

**EDUCACION
PARA UN FUTURO SOSTENIBLE
EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE**

**Documento elaborado por:
Eloísa Tréllez Solís
Gustavo Wilches-Chaux
Consultores**

Santafé de Bogotá, Lima, junio de 1998

CAPITULO I. INTRODUCCION

I.1. INSERCIÓN ESTRATÉGICA DEL DOCUMENTO

El presente documento se inscribe dentro de las acciones programadas por la UNESCO a nivel mundial, y por la Organización de los Estados Americanos (OEA) a nivel regional, para atender una serie de planteamientos, mandatos y propuestas surgidos de varias reuniones internacionales dedicadas al desarrollo sostenible y a los procesos educativos que pueden apoyar el avance hacia tal desarrollo.

La UNESCO, en su función coordinadora del cumplimiento del Capítulo 36 de la Agenda 21, convocó, junto con el gobierno de Grecia, la Conferencia Internacional sobre Medio Ambiente y Sociedad: Educación y sensibilización para la sostenibilidad, realizada en Thessaloniki, Grecia, en diciembre de 1997. Como material preparatorio UNESCO elaboró el documento Educación para un Futuro Sostenible: Una visión Transdisciplinaria para una Acción Concertada.

Posteriormente, en la Sexta Sesión de la Comisión para el Desarrollo Sostenible (CDS), realizada entre el 20 de abril y el 1º de mayo de 1998, se hizo un llamamiento a la UNESCO en el sentido de continuar sus esfuerzos para clarificar y comunicar el concepto y mensajes clave de la educación para el desarrollo sostenible, con énfasis en el apoyo para la interpretación y adaptación de estos mensajes en los niveles regionales y locales.

Por su parte, la Cumbre de las Américas sobre Desarrollo Sostenible convocada por la OEA y realizada en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, el 7 y 8 de diciembre de 1996, marcó un momento importante al suscribirse allí la Declaración de Santa Cruz de los Jefes de Estado y de Gobierno de las Américas, donde se reafirma la determinación de avanzar hacia el desarrollo sostenible e implementar las decisiones y compromisos contemplados en la Declaración de Río y en la Agenda 21, adoptados en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo celebrada en Río de Janeiro, Brasil, en 1992.

Para poner en marcha un proceso de cumplimiento de tales tareas a nivel regional, se aprobó en esta Cumbre el llamado Plan de Acción para el Desarrollo Sostenible de las Américas, que incluye una serie de iniciativas para la acción en el campo de la salud, de la educación, de la agricultura y silvicultura sostenibles, de las ciudades y comunidades sostenibles, de los recursos hídricos y áreas costeras, de la energía y minerales.

Igualmente, se aprobaron en este Plan de Acción varios asuntos de tipo institucional y de financiamiento, entre los cuales cabe destacar el encargo que se hizo a la OEA de coordinar el seguimiento de las decisiones de la Cumbre de Santa Cruz, así como de los progresos del Plan de Acción, en particular a través del aporte de la Comisión Interamericana para el Desarrollo Sostenible (CIDS).

De este modo, el documento se inserta en el contexto citado, siguiendo los planteamientos del Plan de Acción de Santa Cruz y los trabajos del CIDS, así como las tareas emprendidas por UNESCO en la aplicación del capítulo 36 de Agenda 21 y los requerimientos de la Comisión para el Desarrollo Sostenible (CDS) en el sentido de avanzar hacia la comprensión regional de la educación para el desarrollo sostenible y sus consiguientes aplicaciones.

I.2. ELABORACION DEL DOCUMENTO Y ANALISIS POSTERIOR

El material que se presenta a continuación intenta expresar algunas de las reflexiones académicas y prácticas que se vienen llevando a cabo de tiempo atrás, desde las realidades de América Latina y el Caribe, tanto en el plano del debate conceptual, como en la perspectiva de la posible aplicación y seguimiento de las acciones planteadas en los diferentes acuerdos suscritos por los países de la región en materia de educación y de desarrollo sostenible.

El documento, en su primera versión, ha sido elaborado por dos especialistas latinoamericanos (Gustavo Wilches-Chaux y Eloísa Trélez Solís), a solicitud del Ministerio de Educación de Colombia, en el marco del Proyecto Multinacional de la OEA "Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación", y del Subproyecto "Cooperación en educación para la sostenibilidad de las Américas", y pretende seguir y complementar algunos de los elementos clave de la actual polémica sobre el tema, establecer un espacio de discusión y análisis que permita avanzar en el proceso de aplicabilidad de las decisiones a nivel regional y proponer acciones concretas en tal sentido.

Esta primera versión será sometida a la consulta de una reunión de expertos de diversos países de la región, a realizarse en la ciudad de Santafé de Bogotá, Colombia, entre los días 30 de junio y 1º. de julio de 1998, reunión en la cual será debatido y ajustado según lo indiquen las conclusiones y recomendaciones que se aprueben allí.

La versión definitiva del documento será presentada en la Reunión Hemisférica de Ministros de Educación que se realizará en Brasil en el mes de julio de 1998.

CAPITULO II. COMPROMISOS PARA EL CAMBIO

Los países han suscrito numerosos compromisos a lo largo de los últimos años, con un propósito dirigido generalmente al logro de cambios en diversas esferas. Una de ellas, desde luego, es la educación, en su nexa con el desarrollo.

Estos compromisos han sido atendidos con diferente nivel de profundidad y sus logros hoy son aun muy insuficientes, si es que coincidimos en pensar que desde entonces se está pretendiendo llegar a situaciones de equidad, de equilibrio y de desarrollo sostenible en el marco de una relación armónica entre la sociedad y la naturaleza. Han sido escasos los logros, pero es dramático constatar que siempre estamos pensando en inventar cosas que ya han sido dichas o hechas años atrás, desperdiciando así las experiencias y destruyendo los pequeños cambios alcanzados. No podemos continuar en esta línea que pretende siempre partir de cero y reinventar lo inventado, en vez de retomar los avances y construir sobre ellos.

Por ello es importante retroceder en el tiempo, para ver, al menos, cuáles han sido los principales compromisos asumidos, en particular, desde el año 1972, cuando se realizó la primera conferencia mundial convocada por las Naciones Unidas en respuesta a las graves preocupaciones por la situación de la naturaleza y de los seres humanos... Y, en consecuencia, qué cambios se han logrado, particularmente en América Latina, y cuáles han sido las situaciones que han impedido alcanzar las metas globales planteadas.

Esta reflexión nos llevará a los compromisos más recientes y podrá servir de base para propiciar acciones que, partiendo de lo avanzado y de los requerimientos para el futuro, abran un camino para el fortalecimiento de los logros y para la profundización de los procesos educativos que contribuyan a la construcción de una sociedad más sostenible en América Latina y el Caribe.

II.1. LOS COMPROMISOS ENTRE LOS AÑOS 70 Y 80

Desde 1972, año de la suscripción de la Declaración sobre el Medio Humano, en la reunión de Estocolmo, se han tenido expresiones concretas y compromisos relativos al desarrollo sostenible en el mundo, aunque es anterior a esta fecha la preocupación por el manejo insostenible de nuestro Planeta.

Pero es esta declaración con sus posteriores repercusiones, la que marca un hito fundamental en el avance hacia la comprensión de la urgente necesidad de un cambio en los procesos de desarrollo.

En la citada Declaración se afirmaba ya que "el hombre tiene el derecho fundamental a la libertad, la igualdad y al disfrute de condiciones de vida adecuadas, en un medio de calidad tal que se le permita llevar una vida digna y gozar de bienestar, y tiene la solemne obligación de proteger el medio para las generaciones presentes y futuras".

Surgen entonces instancias claves como el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y se realiza, en 1975, el encargo a UNESCO de poner en marcha el Programa Interdisciplinario de Educación Ambiental (PIEA), como aportes fundamentales al proceso orientado a un cambio en la visión del desarrollo y de la educación que podría propiciarlo.

Los años 70 tuvieron como característica la claridad de que el nuevo desarrollo que se esperaba lograr, explicado en mayor o menor medida en el Documento de Estocolmo, tenía que ir de la mano del proceso educativo, y específicamente, de la educación y la formación ambientales, asumidas en una visión integradora y holística.

Así, se realiza en 1975 la Reunión de Belgrado sobre Educación Ambiental, y se promueve un esfuerzo internacional del PNUMA y UNESCO para comprender mejor y llevar a la práctica esa nueva educación delineada posteriormente con más detalle y con extraordinaria visión en la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental, celebrada en Tbilisi en octubre de 1977.

