



La educación en el Antropoceno: retos y perspectivas para el futuro

Education in the Anthropocene: Challenges and Perspectives for the Future

Christoph Wulf¹

| 1

Para citar este artículo: Wulf, Ch. (2025). La educación en el Antropoceno: retos y perspectivas para el futuro. *Actualidades Pedagógicas*, (86), e5536. DOI: <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss86.5536>

¹ Profesor de Antropología y Educación. Miembro del Centro Interdisciplinario de Antropología Histórica del Centro de Investigación Colaborativa "Culturas de la Performance" (SFB, 1999-2011), del Clúster de Excelencia "Lenguajes de las Emociones" (2007-2012) y de las escuelas de posgrado Body Staging e InterArts de la Universidad Libre de Berlín (Alemania). Fue secretario fundador de la Comisión de Educación de la Asociación Internacional de Investigación para la Paz, codirector del curso de educación para adultos por radio Asesoramiento Educativo, presidente de la Red de Ciencias de la Educación de Ámsterdam e impulsor y presidente de la Comisión de Antropología Pedagógica de la Sociedad Alemana de Ciencias de la Educación. Es vicepresidente de la Comisión Alemana para la UNESCO. Por su investigación antropológica, la Universidad de Bucarest le concedió el título de profesor *honoris causa*. La Sociedad Alemana de Ciencias de la Educación le otorgó la membresía honoraria. Sus libros se han traducido a veinte idiomas. Correo electrónico: christoph.wulf@fu-berlin.de ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6476-7049>

Resumen

El término “Antropoceno” se utiliza para describir el papel de los seres humanos en el mundo, caracterizado por el hecho de que ellos determinan en gran medida el destino del planeta, experimentando al mismo tiempo su poder y su impotencia. El término no se debe limitar solo al cambio climático, la destrucción de la biodiversidad, los ciclos biogeoquímicos, la acidificación de los océanos, la contaminación del planeta y la amenaza a la subsistencia de las personas, los animales y las plantas, dado que el concepto *Antropoceno* caracteriza una nueva visión global de los seres humanos y el mundo que se entrelaza con todos los ámbitos sociales y culturales. Entre otros, también incluye, por ejemplo: 1) los mundos de las máquinas, 2) la transformación digital, incluidas la inteligencia artificial y la robótica, 3) la genética y la biotecnología. Con la ayuda de la Agenda 2030, el objetivo es salvar los fundamentos clave de la vida humana. Esta agenda se puede clasificar en cinco áreas: 'personas' (pobreza y hambre, vida digna, igualdad, medio ambiente saludable), 'planeta' (protección de los ecosistemas), 'paz' (inclusión, paz, justicia), 'prosperidad' (bienestar de todas las personas a través del desarrollo económico y técnico) y 'participación'. La realización de estas tareas se debe basar en los principios de universalidad, indivisibilidad, inclusión, rendición de cuentas y colaboración. Para contribuir a estos campos, la educación tiene que ser sostenible, inclusiva, igualitaria, de alta calidad y permanente. Debe entender la naturaleza y la cultura como patrimonios comunes de la humanidad, orientados hacia los derechos humanos y los valores de una educación para la paz, así como hacia los requisitos de la educación para la ciudadanía global y los criterios educativos fundamentales para ella. Esto requiere un análisis crítico de su enfoque, sus prácticas y sus “grandes narrativas” sin renunciar a los elementos utópicos necesarios.

Palabras clave: educación en el Antropoceno, narrativas, desarrollo sostenible, prácticas culturales inmateriales, educación para la comunidad mundial.

Abstract

The term “Anthropocene” is used to describe the role of humans in the world, characterized by the fact that humans largely determine the fate of the planet, experiencing at the same time their power and their powerlessness. The term must not be limited only to climate change, destruction of biodiversity, biogeochemical cycles, acidification of the oceans, pollution of the planet, and threatening the livelihood of humans, animals, and plants. The concept of the “Anthropocene” characterizes a new global view of humans and the world that intertwines with all social and cultural domains. Among others, it also includes, for example: 1) machine worlds, 2) digital transformation including artificial intelligence and robotics, 3) genetics and biotechnology. With the help of the 2030 Agenda, the aim is to save the vital foundations of human life. This agenda can be classified into five areas: 'people' (poverty and hunger, life in dignity, equality, healthy environment), 'planet' (protection of ecosystems), 'peace' (inclusion, peace, justice), 'prosperity' (welfare of all people through economic and technical development), 'participation'. The realization of these tasks should be based on the principles of universality, indivisibility, inclusion, accountability, and partnership. To contribute to these fields, education must be sustainable, inclusive, egalitarian, of high quality, and lifelong. It must understand nature and culture as a common heritage of humanity, oriented towards human rights and the values of an education for peace, as well as towards the requirements of global citizenship education and the educational criteria central to it. This requires critical analysis of their approach, their practices, and their “grand narratives”, without renouncing the necessary utopian elements.

Keywords: education in the Anthropocene, narratives, sustainable development, intangible cultural practices, education for the global community.

Introducción

Hoy se vive un periodo de cambios profundos que se puede denominar Antropoceno; este se caracteriza por el hecho de que apenas quedan áreas, ámbitos o fenómenos en el planeta que no estén influenciados o incluso marcados por el ser humano. Dependiendo de la región y la cultura, cada vez se experimentan más las consecuencias negativas de sus acciones y comportamientos. Las personas perciben con mayor frecuencia la naturaleza como un objeto al que se enfrentan desde la distancia; así, la entienden como algo que pueden reconocer “objetivamente”. Ya no se consideran parte de la naturaleza, sino en gran medida independientes de ella. Esto va acompañado de una percepción de la naturaleza y del mundo en forma de abstracciones e imágenes (Wulf, 2024).

Si en la Antigüedad el ser humano se concebía a sí mismo como parte de la naturaleza (*physis*) y en la Edad Media como parte de la creación de Dios (*creatio Dei*), en la modernidad destaca su independencia, que a menudo se asocia con ideas de progreso. Los acontecimientos de las últimas décadas demuestran que esta autoconcepción es insuficiente. Con base en esto, es necesario desarrollar una nueva concepción de la naturaleza, del mundo y del ser humano (Wallenhorst y Wulf, 2023; Wulf, 2022), debido a que estos cambios influyen en las ideas sobre la educación y la formación, que en muchos aspectos ya no son adecuadas.

