuenta de que el agua moja o de que después del día viene la

⁵ Esta sección se inspira en los trabajos realizados por Virginie Boelen (2024, 2024/2023, 2023, 2022, 2021).

noche para luego volver a ser día, estos aprendizajes ecoformadores se van complicando con la experiencia, como saber que el viento representa una fuerza capaz de empujar un objeto que flota en el agua o que las raíces permiten mantener estable el suelo. Este principio ecoformador no solo es válido para el ser humano, sino para todos los seres vivos según la ley autopoiética. Un gato evitará el agua, ya que no le gusta mojarse. Una anémona de mar se abrirá cuando el agua esté tranquila y clara, mientras que se cerrará rápidamente en cuanto perciba que el agua está más turbia, señal del paso de un individuo posiblemente amenazante. La naturaleza sigue, al igual que nosotros, los ciclos diurnos y nocturnos que se relacionan con ritmos distintos y conforman su existencia.

Volviendo al ser humano y a su proceso de aprendizaje más complejo, hay que recordar el modelo de la situación pedagógica tal y como lo sistematizó Renald Legendre (2005). Esta se compone de cuatro subsistemas interrelacionados: el Sujeto que aprende, el Objeto de aprendizaje, el Agente (que favorece la integración del Objeto de aprendizaje por parte del Sujeto) y el Medio o contexto educativo. En el caso de la ecoformación, la Naturaleza-Territorio asume plenamente el papel de Agente de aprendizaje, además del Medio o contexto; sin duda, también puede convertirse en Objeto de aprendizaje. Mediante este enfoque, que otorga un lugar central a lo vivo como agente de una ontología relacional, los jóvenes viven experiencias de ecorreligancia en las que pueden sentirse conectados con la gran red de la vida y formar parte de un mismo todo.

Tales experiencias ecoformativas, que se experimentan en la relación de alteridad con los elementos de esta Naturaleza-Territorio, contribuyen a la creación de un Yo ecológico. Este Yo ecológico se define como «el conocimiento que uno mismo tiene de su ser en sus relaciones constructivas [incluso constitutivas] y personalizadoras con el mundo no humano» (Cottureau, 2025, p. 216). La Y mayúscula denota un Yo que trasciende el yo humano para conectarlo con el conjunto de lo vivo, propio de esta concepción unificada y holística del mundo (Næss, 2008). Dicho Yo ecológico o dicha identidad ecológica, que se basa en una ontología holística y, por tanto, relacional, potencia su cualidad de estar en religancia con el conjunto de lo vivo y se integra en el registro de acciones de una Naturaleza-Territorio (Thomashow, 1995). De hecho, en la estela de tal práctica ecoformativa, se concede un gran protagonismo a la agenticidad del Sujeto que aprende en su relación con lo vivo. Esta relación se basa en un vínculo de reciprocidad entre el sujeto y los elementos que componen la Naturaleza-Territorio, donde, en adelante, la relación «yo-tú» sustituye a la distante relación «yo-eso» (Cottureau, 1994), desde una perspectiva de convivencia.

En tales prácticas ecoconstructivistas, el Sujeto debe considerarse de manera holística al igual que la Naturaleza, es decir, con sus componentes visibles e invisibles, tanto materiales como espirituales. Esto supone tener en cuenta todas las dimensiones del ser, tanto somáticas, sensibles y corporales, como cognitivas, afectivas y espirituales. La dimensión espiritual se considera una dimensión holística en sí misma, asociada al hecho de que estamos conectados con la gran matriz de la vida a través de ese flujo vital que nos empapa. Esta comprensión holística de su vínculo unificado con el mundo suscita entonces en el ser humano un deseo de armonía (Boelen, 2021).