Entre Belgrado y Tbilisi se llevan a cabo reuniones regionales preparatorias, como las de Africa (Brazzaville, 1976), América Latina y el Caribe (Bogotá, 1976) y Europa (Helsinki, 1977), donde se efectúan trascendentes debates y se amplía la visión de ese nuevo tipo de educación para el futuro. Algunos de estos interesantes aportes se expresan en afirmaciones como las siguientes:

"La educación ambiental debería fomentar el establecimiento de un sistema de valores que esté en armonía con el medio cultural tradicional... Tanto las agresiones como los conflictos y las guerras, producen efectos desastrosos sobre el hombre y el ambiente. Por ello, la educación debe promover la paz y la justicia entre las Naciones" (Brazzaville, 1976).¹

"La educación ambiental debe apuntar a reforzar el sentido axiológico, contribuir al bienestar colectivo, preocuparse por la supervivencia de la humanidad" (Helsinki, 1977)².

Esta visión global, relacionada con los valores, con la paz y la justicia, con el bienestar colectivo, abre una dimensión conceptual extraordinaria que se fortalece en la Reunión de Tbilisi, en cuya Declaración final se subraya:

"La educación ambiental es en realidad la educación tal cual debe entenderse y practicarse en nuestro tiempo. La educación ambiental además de orientarse hacia la comunidad, debe interesar al individuo en un proceso activo que tienda a resolver los problemas que surjan en el contexto de realidades específicas, fomentando la iniciativa, la responsabilidad y el sentido prospectivo de un mañana mejor" (Tbilisi, 1977).³

¹ Citado por Daniel Vidart en FILOSOFIA AMBIENTAL, Ed. Bogotá, 1987.

² Ibid.

³ Ibid.

Este concepto de la educación ambiental puso en juego la imaginación y creatividad de cada uno de los países, en su comprensión y aproximaciones finales dentro del proceso educativo tradicional.

América Latina fue sin duda una de las regiones del mundo que acogió el compromiso con singular entusiasmo y con un esfuerzo encomiable. Se efectuaron cambios en los planes de estudios por parte de los Ministerios de Educación, se realizaron y evaluaron proyectos piloto (recordemos la reunión de Chosica, Perú, en 1976) y se propusieron diversas acciones que finalmente se truncaron o no pudieron ser culminadas adecuadamente por las razones de siempre: falta de continuidad en los gobiernos, distinto nivel de interés político en el tema, dispersión de los esfuerzos, poca prioridad a los asuntos educativos, tendencia a la monodisciplinariedad, falta de financiamiento...

En estos años tuvo lugar un debate sobre el fondo mismo de la educación ambiental, en el que luchaban, de un lado, una tendencia conservacionista, fundamentalmente hacia el estudio de lo natural, de lo "ecológico", y de otro, un enfoque que privilegiaba su nexos con la integralidad y el desarrollo, en la línea de la Conferencia de Tbilisi.

De allí surgen tropiezos y diversas dificultades para llevar a cabo el verdadero sentido de la educación ambiental, que sin embargo fue avanzando con un ritmo creciente en la medida en que en América Latina se fue fortaleciendo lo que hoy se conoce como el pensamiento ambiental latinoamericano, surgido de los entretelones creativos del Centro Internacional de Formación en Ciencias Ambientales -CIFCA- creado por el PNUMA y el gobierno de España para promover la formación ambiental en los países hispanohablantes.

De este modo, la década de los años 70 abrió puertas y señaló lineamientos claros para la educación ambiental, que solo fueron parcialmente recogidos en el mundo, pero que sirvieron como una base de reflexión y acción. La función orientadora de los postulados de esa década se corroboró en los Congresos Iberoamericanos de Educación Ambiental de Guadalajara en 1992 y 1997.

COMPROMISO PARA EL CAMBIO: Reestudiar, interpretar y adecuar para ser llevados a la práctica, los postulados y compromisos establecidos en la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental realizada en Tbilisi, en 1977, con sus versiones contemporáneas regionales.

II.2. LOS AÑOS 80 Y EL PENSAMIENTO AMBIENTAL LATINOAMERICANO.

La fuerza principal del pensamiento ambiental en Latinoamérica surge y se expresa en estos años, enmarcada en los trabajos iniciados por los alumnos y profesores del CIFCA, y por eminentes personalidades de diversos países de América Latina y el Caribe, preocupados por traducir a nuestras realidades los conceptos del ambiente y del desarrollo y sus expresiones educativas. Se empieza a crear Escuela.

Destacados latinoamericanos entran al panorama mundial y regional y aportan, en diferentes momentos y desde ángulos diversos, fundamentos esenciales del pensamiento ambiental, llevando nuestras reflexiones al campo educativo, con propuestas para aplicar en los países de la región.

La Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe, creada por el PNUMA en 1981 entra a desempeñar un papel clave, que tiene un momento decisivo en 1985, cuando convoca juntamente con UNESCO a la Primera Reunión Internacional sobre Universidad y Medio Ambiente en América Latina y el Caribe, efectuada en Bogotá (Colombia) entre el 28 de octubre y el 1 de noviembre de 1985.

En esta reunión se debatieron dos documentos con importantes repercusiones regionales: "Las Diez Tesis sobre Medio Ambiente en América Latina" y "La Carta de Bogotá sobre Universidad y Medio Ambiente".

Muchas de las afirmaciones de estos documentos son hoy tan vigentes como entonces, y vinculan estrechamente consideraciones de desarrollo sostenible y de educación, por lo que vale la pena transcribir algunas de ellas:

De Diez Tesis sobre el Medio Ambiente en América Latina:

"El orden económico internacional vigente ha determinado, en los países latinoamericanos, un estilo de desarrollo que provoca tanto una degradación de los ecosistemas como un empobrecimiento de la mayoría de la población. Las modalidades de explotación de los recursos naturales producen un deterioro superior a las posibilidades de regeneración de los sistemas naturales. (...)

América Latina cuenta con riquezas naturales suficientes para satisfacer las necesidades básicas de su población y con un potencial ecológico y humano para inducir un proceso sostenido de desarrollo. Sin embargo, el inadecuado manejo de sus recursos ha conducido a la eliminación o alteración drástica de sus ecosistemas naturales (...).

La degradación del potencial ambiental de desarrollo no es resultado pues de una presión demográfica excesiva sobre el territorio, se debe fundamentalmente a la incorporación de patrones tecnológicos impulsados por un estilo de desarrollo dependiente, centralizado y homogeneizante. (...)

Se concibe el ambiente como un potencial productivo para un desarrollo alternativo, igualitario y sostenible, fundado en el manejo integrado de sus recursos ecológicos, tecnológicos y culturales. Esta concepción contrasta con las ideas dominantes en las que el ambiente se considera como un factor limitante o un recurso natural disponible, cuya degradación sería el costo ineludible del desarrollo. Surge así en América Latina un pensamiento propio en relación con la temática ambiental. (...)

Las soluciones concretas a los problemas ambientales dependen, en última instancia, de una nueva capacidad organizativa de la sociedad en su conjunto, basada en los valores culturales de las comunidades, la creatividad popular y

*su potencial innovativo. Tales soluciones no pueden darse fuera del marco de una voluntad política que rompa con la dependencia económica, ideológica y tecnológica, y propicie condiciones para una gestión participativa y democrática de los recursos."*⁴

De La Carta de Bogotá sobre Universidad y Medio Ambiente en América Latina:

" La introducción de la dimensión ambiental en el nivel de la educación superior, obliga a replantear el papel de la Universidad en la sociedad, y en el marco del orden mundial contemporáneo, en el cual se configura la realidad latinoamericana y del Caribe. Por eso, es necesario insistir en la significación y función de la Universidad como laboratorio de la realidad contemporánea dentro de las condiciones concretas de la región en el contexto mundial. (...)

La incorporación de la temática ambiental en las funciones universitarias y la internalización de la dimensión ambiental en la producción de conocimientos, replantea la problemática interdisciplinaria de la investigación y la docencia, y en ese contexto, la responsabilidad de las universidades en el proceso de desarrollo de nuestros países.