La situación planetaria

Desde la industrialización y, en especial, desde el descubrimiento y el uso de la energía atómica se ha creado en el planeta una situación en la que el ser humano se enfrenta a muchos efectos imprevistos de sus acciones. Los desarrollos del cambio climático y la destrucción del medio ambiente, que comenzaron en el pasado, afectan el presente y amenazan el futuro; provocan temores justificados sobre el futuro. Los efectos negativos de la modernidad, que durante mucho tiempo no se reconocieron, luego se minimizaron y ahora son innegables, son difíciles de corregir. Entre ellos se encuentran la explotación excesiva de casi la mitad de la superficie terrestre por parte del ser humano, la deforestación de grandes partes del planeta, el aumento de los gases de efecto invernadero y la contaminación y destrucción continuas del medio ambiente.

Según el *Informe Planeta Vivo 2022*, del Fondo Mundial para la Naturaleza, las poblaciones de especies de agua dulce monitoreadas en el ámbito global han disminuido en un 83 % en promedio (p. 10); en el mundo, la abundancia promedio de especies autóctonas en la mayoría de los biomas terrestres ha disminuido al

menos en un 20 % desde la era preindustrial (pp. 38-39). Asimismo, las poblaciones de especies de agua dulce monitoreadas en lo global han disminuido, en promedio, en un 83 % (p. 33); además, la población de animales marinos se redujo en un 49 % entre 1970 y 2012 (Tanzer *et al.*, 2015, p. 16).

También tienen un impacto destructivo en el planeta los residuos de aparatos electrónicos, como teléfonos inteligentes u ordenadores, los materiales fabricados a partir de síntesis químicas, sobre todo el plástico, las alteraciones de los ciclos globales de la atmósfera, las intervenciones en la estructura de la vida mediante la cría y la manipulación genética, así como las catástrofes provocadas por el ser humano, por ejemplo, las de Chernóbil (Ucrania) y Fukushima (Japón). Por un lado, el presente se caracteriza por estos desarrollos negativos (Gil y Wulf, 2015) y, por otro, por los esfuerzos globales para corregir estos efectos negativos, muchos de los cuales se agrupan bajo el concepto de *sostenibilidad*.

Fases del Antropoceno

Desde principios del siglo XXI se han intensificado los esfuerzos por desarrollar nuevas visiones del mundo y del ser humano. Los inicios de esta evolución se remontan a la segunda mitad del siglo XX con obras como *Los límites del crecimiento* del Club de Roma (Meadows *et al.*, 1972) y *Nuestro futuro común* de la Comisión Brundtland (1987). Ambos escritos intentan redefinir la relación entre el ser humano y la naturaleza.

En el año 2000, el término “Antropoceno” se introdujo en un breve artículo de Crutzen y Stoermer con la intención de dejar de referirse a la era actual como Holoceno y pasar a denominarla Antropoceno, la era del hombre, ya que este se ha convertido en un factor determinante para ella (Crutzen y Stoermer, 2000). A pesar del considerable consenso, esta propuesta sigue siendo objeto de debate en el seno de las sociedades internacionales de geología. Más allá de si los geólogos aceptan o no “Antropoceno” como término para designar una nueva era, el término es adecuado para redefinir la relación entre el ser humano y la naturaleza (Wulf, 2020, 2022). Es cierto que en este contexto también se han propuesto términos como “Chthuluceno” (Haraway, 2016), “Capitaloceno” (Moore, 2016) y “Plutoceno” (Glikson, 2017) con buenos argumentos para caracterizar el presente. Sin embargo, debido a su carácter omnipresente en muchos ámbitos de la actividad humana y a su complejidad antropológica, parece sensato mantener “Antropoceno”.

Este término deja claro que la relación entre la naturaleza y la cultura ha cambiado de manera fundamental. En el Antropoceno se pueden identificar desarrollos antropogénicos negativos (Gil y Wulf, 2015; Wulf y Suzuki, 2023) que

ponen en peligro los fundamentos de la existencia de la humanidad y de la vida en el planeta, por lo tanto, se deben cambiar con urgencia. Entre ellos se encuentran: 1) el cambio climático; 2) la destrucción de la biodiversidad; 3) la destrucción de los ciclos biogeoquímicos; 4) la acidificación de los mares; 5) la contaminación ambiental; y 6) el consumo de energías no renovables (Wulf, 2022, 2024).

En el desarrollo del Antropoceno se distinguen cuatro fases. La primera comenzó hace aproximadamente 12.000 años. En aquella época se produjeron el retroceso de los hielos, el calentamiento de la Tierra, el desarrollo de la agricultura, el desarrollo del comercio y la expansión del ser humano (el *Homo sapiens*) por todo el planeta. La segunda empezó con la difusión de la máquina de vapor por James Watt en 1769 y la industrialización. Se extendió hasta mediados del siglo xx. En esta época, las máquinas cobraron tanta importancia que se habló de una era de las máquinas. Durante este periodo, la población mundial pasó de mil millones a más de seis mil millones de personas; además, la economía mundial y la demanda de energía se multiplicaron por cincuenta.

Desde ahí se identifica una tercera fase, que abarca el periodo a partir de 1945. Esta se caracterizó por la explosión de la primera bomba atómica y el desarrollo de la energía nuclear; sus huellas se encuentran en todo el mundo debido a la enorme aceleración de la vida, la expansión económica asociada a ella, la invención y la difusión global de los nuevos medios de comunicación, la novedosa conexión entre el hombre y la máquina con la creación de ciborgs, y el desarrollo de la inteligencia artificial y la robótica. A esto se suman las nuevas posibilidades de la genética para modificar la naturaleza, el descubrimiento de la doble hélice del ADN, la clonación, la investigación del genoma humano y las posibilidades de manipulación de los genes humanos mediante métodos CRISPR-Cas. La cuarta fase habría comenzado alrededor del 2015, cuando los seres humanos tomaron mayor conciencia del Antropoceno y empezaron a buscar un nuevo paradigma civilizacional para afrontar el desafío de la sostenibilidad del planeta y de la propia especie (Wulf, 2022).

¿Hacia la sostenibilidad?

En esta situación comenzó la cuarta fase del Antropoceno, en la cual la comunidad internacional decidió alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS; ONU, s. f.). La Agenda 2030, aprobada en el 2015, destaca las interdependencias entre los objetivos y las cinco áreas centrales, cuyos nombres en inglés comienzan de forma memorable con la letra 'P': *people* (pobreza y hambre, vida digna, igualdad, medio ambiente saludable), *planet* (protección de los ecosistemas), *peace* (inclusión, paz,

justicia), *prosperity* (bienestar de todas las personas mediante el desarrollo económico y técnico) y *partnership* (cooperación).

La realización de estas tareas se debe basar en los principios de universalidad, indivisibilidad, inclusión, rendición de cuentas y colaboración (Wulf, 2022). Es necesario evaluar de modo continuo la situación en estos cinco ámbitos y comprobar cómo se está llevando a cabo el trabajo para alcanzar los ODS. En los próximos apartados se presentan ejemplos.