Esta inmersión multidimensional en el corazón de la Naturaleza-Territorio permite generar numerosos aprendizajes, la adquisición de diversos conocimientos, habilidades y actitudes, pero también la capacidad de situarse (Bertrand y Valois, 1999) en relación con el mundo de la vida. El objetivo es despertar en la persona su identidad ecológica, portadora de una transformación de su relación con el mundo, contribuyendo así a una transición ecológica más amplia, o incluso a una «mutación» ecológica, según la palabra de Bruno Latour (2021, p. 53). Este enfoque conduce al ejercicio de una ética ambiental que podríamos calificar de ética de la conexión, debido al surgimiento de este vínculo de solidaridad con lo vivo. Se pretende así descentrar al ser humano de su visión antropocéntrica en aras de una mayor justicia ecológica, pasando de una postura antropocéntrica reduccionista a una postura cosmocéntrica que lo sitúa en pie de igualdad dentro de la matriz de lo vivo, en una búsqueda tanto de simbiosis como de sinergia y, por ende, de «simbiosinergia» (Bertrand y Valois, 1999) con esta última.

En esta religancia con el conjunto del mundo vivo, que devuelve una capacidad de acción a esta Naturaleza-Territorio sobre nuestro ser-en-el-mundo como seres humanos, nos unimos a las tradiciones y los saberes ancestrales de los pueblos indígenas. En cierto modo, despertamos nuestras raíces indígenas, pues todos, seamos quienes seamos en esta Tierra, descendemos genealógicamente de una comunidad indígena ancestral. Para muchas personas, esta identidad indígena en religancia con el Territorio —y en consecuencia esta identidad ecológica profunda— ha sido destruida o ha quedado muy mermada e incluso ha sido eliminada, enterrada en el olvido por la cultura en la que esos individuos han evolucionado. Este es el caso de las culturas occidentales modernas, marcadas por la religión, el paradigma científico y el desprecio hacia una naturaleza de la que se dispone sin reservas y a la que, en ocasiones, se teme. Sin embargo, al margen de esta cultura occidental dominante, en los escasos espacios alejados de las influencias modernas, persisten rastros de esta religancia ontológica con el Territorio, con mujeres y hombres que saben escuchar a las plantas y a los animales, a los ríos que cantan y a las montañas que les hablan. Esta ecorreligancia se mantiene sin declararse abiertamente: aunque se ha vuelto invisible, sigue estando presente, como en los pueblos de origen que reconocían la fuerza de lo vivo y de esa matriz ecogeneradora (Corneloup, 2025) que es la Naturaleza-Territorio. Para los pueblos indígenas, esta conexión ecológica forma parte de su identidad. Así, se ha mantenido culturalmente, aunque se ha visto muy debilitada en las generaciones jóvenes, influenciadas por la cultura moderna centrada en el consumo y la conectividad digital.

Si bien esta religancia ontológica con la Naturaleza-Territorio ha sido borrada, invisibilizada o destruida por la cultura moderna —al igual que la espiritualidad—, persiste en lo más profundo de nuestro ser. Parece que la crisis ecológica —a través de las inquietudes que suscita— también puede ser un motor para reconocer este vínculo fundamental con el conjunto del mundo vivo, origen de una ética y una solidaridad biótica que se hacen visibles en el ejercicio de una ecociudadanía.

¿No serían, finalmente, estos trastornos climáticos una lección radical por parte de la Naturaleza-Territorio, sin duda activa, para recordarnos que el ser humano no es el rey del mundo, sino alguien vivo conectado a una pluralidad de formas de vida? De ahí la importancia de un replanteamiento ecoformador en el que comprendamos nuestro nicho en el ecosistema terrestre e, incluso, cósmico. Un replanteamiento ecoformador que también otorgaría mayor presencia y visibilidad a nuestras raíces indígenas, reconociendo nuestro vínculo existencial con el mundo y permitiendo así una toma de conciencia holística de la importancia de pensar y vivir un «nosotros» cósmico, lejos de toda práctica utilitarista perjudicial para esta Naturaleza-Territorio. Tal y como expresa Dominique Cottureau (2025) —al prestar atención a este enfoque ecoformador—, se trata de una transformación de nuestra relación con el mundo o de, incluso, «un “eco-nacimiento” al mundo conectado» (p. 257). Es, pues, la emergencia de «un *Yo* ecológico para un *Nosotros* ilimitado» (p. 255). Se trataría de pasar de una «relación de uso» a una «relación de sabiduría» (Pineau, 2023) en torno a ese bien común existencial que es la Naturaleza-Territorio.