*La cuestión ambiental ha generado nuevas temáticas interdisciplinarias que obligan a trascender esfuerzos y métodos pluridisciplinarios anteriores. Entre estos temas se encuentra, entre otros, la necesidad de la descentralización del poder y de los procesos económicos, fundada en criterios ambientales, para generar un proceso de desarrollo mejor equilibrado en lo regional, ecológicamente sostenible, y que permita una gestión más democrática de los recursos productivos. Allí se inscriben problemas globales y complejos como el de la racionalidad de los procesos productivos, la problemática alimentaria de nuestros pueblos, el manejo integrado de nuestros recursos, la satisfacción de las necesidades básicas de la población y el mejoramiento de su calidad de vida".*⁵

En esta reunión de 1985 se planteó el serio compromiso tanto del PNUMA como de UNESCO y de todas las universidades participantes, de incorporar la dimensión ambiental, bajo una visión interdisciplinaria y global, en todas las carreras y postgrados ofrecidos en América Latina. Compromiso que, realizado el balance años después, sólo ha sido parcialmente cumplido: se han creado múltiples postgrados (de diversa calidad) en temas de ambiente y desarrollo, pero la dimensión ambiental sigue ausente en la mayor parte de las carreras universitarias y, en consecuencia, en el perfil profesional de los egresados.

Las razones han sido diversas, pero las más conocidas provienen de la misma estructura universitaria, con compartimentos estancos, que no ha sido modificada y que continúa manejando procesos formativos puntuales, disciplinarios, resistiéndose aún al cambio. Las mismas actividades académicas han estado signadas por este paralelismo y las incursiones hacia

⁴ UNIVERSIDAD Y MEDIO AMBIENTE EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE. Seminario de Bogotá. UNESCO/PNUMA/ICFES. 1988. Págs.113-114.

⁵ Ibid. Págs.109-111.

la interdisciplinariedad y hacia la construcción de nuevos saberes han tropezado generalmente con la incomprensión o el rechazo.

Sin embargo, pese a estos obstáculos, el proceso está en marcha. El Directorio de Instituciones y Programas de Formación Ambiental de América Latina editado por la Oficina Regional para América Latina del PNUMA y la Red de Formación Ambiental en 1995, presenta una oferta actual de 156 programas relacionados con aspectos del ambiente y el desarrollo sostenible, que son ofrecidos por 85 instituciones de la región.

Los logros parciales del proceso deben consolidarse con vertientes más profundas y con mayor claridad en cuanto a la integralidad del conocimiento y a la construcción del nuevo saber ambiental y sus nexos con el desarrollo sostenible.

En 1987 ocurre un acontecimiento importante que marca otro momento clave en el ámbito internacional: se publica el informe *Nuestro Futuro Común*, elaborado por la Comisión Brundtland, creada tres años atrás, donde participaron expertos de diversas regiones del mundo, algunos de ellos procedentes de América Latina.

En este informe se inserta la definición básica de desarrollo sostenible, que hoy es ampliamente utilizada, y que sirvió de referencia para los documentos de la Cumbre de Río de 1992:

"Desarrollo Sostenible es aquel desarrollo que permite satisfacer las necesidades del presente, sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias".

COMPROMISO PARA EL CAMBIO: Estudiar a profundidad los alcances del pensamiento ambiental latinoamericano, su aporte al desarrollo sostenible de la región y plantear su evolución y fortalecimiento futuros, ligados indisolublemente con la promoción de la investigación en los ámbitos universitarios y comunitarios, con la construcción de los nuevos saberes y la reformulación de los procesos formativos, hacia el logro de profesionales comprometidos en reorientar, desde sus respectivos campos de acción, el desarrollo actual de la región hacia formas auténticas del desarrollo sostenible.

II. 3. HACIA EL SIGLO XXI

La década de los noventa ha significado un avance importante en los procesos de comprensión y compromiso referentes al desarrollo sostenible. Deberá serlo también en el campo educativo.

La fase preparatoria y la realización misma, en 1992, de la Cumbre de Río sobre Ambiente y Desarrollo se constituyó en un elemento sustancial para el análisis y los replanteamientos sobre el desarrollo y los procesos educativos.

Numerosos jefes de Estado y de Gobierno acogieron la Declaración de Río, suscribieron los Convenios sobre Diversidad Biológica y Cambio Climático, y respaldaron el Programa de Acción denominado Agenda 21. Sin embargo, sólo en casos excepcionales el entusiasmo inicial se ha traducido en acciones concretas para poner en marcha los compromisos adquiridos, aunque sí ha existido una general apreciación positiva y cierta claridad acerca de la importancia de ser consecuentes con lo firmado. Nadie se atreve hoy a hablar en contra del desarrollo sostenible, aunque no sepa bien de qué se trata. Pero muchos países latinoamericanos sienten que, en el balance de estos seis años, ha sido más el ruido que las nueces, y las evaluaciones sobre el estado del medio ambiente lo confirman.

Uno de los campos en los cuales se pueden registrar logros concretos es el del fortalecimiento institucional para la gestión ambiental y del desarrollo sostenible, de lo cual son ejemplos la creación del Ministerio de Desarrollo Sostenible de Bolivia, el Sistema Nacional Ambiental de Colombia, el Consejo Nacional del Ambiente de Perú, la Alianza Centroamericana para el Desarrollo Sostenible y muchos otros.

La Agenda 21 se convirtió en un documento clave para orientar el proceso hacia el desarrollo sostenible mundial, pero sus expectativas y amplitud temática no han sido atendidas plenamente por los Estados firmantes. En algunos casos, como se da en los países latinoamericanos en general, por una carencia significativa de fondos para realizar las acciones, que deberían ser sustentadas por los Estados que se consideraron desarrollados al efectuar la firma de los acuerdos y por ende, comprometidos a apoyar financieramente a los otros Estados. En otros casos, porque la voluntad política expresada al firmar los acuerdos, queda olvidada o relegada a planos inferiores, al requerirse su presencia activa para las acciones nacionales.

La Agenda 21 dedica su capítulo 36 al tema de la Educación, la conciencia pública y la capacitación, planteando la reorientación de la educación hacia el desarrollo sostenible (en el marco de las recomendaciones de la Conferencia Mundial de Educación de Jomtien, de 1990), y proponiendo una serie de objetivos y actividades para lograrlos. En este campo también se han realizado transformaciones concretas (como por ejemplo la inclusión de la educación ambiental en las reformas educativas de Costa Rica y Colombia, entre otros países), y la UNESCO ha promovido la elaboración de estrategias nacionales de educación ambiental en cinco países de la región: Colombia, Ecuador, Costa Rica, Uruguay y Bolivia.

El Convenio de Diversidad Biológica, por su parte, dedica su Artículo 13 a la Educación y la conciencia pública, planteando la promoción y fomento de la comprensión sobre la importancia de la conservación y uso sostenible de la diversidad biológica.

De manera paralela a la reunión formal convocada por Naciones Unidas en Río de Janeiro, se realizó el Foro Global Ciudadano, con participación de miles de personas e instituciones independientes del mundo, donde se propuso un Tratado de Educación Ambiental hacia Sociedades Sostenibles y de

Responsabilidad Global, constituido por una serie de principios axiológicos, políticos y metodológicos para generar valores, actitudes y comportamientos en consonancia con la construcción de una sociedad sostenible, justa y ecológicamente equilibrada. a propuesta de base para este tratado fue formulada por el International Council for Adult Education (ICAE) y por el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

En la parte introductoria de este documento se señalan algunos aspectos interesantes relativos al desarrollo sostenible, a la educación y a los cambios:

" La preparación para los cambios necesarios depende de la comprensión efectiva de la naturaleza sistémica de las crisis que amenazan el futuro del planeta. Las causas primarias de los problemas, tales como el aumento de la pobreza, la degradación humana y ambiental, y la violencia, pueden ser identificadas en el modelo de civilización dominante, el cual se basa en la sobreproducción y sobreconsumo para unos y subconsumo y falta de condiciones adecuadas para producir por parte de la gran mayoría (...) La educación ambiental debe generar, con urgencia cambios en la calidad de vida y mayor conciencia en la conducta personal, así como armonía entre los seres humanos y de éstos con otras formas de vida".⁶

Otra importante reflexión conjunta, realizada para preparar un documento hacia la Cumbre de Río, fue la que realizaron en noviembre de 1991, noventa universidades iberoamericanas, convocadas por la Universidad Iberoamericana de Postgrado, en la ciudad de Madrid. En esa ocasión, los participantes aprobaron un Plan de Acción de las Universidades Iberoamericanas para favorecer el Desarrollo Sostenible, en el cual se plantean interesantes ideas para realizar actividades en las siguientes áreas: postgrado/grado y formación de docentes; investigación; extensión universitaria; instrumentos para la acción.