La transición de la tercera a la cuarta fase

La dinámica de la modernidad tardía, caracterizada por la pérdida de fe en el crecimiento y el progreso, acelera la globalización y socava muchas fronteras geopolíticas y culturales tradicionales. La generación más joven está experimentando estos efectos transformadores. En este sentido, debe aprender a reconocer los límites planetarios que se perfilan y a incorporarlos a la concepción que tiene el ser humano de sí mismo. Esto se ilustra con los conceptos del *Día del Sobregiro de la Tierra* y *los límites planetarios*.

Día del Sobregiro de la Tierra

El Día del Sobregiro de la Tierra pone de relieve la finitud del planeta y sus recursos (figura 1). En el 2024, se celebró el jueves 1.º de agosto y, en el 2025, el jueves 24 de julio. Esta fecha marca el momento del año en que el consumo humano de recursos ecológicos supera lo que los ecosistemas del planeta pueden regenerar en ese periodo.

Figura 1. Logos de Earth Overshoot Day y Global Footprint Network



Fuente: Global Footprint Network (s. f.).

Así, este día representa la diferencia entre la huella ecológica de la humanidad y la biocapacidad del planeta, es decir, su capacidad para renovar los recursos. Desde el 1.º de agosto hasta finales del 2024, la humanidad necesitó 1,75 planetas Tierra para satisfacer sus necesidades. Si todos los seres humanos hubieran vivido consumiendo recursos planetarios como los europeos, se habrían necesitado casi tres planetas. Es inevitable darse cuenta de la finitud del agua dulce, los alimentos, la energía y los recursos no renovables. El tamaño de la Tierra es limitado, por lo que el crecimiento y el progreso también lo son (Global Footprint Network, s. f.).

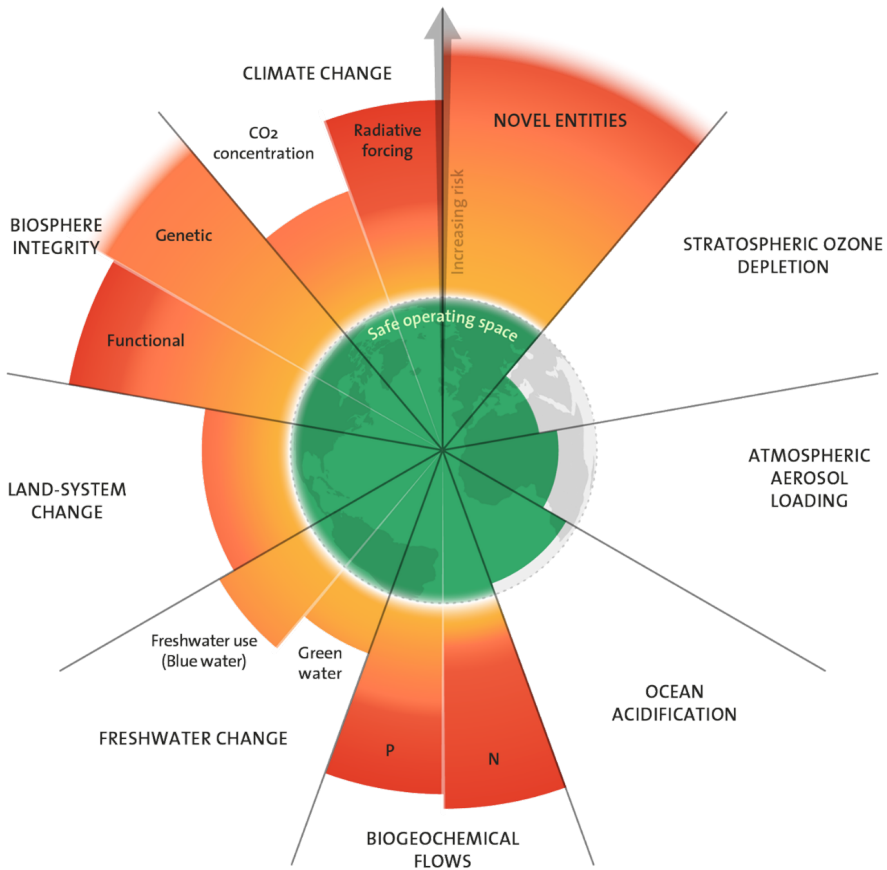
Límites planetarios

El límite reconocido por la comunidad internacional como existencial para la humanidad es un calentamiento global entre 1,5 °C y 2 °C, que no se puede superar sin graves consecuencias. Para el año 2024, se sabía que se superarían los 1,5 °C. Con el fin de evitar en cualquier circunstancia que se superara el límite de los 2 °C, un grupo internacional de investigadores estableció nueve límites planetarios (Rockström *et al.*, 2009; Steffen *et al.*, 2015; figura 2). Se espera que las medidas correctivas en las siguientes áreas de estrés ecológico creen las condiciones que detengan el cambio climático global:

8 |

1. Cambio climático.
2. Introducción de nuevas sustancias.
3. Degradación de la capa de ozono en la estratosfera.
4. Contaminación atmosférica por aerosoles.
5. Acidificación de los océanos.
6. Flujos bioquímicos.
7. Cambios en el agua dulce.
8. Cambios en el sistema del suelo, deforestación y otros cambios en el uso del suelo.
9. Integridad de la biosfera.

Figura 2. Actualización de los límites planetarios para el 2023



*Con licencia CC BY-NC-ND 3.0.

Fuente: Stockholm Resilience Centre, con base en un análisis de Richardson *et al.* (2023).

En cada uno de estos ámbitos de presión, la actividad y el comportamiento humanos se deben modificar de tal manera que contribuyan a respetar los valores límite exigidos. Si no se consigue detener el riesgo de sobrepasar los límites en estos ámbitos, existe el peligro de que se produzcan *puntos de inflexión* en el sistema terrestre en los que, una vez iniciado el proceso, ya no sea posible revertirlo.

Se identifican tres tipos de elementos con puntos de inflexión inminentes: 1) masas de hielo, 2) sistemas de corrientes y de circulación oceánicas y atmosféricas cambiantes, y 3) ecosistemas. El primer ámbito abarca el deshielo de los glaciares y las zonas de permafrost; el segundo, la posible inversión de la corriente del Golfo

y, el tercero, el *tilt* de grandes ecosistemas como la selva amazónica o la Gran Barrera de Coral (Gil y Wulf, 2015). Entre el 2009 y el 2023, como se muestra en la figura 2, la presión aumentó de modo considerable en todas las áreas ecológicas y superó los límites planetarios en seis de las nueve áreas (Richardson *et al.*, 2023).