3.2. *La Naturaleza como «ciudad»*

En un registro diferente —pero complementario—, vamos a abordar ahora otro modo de relación con el mundo vivo: aquel que nos conecta con una Naturaleza-Ciudad. En el seno de una Naturaleza-Territorio, encontramos otra dimensión de nuestra identidad ecológica que debemos aprender a desarrollar.⁶

En la antigua Grecia, la idea de «ciudad» se traducía por la palabra «polis», raíz de la palabra política. La «ciudad» significaba ese espacio de vida colectiva donde los ciudadanos decidían juntos, democráticamente, lo que les concernía a todos. Pero, ¿en qué «ciudad» vivimos? ¿En qué mundo compartido? ¿Qué «ciudad» formamos todos y todas juntos? ¿De qué «colectivo» formamos parte y somos responsables? ¿Qué voces pueden o deben hacerse oír en él por el «bien común»? La idea de la naturaleza como «ciudad» invita a repensar el «nosotros» en este mundo compartido. Invita a examinar y reconstruir la dinámica política en el corazón del mundo vivo. Aquí surge la reflexión sobre la responsabilidad que debemos asumir, sobre la justicia ecológica y, más aún, sobre la naturaleza como «sujeto de derecho» en sí misma, lo que exige tener en cuenta una «democracia ecológica». Entramos, así, en el corazón de la dimensión política de la relación con la naturaleza, que exige el desarrollo de una ecociudadanía.

Dicha dimensión se inscribe en complementariedad —y también en síntesis— con el conjunto de modos de relación con el medioambiente —y, fundamentalmente, con la Naturaleza— que interpelan a la educación. La complejidad de la relación con el mundo vivo puede abordarse, en efecto, desde diversos ángulos o dimensiones interrelacionadas: en particular, la dimensión epistémica, que hace referencia a la construcción del saber ecológico; la dimensión ontogénica, que se refiere al desarrollo de una identidad ecológica; la dimensión ética, que acompaña la búsqueda de significado

⁶ Esta sección se inspira en los trabajos de Lucie Sauvé (entre otros, 2011, 2014, 2024).

y de valores; la dimensión estética, centrada en la comprensión y la celebración del mundo; la dimensión crítica, que estimula el cuestionamiento necesario para la emancipación; y la dimensión heurística, que invita a la (re)creación de un mundo habitado. En cuanto a la dimensión política, esta llama al conjunto de las demás dimensiones para conducir más específicamente al compromiso ecociudadano. Entramos así en un vasto campo de trabajo educativo con objetivos múltiples y convergentes.

En primer lugar, ¿qué entendemos por política? La noción de política no se limita, desde luego, a los sistemas políticos formales (que, por otra parte, obstaculizan con demasiada frecuencia el ejercicio de una ciudadanía auténtica), sino que se abre a una dinámica colectiva de gestión de nuestros «asuntos» comunes. Chaia Heller (2002, p. 216) define la actividad política como «lo que sucede cuando los ciudadanos se reúnen para discutir, debatir y decidir las medidas políticas que condicionarán su existencia como habitantes de una ciudad o un pueblo» o de cualquier ámbito de vida social: una escuela, una universidad, un instituto, un taller, una fábrica... La política, en el sentido concreto (y accesible) del compromiso y la acción, significa, por tanto, esencialmente esto: ocuparnos juntos de lo que nos concierne a todos y todas, de lo «común», primero a escala local y luego a todos los niveles de interacción y de intercambio, según los contextos, a menudo interrelacionados. Entre esas cosas «comunes» que nos conciernen se encuentra, sin duda, la Naturaleza que nos permea, y también la educación, ese proceso de construcción del sentido, del ser y del actuar, del que es responsable el conjunto de la «sociedad educativa».