Asimismo, los rectores y directores de Instituciones científicas y educativas de la Comunidad Iberoamericana de Naciones, aprobaron en dicha ocasión una Declaración, de la cual son de destacar los siguientes apartes:

"En el examen autocrítico que hemos hecho sobre la manera e intensidad con que afrontamos las demandas planteadas por la Conferencia de Estocolmo, llegamos a la conclusión de que no podemos sentirnos suficientemente satisfechos. Múltiples factores externos a las Universidades pueden haber incidido en ello: en varios casos no hemos podido contar con el marco estable de pluralismo y libertades democráticas que es esencial a la creatividad del quehacer universitario; en la región latinoamericana, graves restricciones de los presupuestos públicos destinados a las universidades, han repercutido negativamente en la docencia y en la investigación; tanto los sectores públicos como los privados no han otorgado el mérito suficiente a la importancia del desarrollo autóctono de la ciencia y la tecnología y, por último, tampoco todos los gobiernos y sociedades han puesto el énfasis debido en la incorporación de la dimensión ambiental en el desarrollo económico y social. (...)

⁶ Fundación F.Ebert. Grupo de Estudios Ambientales. EDUCACION AMBIENTAL. DESDE RIO HACIA SOCIEDADES SUSTENTABLES Y DE RESPONSABILIDAD GLOBAL. México, 1992. Pág.39.

Somos conscientes de nuestras responsabilidades y limitaciones. Desde 1972 hasta el presente hemos desarrollado muchas iniciativas ambientales en los planes y programas educativos, de investigación y de extensión. Sin embargo, tenemos que incrementar nuestros esfuerzos para abordar, con mayor persistencia y rigor, las metodologías y confluencias de trabajo multidisciplinario, así como revisar nuestros currícula desde una perspectiva ambiental; también debemos dar mayor prioridad a los problemas ambientales en nuestros países y, en particular, de las regiones y localidades donde estamos insertos".⁷

Después de Río, el contexto internacional se enriqueció con una serie de nuevas reuniones y compromisos sobre aspectos importantes ligados con el desarrollo: La Conferencia de El Cairo sobre Población, celebrada en 1994; la Conferencia sobre Desarrollo Social, realizada en Copenhague en 1995; la Conferencia sobre Mujer, celebrada en Beijing en ese mismo año; la Conferencia sobre Asentamientos Humanos de Estambul, en 1996.

Los años noventa se han caracterizado, así, por la presencia múltiple de reflexiones y propuestas de acción mundiales y regionales, que ojalá se conviertan en realidad prontamente. Nos acercamos con ese reto al siglo XXI y nuestras capacidades están a prueba.

Los esfuerzos de concreción se han dado tanto en algunas subregiones, como en el conjunto de los países de América. Por ello es importante observar algunas de las últimas tendencias y realizaciones en el contexto de la región:

- En septiembre de 1992, se firmó un memorandum de entendimiento entre México, Estados Unidos y Canadá, relacionado con la Educación Ambiental. Este acuerdo cita como propósito: "*Cooperar en programas de desarrollo de la educación ambiental, para contribuir con la protección del ambiente, para mejorar la calidad de la vida y para incrementar la conciencia pública y el cambio de actitudes hacia el logro del desarrollo sostenible en sus propios países*".⁸
- En 1994, los presidentes centroamericanos acordaron la conformación de una Alianza Centroamericana para el Desarrollo Sostenible, a través de la cual han dado importantes pasos de articulación de sus acciones, que se derivaron principalmente de la firma de las Declaraciones de Guácimo, en 1994; y de los Compromisos en materia política, sociocultural y económica suscritos en Tegucigalpa en ese mismo año.
- Los países andinos reunidos desde 1969 en el Acuerdo de Cartagena, y posteriormente, en el Sistema Andino de Integración (constituido en 1996) formularon y aprobaron algunos acuerdos importantes para integrar sus

⁷ INFORME DE LAS UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS A LA CONFERENCIA DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE MEDIO AMBIENTE Y DESARROLLO. Comisión Iberoamericana de Postgrado. Universidad Politécnica de Madrid. Madrid, 1991.

⁸ Citado en HACIA UNA ESTRATEGIA NACIONAL Y PLAN DE ACCION DE EDUCACION AMBIENTAL. Instituto Nacional de Ecología/SEDESOL/UNESCO. México, 1993. Pág.29.

procesos educativos (Convenio Andrés Bello) y llegaron a la aprobación de Decisiones Subregionales relacionadas con aspectos clave del manejo sostenible de los recursos naturales, como la Decisión 391 sobre Acceso a Recursos Genéticos. Así mismo, han realizado algunos balances de la situación subregional, con el aporte de la Comisión de Medio Ambiente y Desarrollo de América Latina y el Caribe y de la Corporación Andina de Fomento⁹. Y han efectuado estudios sobre el estado de la legislación y la gestión ambiental en estos países¹⁰.

- Los países agrupados en MERCOSUR también han realizado diversos esfuerzos para armonizar sus posiciones, entre ellos cabe citar la reunión celebrada en Canela (Brasil) en febrero de 1992, cuando los presidentes de los países miembros firmaron la Declaración de Canela¹¹ con el propósito de contribuir a la Conferencia de Río. En esta declaración se plantea una posición conjunta de los países acerca de la protección de la atmósfera, la diversidad biológica, los bosques, y otros temas relacionados, así como el fortalecimiento institucional para el desarrollo sostenible.
- Se han suscrito, además, varios tratados subregionales, que han realizado algunas interesantes acciones orientadas a mejorar los procesos de la gestión de los recursos naturales, entre ellos cabe citar el Tratado de Cooperación Amazónica (TCA), el Plan de Acción para el Gran Caribe, las acciones de la Comisión Permanente del Pacífico Sur (CPPS), y otros.
- La Comisión de Desarrollo y Medio Ambiente de América Latina y el Caribe, conformada desde 1988 como un grupo consultor bajo los auspicios del PNUD y del BID, elaboró para la Cumbre de Río el conocido documento Nuestra Propia Agenda. Más adelante, realizó el informe "Amazonia sin Mitos"¹² y en 1994 el documento "Nuestra Agenda Común para las Américas"¹³, como una contribución a la Cumbre de las Américas realizada en Miami en diciembre de 1994.
- Dos años después, y como continuidad a ese proceso, se llevó a cabo en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, en diciembre de 1996, la Cumbre de las Américas sobre Desarrollo Sostenible, en la cual además de ser aprobada la Declaración de los Jefes de Estado y de Gobierno de las Américas, también se aprobó el Plan de Acción para el Desarrollo Sostenible de las Américas.

⁹ Ver el documento AMANECER EN LOS ANDES. Comisión de Medio Ambiente y Desarrollo de América Latina y el Caribe. CAF/PNUD/BID. 1997.

¹⁰ Ver LEGISLACION Y GESTION AMBIENTAL EN LOS PAISES ANDINOS. Tomo I. Visión Integral y Análisis por Países. Tomo II. Marco Regional y Leyes Ambientales Nacionales. Eloísa Tréllez Solís, comp. CIEDLA/FKA. Lima, 1997.

¹¹ Citada en LA UNION EUROPEA, MERCOSUR Y EL MEDIO AMBIENTE. BEE. Bruselas, 1996.

¹² AMAZONIA SIN MITOS. Comisión Amazónica de Desarrollo y Medio Ambiente. PNUD/Tratado de Cooperación Amazónica / BID. Quito, 1991.

¹³ NUESTRA AGENDA COMUN PARA LAS AMERICAS. Comisión de Desarrollo y Medio Ambiente de América Latina y el Caribe. PNUD/BID. Washington, 1994.

- En 1998 se acaba de realizar, en Santiago de Chile, la Segunda Cumbre de las Américas, de la cual se derivó una Declaración de los Jefes de Estado de las Américas, con un énfasis central en la Educación, como factor decisivo para el desarrollo político, social, cultural y económico. Asimismo, el Plan de Acción aprobado allí se inicia con el capítulo dedicado a la Educación como clave para el progreso.

COMPROMISO PARA EL CAMBIO: Evaluar los efectos reales de dichos compromisos y declaraciones y a partir de allí evaluar si realmente ha existido voluntad política para traducir esos compromisos en hechos y cuáles han sido los obstáculos adicionales para lograrlo. Con estos resultados, convocar una reunión de balance, para promover una nueva etapa de realizaciones. Fortalecer, ampliar y llevar a cabo las propuestas subregionales y enlazarlas con los acuerdos regionales, partiendo de las realidades locales y de los procesos ya avanzados en cada país y subregión.

CAPÍTULO III. TENDENCIAS PRINCIPALES Y RETOS DE FUTURO

III.1 EL DESARROLLO SOSTENIBLE Y LA EDUCACIÓN

En ninguno de los muchísimos documentos publicados en los últimos años y que incluyen el concepto de *desarrollo sostenible* aparece una definición exhaustiva (ni con pretensiones de definitiva) sobre el significado que este concepto – íntimamente ligado al de *sostenibilidad* - tiene en la práctica ni, mucho menos, se encuentran recetas que indiquen cómo convertirlo en realidad.