El calentamiento global como ejemplo de un límite planetario

Según el *Informe sobre la brecha de emisiones 2023* de la ONU, el calentamiento global se ha acelerado sobre todo en los últimos años. Este documento prevé que el calentamiento global aumentará entre 2,5 °C y 2,9 °C para el año 2100. El programa europeo de observación de la Tierra Copernicus informó sobre un preocupante récord de temperatura en el 2023, que confirmó estos cálculos: el 17 de noviembre la temperatura media fue 2,06 °C superior a la temperatura media de los años 1850 a 1900. Si se quiere alcanzar el objetivo de un calentamiento global entre 1,5 °C y 2 °C en el 2030, las emisiones se deben reducir entre un 28 % y un 42 %. Para cerrar esta brecha, es necesario reforzar las medidas de protección del clima e intensificar la transición hacia una economía baja en carbono.

10 | En particular, el informe del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA, 2021) instó a los principales países industrializados y emergentes del G20, responsables de tres cuartas partes de las emisiones de gases de efecto invernadero, a adoptar medidas decisivas en la Conferencia de las Partes de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático de Dubái (COP28), celebrada en el 2023, con el propósito de detener la peligrosa aceleración del balance climático negativo causado por el carbón, el petróleo y el gas.

Por otra parte, la acción y el comportamiento humanos se tienen que modificar de tal manera que se respeten los límites, no solo en lo que respecta al calentamiento global, sino también en todas las áreas de estrés ecológico. Si no se evita que se superen los límites, existe el riesgo de que se traspasen los puntos de inflexión en el sistema terrestre, a partir de los cuales los cambios serán irreversibles.

El calentamiento global es un ejemplo muy ilustrativo de los límites planetarios. Su importancia radica en la definición de ámbitos de acción y comportamiento dentro de los cuales los seres humanos pueden llevar a cabo el desarrollo económico y social sin ponerse en peligro (Rockström *et al.*, 2009). Para cada límite se establece una variable de control cuantitativa que permite supervisar su cumplimiento y dentro de estos límites es posible actuar con relativa libertad.

Así, los límites planetarios son el resultado de juicios normativos sobre el sistema terrestre. Con su ayuda, se evita tener que determinar cómo se debe actuar dentro de ellos. Su definición es un proceso complejo en el que las actividades económicas de los seres humanos son vitales. La disposición de las diferentes sociedades a asumir riesgos ante acontecimientos no previsible también influye en su definición.

Deficiencias de los conceptos de *límites planetarios* y *polycrisis*

Una deficiencia de este modelo de límites planetarios es que identifica el desarrollo socioeconómico como la causa principal de la catástrofe medioambiental global, pero no explica qué condiciones sociales, políticas, económicas y culturales conducen a la insostenibilidad de la situación. Es necesario examinar el proceso que ha llevado a las condiciones específicas de esta crisis ecológica. El imperativo crecimiento de la economía capitalista es una de las razones fundamentales de esta evolución; sin embargo, incluso antes de las economías capitalistas de crecimiento la apropiación de los bienes comunes naturales —la tierra, el agua, la biodiversidad y la mano de obra creativa humana—, en la transición del feudalismo a las conquistas capitalistas mercantiles militarizadas y al colonialismo de asentamiento, marcó la acumulación global con una lógica destructiva para la ecología planetaria.

Ahora, la identificación de los límites planetarios no explica la complejidad de las estructuras resultantes. No basta con entenderlos como meros problemas de gestión que se pueden resolver con procedimientos técnicos. La definición de los límites planetarios también debe tener en cuenta los conflictos sociales que han llevado a esta realidad. Otra razón de esta situación de baja sostenibilidad es la creciente competencia por los recursos escasos, que agrava la crisis ecológica.

En este sentido, el concepto de *límites planetarios* no refleja de forma adecuada los valores sociopolíticos y socioéticos ni las relaciones de poder en los que se basa. ¿En realidad son seguros para todos los implicados los espacios considerados seguros o existen diferencias significativas entre regiones y clases sociales? Los asuntos vinculados con la justicia ambiental y las perspectivas indígenas, así como los conflictos entre las áreas locales, nacionales y regionales, tampoco se tienen en cuenta de modo suficiente a la hora de establecer los límites. En este sentido, urge realizar una mayor diferenciación en futuras investigaciones.

Para evitar algunas de las deficiencias del concepto de *límites planetarios*, el Stockholm Resilience Center, en colaboración con otros institutos, publicó el estudio *Evolution of the polycrisis: Anthropocene traps that challenge global sustain-*

nability (Søgaard Jørgensen *et al.*, 2024). Este texto muestra que los efectos cada vez más complejos de las actividades humanas en la Tierra se convierten en una trampa para la humanidad en *las policrisis*. Las trampas evolutivas del Antropoceno se clasifican en 1) trampas tradicionales, que se aplican a los no humanos, por ejemplo, las aves marinas que son ingenuas con respecto al plástico; b) trampas humanas individuales, por ejemplo, el consumo excesivo en entornos ricos en azúcar; y c) y trampas más colectivas, en las sociedades humanas industrializadas modernas en el Antropoceno, por ejemplo, el cambio climático y las armas nucleares.

Las trampas que han surgido en la situación actual del Antropoceno incluyen, por ejemplo, los retos globales de la resistencia a los antibióticos. En este sentido, el estudio identificó un total de catorce trampas, divididas en globales, tecnológicas y estructurales. Doce de estas trampas conllevan riesgos elevados, cuyos efectos negativos sobre el bienestar humano son difíciles de corregir. Al poner de manifiesto el carácter sistémico de *la policrisis*, se concluye que las trampas del Antropoceno suelen interactuar de forma mutuamente reforzada. Por último, se analizan las capacidades que serán importantes para superar estos retos sistémicos en la búsqueda de la sostenibilidad global. Para ello, se introduce la *capacidad de evolución* como un concepto unificador para este tipo de investigaciones entre las ciencias de la sostenibilidad y las ciencias de la evolución.

12 |

Educación para el desarrollo sostenible

El desarrollo es sostenible cuando garantiza la calidad de vida de las generaciones actuales y, al mismo tiempo, preserva la capacidad de las generaciones futuras para elegir cómo vivir (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017). Los objetivos que se derivan de esta definición están interrelacionados con una cultura de paz y derechos humanos, diversidad cultural, participación democrática y Estado de derecho.