Como recordaba, entre otros, David Orr (1992), la educación es de naturaleza política tanto por lo que hace como por lo que no hace. Es un poderoso medio de control social, subrayaba este autor. Por ejemplo, más allá de la adopción de una «política de gestión ambiental» en una escuela o en un campus, un proyecto educativo es un proyecto político con una dimensión ambiental: el mero hecho de no incluir el medioambiente y la relación con él en los planes de estudios transmite un mensaje. Desde esta perspectiva, la idea de neutralidad en educación es inadmisibles. De hecho, a través de las manifestaciones, las marchas, las protestas por el clima, entre otras cosas, los jóvenes reclaman desde hace tiempo una escuela anclada en la «vida real», que los reconozca no como «futuros ciudadanos», sino como ciudadanos de pleno derecho, capaces de comprometerse y actuar aquí y ahora, en la «ciudad» de su escuela, de su barrio, de su mundo, su único mundo, un mundo gravemente dañado. Los jóvenes reclaman su espacio de acción social fuera del confinamiento de una escuela encerrada en una misión demasiado limitada.

Según Bronwyn Hayward (2012), no se trata de enseñar política (lo cual sigue siendo pertinente en ciertos contextos), sino de ofrecer a los niños y a los jóvenes la posibilidad de vivir una dinámica política democrática en torno a las cuestiones que les conciernen aquí y ahora. Lo importante es reconocer juntos que los problemas «ecológicos» están estrechamente relacionados con los problemas de violencia, pobreza e injusticia. De hecho, niños y jóvenes son testigos y partes afectadas por tales realidades. El mejor regalo que se les puede hacer —afirma esta autora— es

invitarlos a concebir y a vivir una acción colectiva en la que puedan comprender «cómo gente ordinaria, en el marco de su escuela o de su comunidad, pueden movilizarse para lograr cosas extraordinarias» (Hayward, 2012, p. 2).

La educación debe ocuparse de esta dimensión de la conciencia de sí mismo que es la identidad política. Es necesario plantear ahora las preguntas críticas por excelencia: ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos?, ¿qué es este lugar que compartimos?, ¿con quién?, ¿qué queremos?, ¿qué podemos hacer juntos?, ¿cuáles son nuestros espacios y nuestras herramientas de poder?, ¿cuáles son los obstáculos?, ¿podemos superarlos?

Se comprende que la dimensión política de la educación ambiental se une a su dimensión ontogénica, que hemos visto anteriormente, con la pertenencia a una Naturaleza-Territorio. La identidad política se fundamenta en una identidad ecológica que es importante asumir integralmente. La dimensión política se apoya también en la dimensión ética de una educación ecológica, en la medida en que plantea, en particular, las ideas de responsabilidad y compromiso.

Hay que reconocer que, como cualquier otro valor, el de la responsabilidad no tiene un significado establecido de antemano. Solo tiene sentido en el contexto en el que se evoca y en función del objetivo que se persigue. ¿Responsable de qué y con qué fin? Así, la definición de responsabilidad se convierte en objeto de un proceso reflexivo y crítico, anclado en el contexto en el que se ejerce. El valor del compromiso también debe ser objeto de un cuestionamiento crítico. Un compromiso fundamental en el seno de la Naturaleza-Ciudad es el que se refiere al ejercicio de la democracia. El compromiso democrático es un valor central de una ciudadanía integral, es decir, de una ciudadanía ecológica o ecociudadanía. La educación no puede eludir la misión de explicitar y estimular las diversas formas de democracia, su potencial y sus límites, ni tampoco los retos que estas plantean: la democracia representativa, participativa, deliberativa, activa y, sobre todo, la democracia ecológica —en la que la Naturaleza se convierte en sujeto de derecho— y primero, derecho a su integridad.

Como señalan los autores de la obra colectiva dirigida por Paul Carr y otros (2025), ahora más que nunca los valores de participación, inclusión, igualdad, respeto, dignidad y justicia deben constituir el fundamento de la acción democrática. Y más aún, Bachar Chbib y Greg William Misiaszek (2025) invitan a inspirarse en la corriente de la ecopedagogía (Gutiérrez y Prado Rojas, 1989) para reconocer el parentesco y la pertenencia a lo que es más que humano y así «integrar y ampliar la idea limitada de ciudadanía antropocéntrica que proponen las prácticas democráticas contemporáneas, comprometiéndonos con el conjunto del mundo vivo».