Y es que mal podrían existir definiciones contundentes y terminadas alrededor de un concepto cuyo significado tendrá que variar de un lugar a otro del planeta y de una cultura a otra, dependiendo de las características propias de cada región y de cada comunidad, de sus procesos históricos y de las particularidades de su ambiente, ni mucho menos fórmulas mágicas con los pasos necesarios para otorgarles *sostenibilidad* a las relaciones entre nuestra especie y la biosfera de la cual formamos parte integral. Parece, por el contrario, existir consenso alrededor del hecho de que el desarrollo sostenible constituye más bien una “visión ideal de futuro”, una aspiración de supervivencia de la especie que surge de una conciencia cada vez mayor de que el futuro de la comunidad humana está estrechamente vinculado a las condiciones ambientales y de que en la medida en que éstas se continúen deteriorando más restringidas serán las posibilidades de existencia con calidad de vida para las generaciones venideras.

Esa “visión ideal” incluye conceptos como la equidad, aplicado a las relaciones entre las distintas regiones y países del mundo entre sí, como también dentro de cada país, a las relaciones entre géneros y generaciones, entre el campo y la ciudad, entre grupos étnicos y sectores económicos y, en fin, entre todos los actores sociales que constituyen una comunidad nacional o local.

La sostenibilidad del desarrollo depende también de la manera como se enfoque la ciencia y se aplique la tecnología, en función de comprender el mundo como proceso y de fortalecer la capacidad humana para interactuar armónicamente en y con los ciclos que subyacen tras ese proceso, para consolidarlos y no para sustituirlos, y menos aún para deteriorarlos hasta su destrucción.

Así mismo, el ideal de sostenibilidad comprende una dimensión ideológica y cultural, de la cual depende el sentido o significado que cada comunidad le otorga al desarrollo, al concepto de “éxito” y, en general, al papel y a la responsabilidad que le corresponde asumir al ser humano en el devenir universal.

En su dimensión política, forman parte integral del desarrollo sostenible los conceptos de democracia, de tolerancia, de concertación, de gobernabilidad, de respeto a la diferencia y valoración activa de la diversidad, de

descentralización y de participación, sin los cuales no resulta concebible la sostenibilidad.

Y, por supuesto, otro eje del desarrollo sostenible lo conforma una adecuada gestión ambiental, lo que a su vez incluye, entre otras herramientas prácticas y conceptuales, la comprensión del ambiente como flujo y proceso, el aprovechamiento de los recursos de la naturaleza según una racionalidad ecológica y económica a largo plazo (y no solamente con afán de lucro inmediato), el reconocimiento y la valoración de los “servicios ambientales”, y una “gestión del riesgo” eficaz, que consista en el manejo de las amenazas y de los factores de vulnerabilidad para evitar que la comunidad humana se convierta en un peligro para los ecosistemas y que la dinámica de éstos se convierta en un peligro para la humanidad.

UN RETO DE FUTURO: Cuando se habla de educación para el desarrollo sostenible, se reconoce la necesidad de adoptar, aplicar y fortalecer políticas y estrategias tendientes a sustituir una educación que en gran medida ha servido para reproducir y perpetuar la concepción insostenible de desarrollo que hoy predomina casi de manera hegemónica, por una educación que nos permita a nosotros y a las generaciones venideras, aprender, aprehender y transitar nuevos caminos, cuyos hitos estén representados por elementos y valores como los que hemos resaltado como fundamentos de la sostenibilidad. En América Latina y el Caribe existen múltiples experiencias que muestran cómo lograrlo. El reto es rescatarlas de la marginalidad y validarlas como paradigmas de la nueva educación.

III.2. RESPONSABILIDAD INTERGENERACIONAL.

A partir del momento en que la Comisión Brundtland presentó en sociedad el concepto de *desarrollo sostenible*, como aquel que permite a las generaciones presentes hacer uso del ambiente y sus recursos para satisfacer sus necesidades pero sin afectar el derecho de las generaciones futuras a satisfacer las suyas propias, comenzó a extenderse la convicción de que en el fondo del concepto (o más bien: de la razón de ser del concepto), existe un elemento ineludible de responsabilidad intergeneracional. Muchas de las tentativas de aproximación al *desarrollo sostenible* que han surgido con posterioridad, giran alrededor de ese elemento.

A escasos dos años de terminar el milenio, no les estamos entregando un mundo sostenible ni a los niños y niñas de hoy, ni a quienes serán sus descendientes. Si la cultura, entendida en el sentido más general de la palabra, constituye la expresión tangible de la manera como los seres humanos nos adaptamos dinámicamente a las características y transformaciones del planeta (adaptación que a su vez produce nuevas transformaciones del entorno), y si el *desarrollo* tal y como hoy se concibe, constituye la expresión de la cultura dominante y al mismo tiempo la causa principal del deterioro de las condiciones que hacen posible la vida en la Tierra, tenemos que reconocer que la intención de transformar el desarrollo en *sostenible*, obliga a una transformación profunda de la cultura humana.

UN RETO DE FUTURO: A estas alturas, el principal reto de la educación ya no es perpetuar la cultura tal y como hoy se expresa de manera dominante, sino formar seres humanos con capacidad para asumirla críticamente y para transformarla, en función de garantizar una existencia *sostenible* para las generaciones del futuro.

III.3. LA SOSTENIBILIDAD COMO SISTEMA Y PROCESO.

En todos los documentos y declaraciones internacionales comentadas en los capítulos anteriores, se reconoce de manera expresa que la sostenibilidad del desarrollo no depende solamente de una adecuada gestión del medio ambiente y los recursos naturales desde el punto de vista estrictamente ecológico, sino de factores de tipo económico, social, político, tecnológico, ideológico, etc., todas expresiones de la cultura humana. Y por supuesto, pero no de manera exclusiva, de factores ecológicos, también condicionados en una u otra forma por la presencia humana (no es lo mismo un terremoto en un planeta habitado como la Tierra que, por ejemplo, un sismo en Marte). Afirma la Agenda 21 que para lograr el desarrollo sostenible "acaso sea necesaria una remodelación fundamental del proceso de planificación".

Pero no se trata sólo de "remodelar la planificación" sino que se requiere una reformulación profunda del modelo dominante de desarrollo, de manera que garantice las condiciones que hagan posible una existencia armónica entre la sociedad humana y su entorno natural y cultural.

El desarrollo sostenible no es un concepto estático ni un punto final de llegada, sino más bien un sistema y un proceso (desarrollo del sistema en el tiempo) complejo y no lineal, en el cual interactúan de manera permanente todas las expresiones de la cultura humana con las características dinámicas del entorno, algunas de origen natural y otras de origen claramente antrópico. La sostenibilidad o insostenibilidad del proceso surge, entonces, como resultado de todas esas interacciones en un momento y espacio determinados: una especie de "Cubo de Rubik" en permanente cambio, en el cual cualquier movimiento de cualquiera de las caras produce una alteración de todo el proceso.

Así como la vulnerabilidad o debilidad de una comunidad frente a los fenómenos internos o externos que amenazan la calidad de vida (y muchas veces la vida misma) de sus habitantes, depende de múltiples factores y de las interacciones complejas entre esos factores, así la sostenibilidad, que constituye la otra cara de la misma moneda, depende de una compleja "telaraña" siempre cambiante de relaciones.

Aproximarse críticamente a la cultura con el objeto de transformarla - y como resultado transformarnos los seres humanos - para redirigir el rumbo de una concepción del desarrollo que nos está haciendo cada vez más insostenibles, requiere la capacidad de analizar la realidad en toda la complejidad de las interacciones que la constituyen. La segmentación arbitraria del saber humano

como resultado de una concepción fragmentada del mundo, nos impide aprender y aprehender el concepto de sostenibilidad en sus múltiples dimensiones y con todas sus consecuencias.

Posiblemente los adultos de hoy ya no estamos en condiciones de entregarles a las generaciones que nos siguen un planeta sostenible. Pero sí podemos facilitar las condiciones para que *los herederos del planeta* no solamente no cometan nuestros mismos errores, sino que sean capaces de reparar en su propio beneficio las consecuencias reversibles de nuestras equivocaciones.

UN RETO DE FUTURO: Desarrollar una educación mediante la cual aprendamos a mirar el mundo y a aprehenderlo como una totalidad dinámica y compleja; y a entendernos a nosotros mismos como parte activa de esa telaraña de relaciones que, adecuadamente administradas, pueden conducirnos a un futuro sostenible.