De este modo, el desarrollo de una cultura de la sostenibilidad requiere modelos, ideas, normas y formas de conocimiento orientados al futuro. La educación para el desarrollo sostenible desempeña un papel fundamental en este proceso. Sin una educación adecuada no es posible iniciar una acción responsable. Por ello, se buscan modelos en los que se puedan poner de acuerdo los representantes del mayor número posible de sociedades y culturas, y que puedan transformar las diferencias económicas, sociales y culturales existentes.

La educación, la formación y la socialización tienen un rol clave en la transformación hacia una sociedad mundial sostenible. El cuarto de los diecisiete ODS

contiene la visión de *una educación global inclusiva, equitativa, de alta calidad y permanente* (ONU, s. f.). La educación para el desarrollo sostenible prevé el desarrollo de un sistema escolar público de doce años. La escolarización obligatoria debe durar al menos nueve años en todo el mundo e incluir una enseñanza gratuita y de alta calidad en la primaria y secundaria. Asimismo, se aspira a desarrollar la educación preescolar para los niños pequeños.

En este contexto, lo “inclusivo” no solo se refiere a la inclusión de los niños con discapacidad, sino también de los niños y jóvenes marginados. La igualdad de acceso y de trato en el sistema educativo es una consecuencia necesaria. En muchas regiones del mundo aún queda mucho por hacer, sobre todo en lo que respecta a las niñas y las mujeres.

Para impulsar el conocimiento y la creatividad de los niños y los jóvenes, se debe mejorar la calidad de la educación y la formación, entre otras cosas, mediante una mejor capacitación de los profesores y profesoras. De igual modo, es importante no limitar el fomento de la educación y la formación al sistema escolar. Se requiere desarrollar la formación profesional y el aprendizaje permanentes, así como promover la educación informal y no formal. Entre el 4 % y el 6 % del producto interno bruto o entre el 15 % y el 20 % del gasto público se deben destinar a la educación (Wulf, 2022, 2024).

Educación inclusiva e igualitaria

La educación para el desarrollo sostenible se caracteriza por la inclusión, la equidad, la alta calidad y el aprendizaje permanente. Su carácter inclusivo reviste una gran importancia, ya que es un requisito previo para garantizar a todas las personas un acceso equitativo a la educación. A pesar de los avances logrados en los últimos años, millones de niños, jóvenes y adultos en muchas partes del mundo no tienen acceso a la educación o solo tienen un acceso muy limitado. Tres cuartas partes de los niños y jóvenes que no tienen acceso a la educación escolar son niñas (UNESCO, 2022.).

En los últimos años ha aumentado el número de niños y jóvenes de origen inmigrante excluidos del sistema educativo. La marginación, las desigualdades y las disparidades son evidentes. Para reforzar la inclusividad, es importante tener en cuenta la diversidad lingüística. Hasta ahora, el 40 % de los niños y jóvenes del mundo no tienen acceso en el sistema educativo a la lengua que hablan o comprenden. El objetivo es crear un entorno de aprendizaje inclusivo (UNESCO, 2016).

Educación de alta calidad

La educación es un derecho humano y debe ser de alta calidad. A menudo se informa sobre avances cuantitativos en la promoción de los niños, pero estos ocultan el hecho de que, con frecuencia, la calidad de la educación no crece al mismo ritmo. La educación para el desarrollo sostenible es holística: tiene dimensiones cognitivas, emocionales y performativas, y abarca la educación de los sentidos, el cuerpo y las habilidades sociales.

Se requieren conocimientos básicos de matemáticas, comprensión de la naturaleza, la sociedad y la cultura, alfabetización y competencia mediática, así como en las áreas del desarrollo sostenible. La Red del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO (ASPnet) comprende más de 12.000 escuelas en 182 países, en las que los derechos humanos y la educación para la “ciudadanía global” desempeñan un papel fundamental (UNESCO).

Aprendizaje permanente

14 | En el Antropoceno, la educación se entiende como un proceso en el que su carácter permanente ocupa un lugar importante. El aprendizaje permanente es holístico, complejo y se puede definir de diferentes maneras. Según el *Informe Delors*, este se basa en cuatro pilares: 1) aprender a conocer, 2) aprender a hacer, 3) aprender a ser y 4) aprender a vivir juntos (Delors, 1996; Faure, 1972). La forma en que se llevan a cabo los procesos de aprendizaje en el marco de los ODS depende de las condiciones locales, nacionales y regionales respectivas.

Sostenibilidad y educación para la comunidad mundial

Una educación y una formación orientadas al desarrollo sostenible requieren una perspectiva global que, sin embargo, no debe pasar por alto las diferencias culturales (Wulf, 2006, 2016). Uno de los grandes retos de la educación y la formación en la era del Antropoceno es la interrelación entre lo universal y lo particular. La educación para la ciudadanía global (*global citizenship education*) también tiene que estar a la altura de este reto (Wulf *et al.*, 2021).

A pesar de las considerables diferencias culturales y sociales entre los sistemas políticos de la comunidad internacional, es evidente que muchos de los problemas actuales que afectan la vida de las personas solo se pueden entender y abordar de modo adecuado si se tienen en cuenta las perspectivas globales. La educación *para la ciudadanía global* o la educación para la comunidad mundial contribuye al

sentimiento de pertenencia a una gran comunidad humana. Asimismo, hace hincapié en la interdependencia política, económica, social y cultural, y en las interacciones entre lo local, lo nacional y lo global. La definición del término como un sentimiento de pertenencia tiene en cuenta que este designa elementos iguales y diferentes en las distintas regiones del mundo (Wulf, 2025).

Todas las personas tienen sentimientos de pertenencia a comunidades; sin embargo, la forma en que estos se articulan es diferente. Además de las diferencias biológicas e individuales, las diferencias históricas y culturales desempeñan un papel importante. La *simultaneidad de lo asincrónico* entre los países y las regiones, los Estados y sus sistemas políticos determina la calidad e intensidad de los sentimientos; también el sentimiento de pertenencia a una comunidad. Como tal, la educación para una comunidad mundial conecta deseos e imaginaciones, conocimientos racionales y sentimientos divergentes, al tiempo que libera energías de acción y comportamiento (Wulf, 2006, 2016).

Oportunidades educativas a través de prácticas culturales inmateriales

En este punto, se llama la atención sobre un ámbito educativo en el Antropoceno que hasta ahora no ha recibido la atención que merece: las prácticas culturales inmateriales, en las que ya participan de forma activa millones de personas en Alemania. Al encontrarse fuera de las instituciones educativas tradicionales, su importancia para la educación de niños, jóvenes y adultos ha pasado desapercibida durante mucho tiempo. Solo gracias a la insistencia de los países del Sur Global y de muchos representantes de la antropología cultural en la necesidad de ampliar el concepto de *cultura*, se logró dejar claro en el contexto de la UNESCO que el patrimonio cultural no se limita a las grandes construcciones de las civilizaciones avanzadas.