Por lo tanto, cabe mencionar aquí la idea de una «democracia ecológica», tal y como la desarrollan, entre otros, Dominique Bourg y Kerry Whiteside (2010). Cada vez más, en la construcción de argumentarios a favor de la protección del medio ambiente se aprende a evocar los derechos de la naturaleza. En Bolivia y en Ecuador, por ejemplo, dichos derechos —reconocidos en la Constitución nacional— se extienden a todo lo vivo. En otros lugares, se protegen de este modo ecosistemas específicos, como el del Ganges en la India o el del río Magpie en Québec. Esto implica que los

ciudadanos aprendan a defender esos derechos, escuchando a los seres vivos, cuya voz es importante hacer oír en los espacios de interacción humana (Dupouy, 2024).

Es cierto que a primera vista este concepto de democracia ecológica puede parecer muy abstracto, especialmente a los niños. Pero su sensibilidad puede acercarlos a esa idea de la «subjektividad» de la naturaleza como «sujeto de derechos». A través de los proyectos que conciben y desarrollan, la naturaleza se convertirá en su aliada.

Así, más allá de una ciudadanía que se limita a los «asuntos» humanos, surge la idea de una ecociudadanía que aporta mayor profundidad a nuestra identidad humana, arraigada en la del mundo vivo, tanto si nos referimos a ella como *Gaia*, *Ubuntu* o *Madre Tierra*. Añadir el prefijo «eco» —es decir, la idea de *Oïkos*—amplía el concepto de ciudad al de una «casa» que acoge todas las formas y sistemas de vida con los que estamos estrechamente conectados. El proyecto de una ecociudadanía consiste en aprender a vivir juntos aquí, animados por el mismo aliento que nos atraviesa a todos.

Y si la ecociudadanía nos lleva a comprender la realidad global de la ciudad de lo Vivo para integrarnos mejor en ella, es importante traducir la conciencia de esta realidad a través de un compromiso concreto. Somos seres encarnados, situados, contextualizados. Debemos anclar la acción ecociudadana al corazón de las realidades de aquí, las del territorio compartido: la región, pero, aún más cerca de nosotros, el pueblo, el barrio, el vecindario, la escuela, todo espacio de proximidad.

Debemos aprender a comprometernos en proyectos de acción reflexiva, procurando dar sentido a lo que hacemos. El compromiso es el acto identitario por excelencia. La identidad se proyecta en el compromiso, al tiempo que esta se forja a su vez en el acto de comprometerse. El compromiso es, por tanto, un proceso ontogénico. Es un acto de emancipación, un acto de esperanza: sí, podemos cambiar las cosas. Es un acto de lucidez que implica reconocer el espacio de libertad que nos pertenece y asumir esa libertad. Comprometerse puede requerir coraje, incluso el coraje de la constancia. En el corazón del compromiso existe un potencial de transformación de uno mismo, así como de transformación de este mundo compartido.

Por supuesto, en primer lugar, está el compromiso a través de los ecogestos, es decir, las prácticas cotidianas relacionadas con la alimentación, el transporte, el consumo, la gestión de nuestros residuos y otras acciones. Se trata de un primer nivel de compromiso, que sin duda no debe descuidarse. La adopción de ecogestos exige coherencia y perseverancia. También es una cuestión de autenticidad. Pero no hay que confundir ecocivismo con ecociudadanía. Si el ecocivismo se inscribe en el ámbito de la moral social, la ecociudadanía pertenece al de la ética, a un conjunto de valores elegidos, fundamentados y afirmados en torno al «buen vivir» juntos en la ciudad del mundo vivo. La ecociudadanía está vinculada a un compromiso fundamental en favor de lo «común» y se materializa en una acción estructurante. Y si la esfera de las realidades globales parece inalcanzable, debemos dar prioridad a la escala de la acción local y regional, la del compromiso en el «aquí y ahora», donde puede desplegarse todo un mundo de significados y competencias, transformando

poco a poco el paisaje de nuestras comunidades, de nuestra humanidad. En la ecociudadanía se consolida una identidad ecociudadana, con una dimensión personal y colectiva. Y en ella se desarrolla una capacidad de acción.