III.4. LA NECESIDAD DE UNA VISIÓN DE PROCESO DEL DESARROLLO Y LA SOSTENIBILIDAD.

Mientras el desarrollo se siga enfocando desde una visión exclusiva de "producto" y se siga equiparando a obras físicas, a crecimiento económico o a mayor capacidad de intervención sobre los ecosistemas, sin asumir responsabilidad por las consecuencias de largo plazo de dicha intervención, resulta imposible hablar de sostenibilidad. Necesitamos, especialmente en los niveles de toma de decisiones, aprender a concebir el desarrollo con "visión de proceso".

Uno de los principales problemas teóricos y prácticos de la llamada "visión de proceso", y que deben afrontar quienes desde el Estado o desde la sociedad civil y sus organizaciones, se dedican a "administrar" procesos en la vida cotidiana, es la ausencia de indicadores que permitan evaluar en el corto, mediano y largo plazo, el estado y el curso de un proceso determinado. Agobiados por la "visión de producto", hemos desarrollado una enorme capacidad para medir resultados físicos y productos materiales, es decir "cuadros fijos", pero sin una adecuada dimensión de la película de la cual forman parte: su situación en un momento determinado, sus antecedentes (que por lo general no corresponden a relaciones lineales de causa-efecto sino a procesos multicausales: un "cuadro" que pertenece a múltiples películas que se cruzan) y su futuro.

Si la sostenibilidad y el desarrollo sostenible, su expresión en la comunidad humana, son procesos dinámicos, necesitamos con urgencia de indicadores cualitativos y cuantitativos que nos permitan evaluar si una determinada decisión nos acerca o nos aleja del propósito de mantener las condiciones que hacen posible la vida con calidad en el planeta Tierra.

Las Naciones Unidas han comenzado a proponer metodologías e indicadores de desarrollo sostenible¹⁴ que consideran aspectos sociales, ambientales e institucionales, aunque todavía sin inter-relacionarlos de manera tal que permitan mirar y entender el desarrollo con *visión holográfica* y no sólo como una fotografía estática y plana.

Desafortunadamente no existen todavía indicadores cualitativos y cuantitativos de los procesos y sus inter-relaciones que puedan convertirse en herramientas obligatorias y cotidianas para quienes tienen en sus manos la planificación, la ejecución y la evaluación del desarrollo.

Así mismo, en los países del llamado "Tercer Mundo" nos faltan indicadores y parámetros que nos permitan medir el desarrollo en función de nosotros mismos y de nuestros propios caminos, y no necesariamente en comparación con otras realidades, surgidas de otras latitudes, de otros ecosistemas, de otras características étnicas y culturales y de otras historias. Nos referimos a nosotros mismos como países "subdesarrollados" o "en vías de desarrollo", no porque nos estemos mirando la cara en un espejo que nos refleja, sino en la fotografía de otros que consideramos y se consideran a sí mismos como "desarrollados".

Habremos avanzado cuando hablemos de que somos países "sub-sostenibles" o "en vías de sostenibilidad", o países "sostenibles" o "insostenibles", como resultado de haber analizado nuestras propias realidades, por ejemplo, en términos de convivencia armónica entre las comunidades y su entorno ecológico, de legitimidad de las instituciones y representatividad de los gobernantes, de capacidad de gestión de las comunidades y de eficacia real de las instituciones democráticas, de respeto a los derechos humanos y de seguridad alimentaria, o de significado en términos de nuestros propios imaginarios. Y, por supuesto, de la eficacia de nuestras propuestas educativas para formar seres humanos capaces de convertir esos criterios en transformaciones reales.

RETOS DE FUTURO:

- 1) Comprender el desarrollo como un proceso complejo y potencialmente contradictorio que, inadecuadamente orientado desde el punto de vista de la sostenibilidad, puede dinamizar fuerzas económicas y sociales, pero al mismo tiempo generar nuevos riesgos, reducir cualitativamente la calidad de vida y producir deterioro ambiental.
- 2) Descubrir y aplicar criterios para redefinir el desarrollo e indicadores que permitan planificarlo, llevarlo a cabo y medirlo en función de la sostenibilidad, con todas sus consecuencias y en todas sus dimensiones.

¹⁴ Indicators of Sustainable Development. Framework and Methodologies. United Nations, New York. 1996.

III.5. LOS INDICADORES DE PROCESO Y PREGUNTAS PARA EVALUAR LA SOSTENIBILIDAD.

Aunque en la teoría parecería existir casi consenso sobre la incapacidad de los indicadores convencionales (como el producto interno bruto y el ingreso per cápita) para evaluar el desarrollo en términos de "felicidad humana", en la práctica esos indicadores se siguen utilizando casi de manera exclusiva no solamente para medir el desarrollo sino, lo que es más grave, para concebirlo y planificarlo. Las cifras económicas *per se* siguen predominando sobre la calidad de la vida de las personas (y por supuesto de las demás especies animales y vegetales que comparten con nosotros el planeta). A pesar de que se afirma que crecimiento no es igual a desarrollo, en los hechos de da por supuesto que al incrementarse las cifras, automáticamente se mejora la vida.

No han faltado esfuerzos para desarrollar indicadores y metodologías alternativas. Entre las más avanzadas cabe destacar la propuesta de "Desarrollo a Escala Humana" del equipo de CEPAL (Chile) con sus matrices sistémicas de necesidades y satisfactores, y el INDICE DE DESARROLLO HUMANO (IDH), propuesto y aplicado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

El IDH, como se sabe, combina un indicador convencional, el ingreso per cápita, con la esperanza de vida al nacer y el nivel de educación que una determinada sociedad es capaz de garantizarles a sus miembros. Variables, las dos últimas, mucho más cercanas a la calidad de la vida que las meras cifras económicas. El IDH, sin embargo, tampoco ha logrado imponerse en nuestros países como EL INDICADOR del desarrollo. En cierta medida sigue siendo un indicador marginal, académico, "alternativo", pero no la brújula de quienes administran las economías nacionales.

Habría que complementar el IDH con otros factores, como la calidad del ambiente que sirve de escenario al desarrollo humano y la calidad de la educación que la sociedad le ofrece a la persona, para que el IDH sirviera plenamente como indicador de desarrollo sostenible.

Seguramente si los factores ambientales se tuvieran en cuenta para medir el desarrollo humano (y más aún, si se tuviera en cuenta el costo que el desarrollo de un país determinado conlleva para otros países del planeta) otra sería la posición que ocuparían muchos de los países "más desarrollados" en la lista.

A través de interrogantes como los siguientes podemos percibir si un determinado proceso de desarrollo conduce o no hacia una sociedad más sostenible:

Preguntarnos, por ejemplo, si como consecuencia de un proceso:

- ¿Las organizaciones y sus líderes ganan legitimidad, representatividad y capacidad de gestión?
- ¿El ejercicio del liderazgo se vuelve menos autoritario y más pedagógico y participativo?
- ¿Se crean nuevas organizaciones y redes y/o se consolidan interna y externamente las existentes?
- ¿La comunidad y las autoridades locales ganan capacidad de gestión, autonomía y poder de decisión en los procesos que las afectan?
- ¿La comunidad y la región reducen su vulnerabilidad económica mediante la diversificación de fuentes de ingresos, capacidad de generar valor agregado y de generar excedentes económicos, seguridad social, seguridad alimentaria, incremento de oportunidades, y distribución más equitativa de la riqueza?
- ¿El Estado y sus instituciones ganan legitimidad, credibilidad, confianza y gobernabilidad?
- ¿La gestión institucional se vuelve más participativa y democrática?
- ¿Las decisiones contribuyen a que los procesos adquieran sentido y significación desde el punto de vista del imaginario de la comunidad?
- ¿Los sectores más débiles y marginados adquieren capacidad de participar, gestionar y decidir?
- ¿La visión machista retrocede en favor de la perspectiva de género con consecuencias efectivas en términos de equidad? ¿Las mujeres ganan espacios y oportunidades de liderazgo, de participación y de decisión?
- ¿La población infantil y joven de una comunidad encuentra condiciones que estimulan su creatividad, que les permitan desarrollar libremente su personalidad y que posibilitan su participación en la construcción del futuro que les corresponderá habitar y protagonizar?
- ¿La cultura ofrece posibilidades creativas y de realización humana que permiten reducir los niveles de alcoholismo, vandalismo juvenil y drogadicción?
- ¿La población de la “tercera edad” mantiene una posición activa en la construcción de comunidad? ¿Sus integrantes permanecen abiertos a nuevos aprendizajes? ¿Se valoran e incorporan sus experiencias y saberes al patrimonio cultural vivo de la comunidad? ¿Existen espacios de encuentro y diálogo intergeneracional?
- ¿Las comunidades étnicas indígenas y afroamericanas adquieren y/o consolidan reconocimiento y dominio territorial y capacidad para controlar y manejar sus territorios con criterio de sostenibilidad?
- ¿Las comunidades étnicas logran fortalecer su identidad en función de la valoración interna y externa de sus propias particularidades y no de la negación de las particularidades de los demás?
- ¿Valores como la cooperación y la convivencia comienzan a ganar espacio frente a la competencia excluyente y la dominación?
- ¿Se incrementa la capacidad de acceder a y manejar información y de aplicarla a la solución de problemas y necesidades locales?
- ¿Se democratiza el acceso a los medios de comunicación y se rompe o reduce la unilateralidad de la información?