Así, también forman parte de la cultura 1) las tradiciones y formas de expresión transmitidas de manera oral, 2) las artes escénicas, 3) las costumbres, los rituales y las fiestas sociales, 4) los conocimientos y costumbres relacionados con la naturaleza y el universo, y 5) las técnicas artesanales tradicionales. Esto quedó claro con la correspondiente convención de la UNESCO del 2003 (Wulf, 2024; UNESCO, 2003).

De este modo, el concepto de *cultura* también se amplió en los países del Norte Global: allí surgió una conciencia explícita del valor cultural de estas prácticas. Con esta comprensión de la cultura quedó claro que las personas trabajan mucho más de lo que se había supuesto durante mucho tiempo en la configuración de sus prácticas culturales. En Alemania hay alrededor de un millón de personas que

cantan de modo regular en unos 10.000 coros. Las fiestas de carnaval también forman parte de las prácticas culturales inmateriales que practican millones de personas en muchas regiones de este país. La lista de prácticas nacionales que mantiene la UNESCO alemana contiene, tras más de diez años de la Convención de la UNESCO (2024), cerca de 150 prácticas culturales inmateriales. A ello se suman los registros específicos de algunos estados federados, que no son idénticos al registro nacional. La lista mundial cuenta ya con cerca de seiscientas prácticas.

Las prácticas culturales inmateriales, en las que participan de modo activo cientos de millones de personas, se extienden por el planeta y les permiten socializar a niños, jóvenes y adultos. Cada año se realizan numerosas prácticas similares, en las que se hacen visibles similitudes y diferencias. Estas prácticas se pueden entender como contribuciones al surgimiento de una comunidad mundial consciente de su alteridad. Además, se pueden asignar a los ODS y contribuir a su consecución.

Como demuestran los estudios empíricos, lo expuesto ya existe en la actualidad, pero es posible que aumente. Estas prácticas no son solo un campo para la consecución de los ODS: también ofrecen oportunidades para la educación social, cultural y política general de los niños y jóvenes. Así, estas oportunidades merecen una mayor atención en la educación infantil. A modo de ejemplo, se mencionan cinco características que ponen de manifiesto la importancia de las prácticas culturales inmateriales para la educación de los jóvenes:

- **El cuerpo humano:** mientras que los monumentos arquitectónicos del patrimonio cultural mundial son fáciles de identificar y proteger, las formas del patrimonio cultural inmaterial son mucho más difíciles de identificar, transmitir y conservar. Las obras arquitectónicas del patrimonio cultural mundial están hechas de materiales duraderos; las prácticas inmateriales, por el contrario, no son permanentes: están sujetas a cambios históricos y culturales. Mientras que las obras arquitectónicas son objetos culturales materiales, las formas y figuraciones del patrimonio cultural inmaterial tienen *como medio el cuerpo humano*. Para comprender el carácter especial de este patrimonio, hay que tener en cuenta el papel central del cuerpo como portador de cultura. Además, el cuerpo es un ejemplo de que la tradicional distinción entre naturaleza y cultura no tiene sentido. El cuerpo es tanto naturaleza como cultura (Wulf, 2008, 2010, 2013, 2016, 2022, 2024; Michaels y Wulf, 2011; Kraus y Wulf, 2022). Dado que es *el* medio del patrimonio cultural inmaterial, se pueden extraer algunas conclusiones. Así, las prácticas basadas en su uso están determinadas por

el cambio histórico, la temporalidad y la espacialidad de la vida humana. En relación con la dinámica de la vida individual y colectiva, tienen un *carácter procesual*. Están expuestas a las tendencias de homogeneización y, a menudo, es difícil protegerlas de los procesos de globalización que nivelan las diferencias (Wulf, 2016).

En el patrimonio cultural inmaterial, la plasticidad del cuerpo humano desempeña un papel fundamental. Cuando los jóvenes participan en prácticas culturales inmateriales, utilizan su cuerpo para ello. De este modo, las prácticas culturales se inscriben en sus cuerpos. En la danza, por ejemplo, se convierten en parte de sus posibilidades de movimiento. Así, se crea una matriz con los correspondientes potenciales de movimiento, que se activan durante la representación de determinadas prácticas. Lo mismo ocurre con los cantos, los movimientos rituales y las costumbres. Al convertirse estas prácticas culturales en parte del cuerpo y del imaginario, se produce una enculturación del cuerpo. Esto se aplica no solo a las artes escénicas, las prácticas sociales, los rituales y las fiestas, sino también a las tradiciones orales, los conocimientos y las costumbres relacionados con la naturaleza y el universo, así como a las técnicas artesanales tradicionales.

- **El carácter performativo:** si el cuerpo humano es el medio de estas prácticas, esto tiene consecuencias para su percepción y comprensión. Entonces, es sobre todo el *carácter performativo del cuerpo* lo que hace que los rituales y otras prácticas culturales sean tan eficaces (Wulf *et al.*, 2001; Wulf y Zirfas, 2007). Dado que estas prácticas se basan en el cuerpo, es vital examinar los aspectos físicos de sus puestas en escena y representaciones. Una cuestión decisiva, que solo se puede responder caso por caso, es en qué imágenes y conceptos corporales se basan las prácticas del patrimonio cultural. Así, es necesario tener en cuenta las diferentes dimensiones históricas y culturales de las concepciones corporales que se expresan en las múltiples prácticas (Wulf y Fischer-Lichte, 2010). No solo son los distintos conceptos corporales e imágenes los que se expresan, por ejemplo, en una representación del Royal Ballet of Cambodia y en una puesta en escena del teatro de marionetas siciliano; no menos importantes son las diferentes formas de conocimiento corporal práctico que hacen posible la puesta en escena y la representación de rituales y prácticas sociales (Kraus *et al.*, 2024; Kraus y Wulf, 2022).

Las prácticas performativas del patrimonio cultural se basan en representaciones tradicionales que transmiten continuidad y seguridad. Cada representación de una práctica social se lleva a cabo de nuevo cada vez, por lo tanto, también ofrece la posibilidad de cambio e innovación. Los niños crecen en prácticas que ya realizaban sus padres cuando eran niños. Si el concepto de *puesta en escena* enfatiza la continuidad de lo tradicional, el concepto de *representación* permite marcar las diferencias entre las representaciones. Por ejemplo, cuando los inmigrantes participan en prácticas culturales inmateriales, esto los puede ayudar en el proceso de integración en la sociedad correspondiente. Así, un musulmán inmigrante se puede convertir en rey del deporte del tiro (con fuertes acentos católicos en algunas partes de Alemania y otras regiones de Europa) y, por tanto, en un miembro reconocido de una comunidad de tiradores de una tradición religiosa diferente a la suya. El aspecto performativo de un ritual, una fiesta o una costumbre garantiza que no solo intervengan aspectos racionales, sino también físicos y emocionales, sociales y estéticos.