Este enfoque del desarrollo de una ecociudadanía plantea retos estimulantes al mundo de la educación. En particular, tal como lo observan Bencze y Aslop (2014), hay que reconocer que la persona que aprende se convierte en sujeto del cambio y no objeto del cambio: el niño, el joven, el estudiante, la persona en formación es un sujeto político que aprende a través de la acción y desarrolla en esta una capacidad de acción individual y colectiva; el profesor, el animador o la animadora, desarrollan una cultura pedagógica de acompañamiento.

La ecociudadanía es, en efecto, una postura de anclaje identitario en la Naturaleza-ciudad, donde se ejercen la vigilancia, la deliberación democrática y el compromiso con la acción en, por y para este mundo que formamos. Se puede proponer la siguiente definición: la ecociudadanía es una ciudadanía que reconoce los vínculos inextricables entre la sociedad y la Naturaleza, una ciudadanía sensible, crítica, competente, creativa, benevolente, solidaria y comprometida con el conjunto del mundo vivo, capaz y deseosa de participar en los debates públicos, en la búsqueda de soluciones y en la innovación ecosocial.

Así se despliega la riqueza de una identidad ecológica, desde la construcción del ser en el mundo en relación con una Naturaleza-Territorio hasta un compromiso coherente con el actuar ecociudadano en el seno de una Naturaleza-Ciudad.

4. HACIA UNA EDUCACIÓN ECOLÓGICA INTEGRAL

«Somos agua, bosque... y ecociudadanos. Al final, somos lo que hacemos para transformar lo que somos». Eduardo Galeano (2017) resume así muy bien la dinámica de construcción de una identidad humana en el seno del *Oikos*. Encontramos un eco de estos propósitos en las palabras de Dominique Cottureau (1999, pp. 11-12): «El medioambiente nos forma, nos deforma y nos transforma, al menos tanto como nosotros lo formamos, lo deformamos y lo transformamos. En este margen de reciprocidad, aceptada o rechazada, está en juego nuestra relación con el mundo».

Teniendo en cuenta esta dinámica de interacción, podemos abordar de forma más adecuada los tres objetivos educativos fundamentales que hemos mencionado al principio: la construcción de una visión del mundo, la estructuración de la identidad y el desarrollo de un poder actuar. Hemos visto que estos tres objetivos deben considerarse de manera integrada: no son lineales, sino que se entrelazan entre sí.

Un proyecto educativo de tan gran envergadura plantea importantes retos que debemos aprender a afrontar, identificando y compartiendo las iniciativas pioneras en nuestros distintos ámbitos de práctica. Se trata de retos de carácter curricular, en los que es necesario descompartimentar las disciplinas; unos retos relacionados con la práctica pedagógica, enfocada hacia una postura de acompañamiento; desafíos de contextualización de la enseñanza y el aprendizaje en el marco de realidades ecológicas y sociales

específicas; desafíos de formación de los docentes como facilitadores de situaciones de aprendizaje en, a través de, con y para el arraigo en el mundo vivo. Y, desde el principio, hay que reconocer el gran desafío que plantea el desarrollo de políticas educativas que favorezcan el despliegue de una educación de dimensión ecológica (Sauvé et al., 2024).