- ¿Aumenta la comprensión sobre los problemas en la comunidad? ¿Se socializa efectivamente el conocimiento sobre los problemas, sus causas, sus implicaciones y sus alternativas de solución?
- ¿Aumenta la capacidad para producir, recuperar, valorar y aplicar saberes locales en el análisis de situaciones y solución de problemas?
- ¿La educación faculta para generar nuevos conocimientos y “aprender a aprender”?
- ¿La gente aprende a formular integralmente y a gestionar proyectos para solucionar sus problemas?
- ¿Se posibilitan y llevan a cabo diálogos de saberes y diálogos de ignorancias?
- ¿La educación formal y no formal se acercan a la realidad de la comunidad?
- ¿Se incrementa la capacidad de los sujetos de la educación para relacionar, contextualizar y relativizar sus conocimientos y experiencias?
- ¿Aumentan la disposición y la capacidad para solucionar pacíficamente los conflictos? ¿Aumentan y se aprovechan los espacios para el diálogo y la concertación?
- ¿Mejoran los factores ecológicos que inciden sobre la calidad de vida de la comunidad (calidad del aire, del agua y del suelo; niveles de ruido, calidad del paisaje, etc.)?
- ¿Se incrementan las posibilidades reales de ejercer el derecho constitucional a disfrutar de un ambiente sano?
- ¿Los ecosistemas cumplen su función ecológica a la par que su función social?
- ¿La gestión ambiental conduce a un incremento en la capacidad de autoorganización y autorregulación de los ecosistemas?
- ¿Aumenta la productividad del suelo (y en general de los ecosistemas) con reducción en el uso de plaguicidas y fertilizantes químicos contaminantes?
- ¿Se reducen o controlan los niveles de riesgo mediante la reducción o manejo adecuado de las amenazas (naturales, socio-naturales, antrópicas) y los factores de vulnerabilidad tanto de los ecosistemas como de las comunidades que los ocupan o interactúan con ellos (Gestión de Riesgo)?
- ¿Se logra que fenómenos habituales, propios de la dinámica de la naturaleza, pierdan su condición de amenazas?
- ¿La gestión de riesgo se convierte en una herramienta "normal" de planeación y de gestión?
- ¿Se reducen las pérdidas humanas y materiales que ocasionan los desastres en una comunidad determinada?
- ¿Se establecen sistemas participativos y permanentes de monitoreo de riesgos (amenazas y vulnerabilidades)?
- ¿Se reducen las contradicciones entre usos actuales y usos potenciales del suelo y, más ampliamente, de los ecosistemas?
- ¿Se incorpora la valoración de los "servicios ambientales" que prestan los ecosistemas en el inventario de activos de una región determinada?
- ¿Aumenta la "producción" de agua en una cuenca determinada?
- ¿Se protege o incrementa la biodiversidad en todas sus expresiones?
- ¿Se avanza hacia una gestión ambiental con participación efectiva de la comunidad y de la naturaleza en las decisiones que las afectan?

UN RETO DE FUTURO: Consolidar estrategias educativas que nos estimulen a formular las preguntas adecuadas, para determinar si un proceso nos está haciendo más o menos sostenibles y avanzar en la construcción de indicadores cualitativos y cuantitativos que nos permitan responder esas preguntas.

III.6. INDICADORES SUBJETIVOS DE CALIDAD DE VIDA.

Existen indicadores como el acceso a los servicios públicos esenciales (agua potable, servicio de alcantarillado, recolección y tratamiento de desechos sólidos, etc.), los medios de comunicación (teléfonos, vías), los materiales de que están hechas las viviendas, las oportunidades educativas o la cantidad de médicos o de camas hospitalarias frente al número de habitantes de una región, que sin duda alguna dan una idea más o menos acertada sobre las condiciones en que se desenvuelve la vida de una comunidad específica. Y otros, como los índices de mortalidad infantil o de desnutrición, a partir de los cuales, por supuesto, es posible conocer las condiciones básicas de existencia de quienes habitan una región determinada.

Sin embargo, existen otros que podríamos llamar "indicadores subjetivos de calidad de vida", que tienen que ver con los modelos de "éxito" que predominan en una determinada cultura.

Especialmente en los medios urbanos de nuestros países, esos modelos de éxito están íntimamente ligados con la capacidad de consumo de bienes materiales, de energía y de servicios. En su mayoría no son modelos de éxito surgidos como resultado de procesos "orgánicos", internos, fruto de la evolución cultural propia de las comunidades, sino el resultado de la irrupción entre nosotros de otros modelos y estilos de desarrollo. A través especialmente de la televisión y del cine, nos llegan los símbolos externos del poder y del éxito vigentes en el mundo industrializado y nosotros los adoptamos sin beneficio de inventario. Mientras unos sectores de la población de nuestros países carecen de casi todo cuanto resulta esencial para la supervivencia cotidiana, en otros sectores se persiguen, a cualquier precio personal, social o ambiental, niveles de consumo propios de los países desarrollados.

La Agenda 21 llama la atención sobre la urgente necesidad de que especialmente en los países del Norte, se adopten modalidades de "consumo sostenible". Al menos teóricamente, parece existir consenso en el sentido de lo que la Declaración de Jefes de Estado y de Gobierno reunidos en Santa Cruz de la Sierra (Bolivia), denomina *"responsabilidad común pero diferenciada"*, en referencia al empeño que deben hacer los países más desarrollados para disminuir sus índices de contaminación y degradación ambiental, al tiempo que insiste en que *"un empeño especial debe destinarse a los grupos que tradicionalmente han quedado al margen de los beneficios del crecimiento económico y del desarrollo humano, como las poblaciones indígenas, las comunidades minoritarias, y la mujer y el niño pobres."*

Los jóvenes y los niños y niñas de hoy y sus descendientes, deberán saber y poder lo que las generaciones que los hemos antecedido hemos sido incapaces de lograr por ignorancia o por estupidez: armonizar la felicidad individual con la colectiva, las satisfacciones del corto plazo con la sostenibilidad en el largo plazo, el bienestar personal con la sanidad de la Tierra. Lo anterior requiere que desarrollemos nuevos "indicadores subjetivos" que nos permitan medir y sentir el éxito no en función de modelos importados sino de nuestra propia realidad.

UN RETO DE FUTURO: El reto de la educación no es enseñarles a hacer lo que nosotros no hemos hecho, sino aportarles herramientas para que con una visión crítica del mundo que les estamos entregando, formulen preguntas como las que propusimos y para que construyan sus propias respuestas en función de una mejor calidad de vida en un planeta más sostenible para todos. La educación deberá asumir el reto de preparar para un mundo global en el cual podamos medir el éxito en términos de lo local y de (en palabras del "Desarrollo a Escala Humana") de nuestras propias necesidades y nuestros propios satisfactores.

III.7. EL DESARROLLO SOSTENIBLE: DE LOS PROPÓSITOS A LA REALIDAD.