18 |

- **Ritual y ritualización:** muchas prácticas culturales inmateriales consisten en rituales o tienen componentes rituales. Son puestas en escena y representaciones que se repiten. Su vitalidad se nutre del hecho de que las repeticiones son cada vez nuevas creaciones productivas, cuya representación difiere de las anteriores. Los rituales son performativos, repetitivos, ostentosos. Expresan algo y representan lo que es constitutivo para la comunidad. Tienen la capacidad de abordar las diferencias culturales y sociales a través de la actuación y la acción conjuntas, contribuyendo así de manera importante al surgimiento, la afirmación y la modificación de las comunidades. De este modo, los rituales generan lo social y contribuyen al desarrollo de identidades; pueden ayudar a los extranjeros a integrarse en las comunidades y a sentirse como en casa. Sin estas formas de conocimiento social práctico adquiridas en los procesos de socialización y educación, los rituales, las fiestas, las prácticas artísticas y artesanales o las habilidades artísticas no pueden surgir, modificarse ni transmitirse (Wulf, 2008, 2010).

Para que estas prácticas se lleven a cabo con éxito, se requiere un conocimiento corporal individual, arraigado en las prácticas colectivas y en el imaginario colectivo de una cultura. Este conocimiento garantiza la puesta en escena y la representación de los actos rituales y sus efectos. Si bien el

carácter físico de una representación a menudo anima a los participantes en el ritual a desarrollar diferentes interpretaciones de la situación, estas diferencias solo desempeñan un papel secundario en la representación y los efectos de los rituales. La puesta en escena y la representación colectiva son decisivas para el efecto de los rituales y otras prácticas sociales, no la interpretación común.

- **La educación como proceso mimético:** las prácticas culturales inmatriciales se adquieren de forma mimética. En los procesos miméticos se produce una imitación creativa, una asimilación y una apropiación. Estos procesos comienzan en la primera infancia y se desarrollan a lo largo de toda la vida. Su importancia se ilustra con el ejemplo del canto coral. La capacidad de cantar en un coro se desarrolla al inicio cuando los jóvenes se relacionan con los adultos, se comportan de forma mimética con ellos y se asemejan a ellos al cantar juntos. En este proceso, toman una “huella” de la práctica cultural de los adultos y la convierten en parte de sí mismos. Para garantizar el éxito de una práctica coral conjunta, también es necesaria una referencia mimética recíproca. Este proceso contribuye a la integración en una comunidad y, por lo tanto, a la creación de un sentido de pertenencia.

La importancia de los procesos miméticos para la transmisión de estas prácticas no se puede subestimar (Gebauer y Wulf, 1992, 1998). Estos procesos son sensoriales, están ligados al cuerpo, se refieren al comportamiento humano y, a menudo, son inconscientes. En ellos las personas incorporan imágenes y esquemas de las prácticas culturales. De este modo, estas se convierten en parte de su mundo interior de imágenes e ideas (Wulf, 2024). Así, los procesos miméticos transfieren el mundo del patrimonio cultural inmaterial al “mundo interior” de las personas; contribuyen a enriquecer y ampliar este “mundo interior”. En estos procesos, el conocimiento práctico se adquiere como un componente importante del patrimonio cultural. Ese conocimiento se desarrolla sobre todo en relación con las representaciones y actuaciones del cuerpo, al tiempo que desempeña un papel especial en la conservación y modificación de estas prácticas. Como conocimiento práctico, este saber es el resultado del procesamiento mimético de un comportamiento performativo, que a su vez es el resultado de *un saber hacer* basado en el cuerpo (Resina y Wulf, 2019).

- **Diversidad cultural y alteridad:** si la identidad cultural se constituye y se consolida en estas prácticas inmateriales, entonces también son adecuadas para que las personas experimenten la extrañeza y la alteridad al entrar en contacto con ellas. En una época en la que, ante la globalización, crece la importancia de lidiar con la diversidad cultural, es necesario fomentar el interés por el otro y su alteridad. Para evitar la reducción de la diversidad cultural a lo mismo, es necesario sensibilizar sobre *la heterogeneidad cultural* (Wulf, 2006, 2016). Solo desarrollando un interés y un sentido de la alteridad es posible resistir a las presiones del proceso de globalización uniformador (UNESCO, 2005).

El intento de “apoderarse” de los demás mediante la ampliación e intensificación de los procesos de comprensión no ha dado los resultados esperados por muchos. En cambio, cada vez más jóvenes experimentan que, en medio del mundo cotidiano que les es familiar, de repente las cosas, las situaciones y las personas se vuelven extrañas y desconocidas. Las relaciones cotidianas parecen cambiadas e inciertas. Las normas familiares de la vida se cuestionan y pierden su validez. A medida que aumenta esta conciencia, crece la ignorancia. Cuanto más se sabe, mayor es la complejidad del mundo, de las relaciones sociales y de la propia vida. Es posible identificar tres estrategias de reducción de la alteridad, relacionadas con el *egocentrismo*, el *logocentrismo* y el *etnocentrismo*, tan marcados en la cultura europea, y que desempeñan un rol clave en el proceso de globalización (Wulf, 2016). Las prácticas del patrimonio cultural inmaterial son como ventanas a través de las cuales se observan y comprenden mejor las estructuras profundas de las culturas propias y ajenas. De este modo, permiten a los jóvenes experimentar la diversidad cultural y la alteridad en lo familiar y en lo ajeno, lo que supone una importante contribución a su educación.

20 |

Referencias

- Comisión Brundtland. (1987). *Nuestro futuro común*. Oxford University Press.
- Crutzen, P. J. y Stoermer, E. F. (2000). The Anthropocene. *Global Change Newsletter*, 41, 17-18.
- Delors, J. (1996). *Learning the treasure within*. UNESCO.
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Alianza/UNESCO.