Ciertamente, existen ejemplos de políticas públicas inspiradoras en este sentido, en particular en América Latina. Por ejemplo, la *Ley de Educación Ambiental Integral* que ha promulgado Argentina para promover «una nueva forma de habitar nuestra casa común».⁷ Un proceso educativo integral es necesario para el desarrollo integral de la identidad humana, arraigada en el tejido del mundo vivo (Bonnett, 2021). Queda por examinar las repercusiones reales de tales políticas en los entornos de práctica, así como por identificar los obstáculos que impiden su pleno despliegue (Lafitte y Sauvé, 2024). Y, sobre todo, falta movilizar las fuerzas vivas de nuestra «sociedad educativa» hacia una educación capaz de responder a la dislocación del mundo y de la identidad humana, una educación atenta al aliento de esta Naturaleza de la cual formamos parte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bateson, G. (1996). *Une unité sacrée. Quelques pas de plus vers une écologie de l'esprit*. Seuil.
- Bencze, L. & Aslop, S. (2014). *Activist Science and Technology Education*, Springer.
- Bergandi, D. (2000). Écologie, éthique environnementale et holisme ontologique. Dans A. Fagot-Largeault et P. Acot (Dir.), *L'éthique environnementale* (p. 65-79). Sens Éditions.
- Bertrand, Y., & Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Chronique sociale /Éditions Nouvelles.
- Boelen, V. (2021). La spiritualité dans l'approche holistique à la Nature-territoire : un processus d'auto-écoformation. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, 16(2). <https://doi.org/10.4000/ere.8344>
- Boelen, V. (2022). L'éducation en plein air : un espace pédagogique écoformateur. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/ere.9164>
- Boelen, V. (2023). Une proposition éducationnelle holistique pour retrouver le sens de son unité. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, 18(1). <https://doi.org/10.4000/ere.10317>
- Boelen, V. (2023/2024). Repères théoriques d'un courant pédagogique en émergence à l'époque de l'Anthropocène : l'écoconstructivisme. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, 18(2). <https://doi.org/10.4000/12hyt>
- Boelen, V. (2024). Une didactique transversale écoformatrice centrée sur le Sujet, pour une éducation à la diversité, à la fois biotique et épistémologique [Numéro thématique : Didactique des diversités, diversité des didactiques]. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 58(1), 100-121. <https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v58i1.10174>

⁷ Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, Argentina (2021). *Ley Nacional de Educación Ambiental Integral*. N.º 27.621. <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/Copia%20de%20PPT%20Ley%20EAI.pdf>

- Boelen, V., & Nicolas, L. (2024). *L'éducation par la nature – Théories, pratiques, formations*. Éditions Le Manuscrit. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/314047>
- Bonnett, M. (2021). Environmental consciousness, nature, and the philosophy of education: some key themes. *Environmental Education Research*, 29(6), 829–839. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1951174>
- Bourg, D., & Whiteside, K. (2010). *Vers une démocratie écologique - Le citoyen, le savant et le politique*. Seuil.
- Carr, P., Rivas-Sanchez, E., & Thésée, G. (Dir.). (2025). *Pygmalion democracy*, Éd. Science et bien commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/pygmaliondemocracy/>
- Chbib B., & Misiaszek, G. W. (2025). Democratic ecopedagogy: Inclusive of more-than-humans within our postdigital world. Dans P. Carr, E. Rivas-Sanchez et G. Thésée (Dir.), *Pygmalion democracy*, Éd. Science et bien commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/pygmaliondemocracy/chapter/13-democratic-ecopedagogy-inclusive-of-more-than-humans-within-our-postdigital-world/>
- Corneloup, J. (2025). Ancrage des travaux de recherche de Virginie Boelen dans les sciences transitionnelles. *La pensée écologique*. <https://lapenseeecologique.com/ancrage-des-travaux-de-recherche-de-virginie-boelen-dans-les-sciences-transitionnelles/>
- Cottureau, D. (1994). *À l'école des éléments. Écoformation et classe de mer*. Chronique Sociale.
- Cottureau, D. (1999). *Chemins de l'imaginaire : pédagogie de l'imaginaire et éducation à l'environnement*. Babio.
- Cottureau, D. (2025). *Habiter le monde au fil de soi*. L'Harmattan.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. (Original work published 1938). Macmillan/Collier.
- Dupouy, S. (2024). La Nature, sujet de droit. *Confluence des droits : La revue*, 2. <https://confluencedesdroits-larevue.com/?p=3384>.
- Galeano, E. (2017). Cité dans *Pachamama. Revista de educación ambiental*, 2, page couverture. <https://owncloud.rio20.net/index.php/s/TrU685rGj7p2OGv?dir=/&editing=false&openfile=true>Hayward
- Gutiérrez, F., & Prado Rojas, C. (1989). *Eco pedagogía y ciudadanía planetaria*. Cortez Editora.
- Hayward, B. (2012). *Children, Citizenship and Environment: Nurturing a Democratic Imagination in a Changing World*. Routledge.
- Heller, C. (2002). *Désir, nature et société. L'écologie sociale au quotidien*. Éditions Écosociété.
- Ingold, T. (2017). *Anthropology and/as education: Anthropology, art, architecture and design*. Routledge.
- Lafitte, J., & Sauvé, L. (2024). Initiatives d'institutionnalisation d'une éducation en matière d'environnement dans différents contextes nationaux : constats et perspectives. Dans I. Orellana, H. Asselin, L. Brière et A. A. Rodriguez (Dir.), *Fondements, pratiques, enjeux et défis de l'intégration des questions socio-écologiques en éducation : vers une écocitoyenneté*. (p. 257-283). Presses de l'Université du Québec.
- Latour, B. (2021). *Ou suis-je? La Découverte*.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Éditions Guérin.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. D. Reidel Publishing Company.