- Fondo Mundial para la Naturaleza. (2022). *Informe Planeta Vivo 2022*. Autor.
- Gebauer, G. y Wulf, C. (1992). *Mimesis. Kultur, gesellschaft, kunst*. Rowohlt.
- Gebauer, G. y Wulf, C. (1998). *Spiel, ritual, geste. Mimetisches handeln in der sozialen welt*. Rowohlt.
- Gil, I. y Wulf, C. (Eds.). (2015). *Hazardous future. Disaster, representation, and the assessment of risk*. De Gruyter.
- Glikson, A. Y. (2017). *The Plutocene: Blueprints for a post-Anthropocene greenhouse Earth*. Springer.
- Global Footprint Network. (s. f.). *Earth Overshoot Day*. <https://www.overshootday.org/>
- Haraway, D. (2018). *Staying with the trouble: making kin in the Chthulucene*. Routledge.
- Kraus, A. y Wulf, C. (Eds.). (2022). *The Palgrave handbook of embodiment and learning*. Palgrave Macmillan.
- Kraus, A., Budde, J., Hietzge, M. y Wulf, C. (Eds.). (2024). *Handbuch schweigendes wissen. Erziehung, bildung, sozialisation und lernen*. Beltz Juventa.
- Meadows, D., Meadows, D., Randers, J. y Behrens, W. (1972). *The limits of growth. A report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind*. A Potomac Associates Book.
- Michaels, A. y Wulf, C. (Eds.). (2011). *Images of the body in India*. Routledge.
- Millennium Ecosystem Assessment. (2005). *Ecosystems and human well-being: Synthesis*. Island Press.
- Moore, J. W. (Ed.). (2016). *Anthropocene or Capitalocene? Nature, history, and the crisis of capitalism*. PM Press.
- Organización de las Naciones Unidas. (2023). *Informe sobre la brecha de emisiones 2023*. Autor.
- Organización de las Naciones Unidas. (s. f.). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *Convention for Safeguarding of Intangible Cultural Heritage*. Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Übereinkunft über schutz und förderung der vielfalt kultureller ausdrucks-formen*. Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Rethinking education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Education for sustainable development goals. Learning objectives*. Autor.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Global education monitoring report 2023. Technology in education: A tool on whose terms?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388894>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s. f.). *Red del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO (ASPnet): estrategia y visión.* <https://www.unesco.org/es/aspnet>
- Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. (2021). *Emissions gap report 2021: The heat is on - A world of climate promises not yet delivered.* https://wedocs.unep.org/bitstream/handle/20.500.11822/36990/EGR21_ESEN.pdf
- Resina, J. R. y Wulf, C. (Eds.). (2019). *Repetition, recurrence, returns: How cultural renewal works.* Lexington Books/Roman & Littlefield.
- Richardson, K., Steffen, W., Lucht, W., Bendtsen, J., Cornell, S. E., Donges, J. F., Drüke, M., Fetzer, I., Bala, G., Von Bloh, W., Feulner, G., Fiedler, S., Gerten, D., Gleeson, T., Hofmann, M., Huiskamp, W., Kummu, M., Mohan, C., Nogués-Bravo, D., Petri, S., Porkka, M., Rahmstorf, S., Schaphoff, S., Thonicke, K., Tobian, A., Virkki, V., Wang-Erlandsson, L., Weber, L. y Rockström, J. (2023). Earth beyond six of nine planetary boundaries. *Science Advances*, 9(37), eadh2458. <https://doi.org/10.1126/sciadv.adh2458>
- 22 | Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin, F., Lambin, E., Lenton, T., Scheffer, M., Folke, C., Schellnhuber, H., Nykvist, B., De Wit, C., Hughes, T., Van der Leeuw, S., Rodhe, H., Sörlin, S., Snyder, P., Costanza, R., Svedin, U., Falkenmark, M., Karlberg, L., Corell, R., Fabry, V., Hansen, J., Walker, B., Liverman, D., Richardson, K., Crutzen, P. y Foley, J. (2009). Planetary boundaries: Exploring the safe operating space for humanity. *Ecology and Society*, 14(2), 32.
- Søgaard Jørgensen, P., Jansen, R., Ávila Ortega, D., Wang-Erlandsson, L., Donges, J., Österblom, H., Olsson, P., Nyström, M., Lade, S., Hahn, T., Folke, C., Peterson, G. y Crepin, A. (2024). *Evolution of the polycrisis: Anthropocene traps that challenge global sustainability.* <https://doi.org/10.5194/egusphere-egu24-21005>
- Tanzer, J., Phua, C., Barney, J., Lawrence, A., Gonzales, A., Gamblin, P. y Roxburgh, T. (2015). *Rapport planète vivante océans. Espèces, habitats et bien-être humain.* WWF International.
- Unesco. (s. f.). Red de Escuelas Asociadas a la Unesco. <https://www.unesco.org/es/aspnet>
- Wallenhorst, N. y Wulf, C. (Eds.). (2023). *Handbook of the Anthropocene. Humans between heritage and future.* Springer Nature.

- Wulf, C., Göhlich, M., & Zirfas, J. (2001). *Grundlagen des performativen: Eine einföhrung in die zusammenhänge von sprache, macht und handeln*. Juventa.
- Wulf, C. (2006). *Anthropologie kultureller vielfalt*. Transcript.
- Wulf, C. y Zirfas, J. (2007). *Pädagogik des performativen. Theorien, methoden, perspektiven*. Beltz Juventa.
- Wulf, C. (2008). *Antropología. Historia, cultura, filosofía*. Anthropos.
- Wulf, C. (Ed.). (2010). Kontaktzonen. Dynamik und performativität kultureller begegnungen. *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, 19(2).
- Wulf, C. y Fischer-Lichte, E. (Eds.). (2010). *Gesten: inszenierung, aufföhrung, praxis*. Wilhelm Fink Verlag.
- Wulf, C. (2013). *Anthropology. A continental anthropology*. The University of Chicago Press.
- Wulf, C. (Ed.). (2016). *Exploring alterity in the global world*. Routledge.
- Wulf, C. (2020). *Bildung als wissen vom menschen im Anthropozän*. Beltz Juventa.
- Wulf, C., Althans, B., Audehm, K. y Engel, J. (2021). Learning as a performative social process: mimesis, ritual, materiality and subjectivation. En S. Kress, R. Selander, R. Saljö y C. Wulf. (Eds.), *Learning as social practice. Beyond education as an individual enterprise* (pp. 103-145). Routledge.
- Wulf, C. (2022). *Education as human knowledge in the Anthropocene. An anthropological perspective*. Routledge.
- Wulf, C. y Suzuki, S. (Eds.) (2023). *Paradigms of the human: Reflections on the Anthropocene and its others*. Palgrave Macmillan.
- Wulf, C. (2024). *El ser humano y sus imágenes. Imaginación, mimesis, imaginario*. Universidad de los Andes.
- Wulf, C. (Ed.). (2025). *Handbook intangible cultural practices as global strategies for the future. Twenty years of the UNESCO Convention on Safeguarding Intangible Cultural Heritage*. Springer Nature.