- Morin, E. (2008). *La Méthode*. Seuil.
- Næss, A. (2008). *Écologie, communauté et style de vie*. Éditions MF.
- Orr, D. (1992). *Ecological literacy education and the transition to a postmodern world*. University of New York Press.
- Partoune, C., & Sauvé, L. (2024). Le rapport entre éducation et nature : représentations, visées et pratiques pédagogiques. Dans V. Boelen et L. Nicolas (Dir.), *L'éducation par la nature – Théories, pratiques, formations* (p. 43-57). Éditions Le Manuscrit. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/314047>
- Pierron, P. (2021). *Le je est un nous - Enquête philosophique sur nos interdépendances avec le vivant*. Actes Sud.
- Pineau, G. (1989). La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation. *Éducation permanente*, 100-101, 23-30.
- Pineau, G. (2023). *Genèse de l'écoformation. Du préfixe éco au vert paradigme de formation avec les environnements*. L'Harmattan.
- Sauvé, L. (2005). Uma cartografia das correntes em educação ambiental. Dans M. Sato et I. Carvalho (Dir.), *Educação ambiental - Pesquisa e desafios*. (p. 17-46). Artmed. https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_3/1/2.Sauve.pdf
- Sauvé, L. (2009). Vivre ensemble, sur Terre : enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement. *Éducation et Francophonie*. 37(2), p. 1-10. <https://doi.org/10.7202/038812ar>
- Sauvé, L. (2011). La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement – Un certain vertige. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, 9, 7-21. <https://journals.openedition.org/ere/1467>
- Sauvé, L. (2014). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. *Revista científica*, 18, p. 12-23. <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/5558/7072>;
- Sauvé, L. (2017). Une diversité de courants en éducation relative à l'environnement. Dans A. Barthes et J. M. Lange (Dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des Éducatons à*. (p. 113-124). L'Harmattan.
- Sauvé, L. (2024). Los principios de un conocimiento pertinente – Ecociudadanía. Dans Gutiérrez Bastida, José Manuel et José Ignacio de Guzman Alonzo, *La educación ecosocial a la luz de los 7 saberes de Morin*. <https://educacionecosocial.com>
- Sauvé, L., Asselin, H., Marcoux, C., & Robitaille, J. (2024). *Stratégie Québécoise d'éducation relative à l'environnement : pour une écocitoyenneté. Défis, visions et pistes d'action vers une Politique nationale* (2^e éd.). Les Éditions du Centr'ERE. <https://centrere.uqam.ca/wp-content/uploads/2024/10/Strategie-Edition-complete-2024.pdf>
- Thomashow, M. (1995). *Ecological Identity – Becoming a reflexive environmentalist*. The MIT Press.
- Wauquiez, S., Barras, N., & Henzi, M. (2021). *La escuela a cielo abierto*. La Trevisasa.