Afirma el preámbulo de la Declaración de Jefes de Estado y de Gobierno reunidos en Santa Cruz de la Sierra (Bolivia) en 1996, que a pesar de los esfuerzos regionales y subregionales llevados a cabo en las Américas con miras al desarrollo sostenible, *"subsisten algunas modalidades de extracción, producción y consumo de bienes y servicios que han respondido primordialmente a objetivos de corto plazo, causando la explotación inadecuada de nuestros recursos naturales y la degradación ambiental, lo que ha traído aparejado que los pobres asuman una cuota desproporcionada de tales costos."*

Por su parte, refiriéndose al panorama del mundo, el documento del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), titulado "Educación - La Agenda para el Siglo XXI"¹⁵, afirma claramente que *"la globalización económica no está reduciendo la disparidad en los niveles de vida. Al contrario: entre 1960 y el comienzo de la presente década, la participación en el ingreso del 20% más rico de la población mundial saltó de un 70% a un 87% y el coeficiente de Gini --una medida sumaria de desigualdad-- se deterioró de un penoso 0.69 a un escandaloso 0.87. Los contrastes, por lo mismo, siguen siendo abismales: la esperanza de vida al nacer va desde 33.6 años en Sierra Leona hasta 79.8 años en Japón. El alfabetismo adulto va desde 13% de Niger hasta casi 100% de los países industrializados, y el ingreso per capita ajustado por el costo de vida local sigue yendo desde 352 dólares de Ruanda hasta los 34.155 en Luxemburgo."*

En cuanto a consumo y calidad de vida en América Latina y el Caribe, el documento "Nuestra Propia Agenda" resume así la el estado de la región:

¹⁵ PNUD, Tercer Mundo Editores (1998). Pág. 6

"Aunque la situación varía entre los países, se estima que en 1960 la población bajo el nivel de pobreza en América Latina y el Caribe era de 110 millones de personas y representaba el 51 por ciento de esa población. El porcentaje disminuyó al 40 por ciento en 1970 y al 35 por ciento en 1980. Sin embargo, la tendencia cambió en la presente década, estimándose que los pobres de la Región (163 millones) volvieron a representar no menos del 40 por ciento de la población, de los cuales 61 millones estarían en el nivel de la extrema pobreza.

*El número absoluto de pobres en 1985 era casi un 50 por ciento mayor que el existente en 1960 y un 25 por ciento mayor que el de 1980. En 1990, el número de pobres alcanzó 204 millones. En cuanto a las necesidades básicas, se calcula que un 40 por ciento de los hogares no consumen el mínimo de calorías necesarias; que de 12 millones de niños nacidos anualmente, más de 700.000 mueren antes de los doce meses; que la tasa de deserción en la escuela primaria es del 15 por ciento (mayor que las de África y Asia); el desempleo y el subempleo afectan al 44 por ciento de la fuerza laboral y el 68 por ciento de las viviendas pueden clasificarse como inadecuadas."*¹⁶

En términos de calidad atmosférica en América Latina y el Caribe, se calcula que 81 millones de habitantes de zonas urbanas de la región están expuestos de manera permanente a condiciones atmosféricas inadecuadas, y 38 millones de personas habitan en ciudades donde la contaminación se considera "solamente intermitente", lo cual se traduce, en enfermedades respiratorias crónicas y pérdida de capacidad laboral. En Ciudad de México se han multiplicado por seis las muertes debidas a cáncer y enfermedades respiratorias desde 1956, y las enfermedades cardiovasculares se han cuadruplicado. Y en cuanto a agua y saneamiento ambiental hace referencia a que *"la región presenta todos los inconvenientes del modelo de desarrollo industrial, pero sin los beneficios que este acarrea para los países desarrollados. Varios de los principales ríos de la región presentan problemas de contaminación biológica y química, producto especialmente de los centros urbanos, de la industria y de la agricultura (fertilizantes, plaguicidas, etc.)"*.¹⁷

Por último, en un estudio realizado en 1984, *"se demostró que el número de personas afectadas en el mundo por inundaciones, ciclones, terremotos y sequías, había pasado de 27 millones en la década de los sesenta, a más de 48 millones en la década siguiente, sin que se hubieran registrado cambios geológicos o climáticos capaces de justificar ese incremento."*¹⁸ La agudización de los efectos del fenómeno de El Niño en los últimos años confirma que el clima del planeta está perdiendo su capacidad de autorregulación.

Los datos citados anteriormente, apenas a manera de muestra, indican que la brecha entre los propósitos de los países y sus gobiernos en cuanto al desarrollo sostenible, y la manera como seguimos concibiendo y llevando a

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Citado por Wilches-Chaux, Gustavo, en SOCIEDAD Y MEDIO AMBIENTE EN COLOMBIA EN EL SIGLO XXI (1992)

¹⁸ Citado por Wilches-Chaux, Gustavo, en "Auge, Caída y Levantada de Felipe Pinillo, Mecánico y Soldador" Guía de LA RED para la gestión local del riesgo (1998).

cabo el desarrollo en la realidad, es cada vez más grande, y que no solamente en términos estrictamente ambientales, sino también en términos sociales y económicos, la manera como se está administrando el mundo en su conjunto es cada vez más insostenible.

En la Conferencia Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo llevada a cabo en Río de Janeiro en 1992, se adoptaron al más alto nivel decisiones encaminadas a invertir las tendencias descritas. Sin embargo, la eficacia de dichas decisiones no solamente está todavía muy lejos de lo esperado, sino que la contradicción entre ambiente y desarrollo a nivel global sigue en aumento.

UN RETO DE FUTURO: Si la dinámica de la naturaleza no ha cambiado sustancialmente ni han aumentado los fenómenos naturales capaces de desencadenar un desastre, pero cada día hay más desastres y estos producen cada vez más pérdidas económicas y más víctimas humanas, necesariamente debemos entender que la manera como está organizada la humanidad (que incluye la forma de relacionarnos con el ambiente y la concepción que tenemos del desarrollo) nos está haciendo cada vez más vulnerables y está haciendo más vulnerables y al mismo tiempo más amenazantes a los ecosistemas que ocupamos. Los Jefes de Estado y de Gobierno deben tomar en sus manos con plena voluntad política la responsabilidad de ejecutar los cambios sin los cuales no es posible convertir en realidades concretas los compromisos asumidos en los documentos internacionales.

CAPÍTULO IV. UNA EDUCACIÓN PARA EL FUTURO SOSTENIBLE EN AMÉRICA LATINA

IV.1. AMÉRICA LATINA: LA BIODIVERSIDAD TOTAL.

Si algo caracteriza a nuestro continente, es su biodiversidad, expresada en todas y cada una de las dimensiones en las cuales se desenvuelve la existencia de los latinoamericanos: biodiversidad de ecosistemas, biodiversidad de etnias, biodiversidad de procesos históricos, biodiversidad de culturas y de fusiones de culturas, biodiversidad de cosmovisiones y de dioses, biodiversidad de especies animales y vegetales y de recursos genéticos, biodiversidad incluso de conflictos, de esperanzas y de miedos. Biodiversidad que en muchos de sus aspectos está todavía por descubrir o que, descubierta por nosotros mismos, está todavía por comprender y vivenciar. Biodiversidad de la cual todavía no nos hemos sabido apropiar, como no hemos comprendido tampoco que solamente sobre la base de esa múltiple diversidad podríamos algún día hablar de "identidad".

Así mismo, un *desarrollo sostenible* en, desde y para la América Latina, sólo se puede concebir y diseñar sobre la base de esa biodiversidad total. El *desarrollo sostenible* en la América Latina deberá concretarse en múltiples expresiones,

en múltiples formas de relacionarse las comunidades con sus miembros, entre sí mismas y con sus ecosistemas, sin pretender ni que exista una fórmula única y total, ni que podamos importar desde otras latitudes y otras longitudes las claves de nuestra propia sostenibilidad.

Múltiples expresiones y múltiples formas de relación, unidas solamente por su eficacia en garantizar que ni unas comunidades sigan siendo o se conviertan en amenazas contra otras comunidades, contra sus propios miembros o contra los ecosistemas con los cuales interactúan, ni que los fenómenos propios de la dinámica de los ecosistemas se conviertan en amenazas contra las comunidades.

En la medida en que no nos conozcamos y no nos comprendamos a nosotros mismos, nuestras sociedades serán cada vez más insostenibles. Cuando hablamos de nosotros mismos, estamos hablando también de nuestros ecosistemas y de los procesos geofísicos y ecológicos, íntimamente relacionados entre sí, que han conducido a que la Tierra en general y el continente americano en particular, sean como son.

De la forma como sigamos asumiendo el *desarrollo* de ahora en adelante, dependerá que seamos más o menos vulnerables o, en otras palabras, menos o más sostenibles, no en comparación con otros, sino con respecto a nuestras propias circunstancias y a nuestra propia realidad.

UN RETO DE FUTURO: La educación para el desarrollo sostenible en América Latina tiene que partir de que nos conozcamos a nosotros mismos y de que nos comprendamos en función de los procesos naturales y culturales de los cuales somos parte y resultado, causa y efecto, motor y consecuencia.

IV.2. LA EDUCACIÓN COMO INTERCAMBIO DE SABERES.

Tanto saber acumulado en nuestros ríos, en nuestras selvas, en nuestras montañas, en nuestros nevados, en nuestros fondos oceánicos, en nuestros mares, en nuestras costas, en nuestros altiplanos, en nuestras pampas, en nuestros páramos y en nuestras llanuras.

Tanto saber acumulado en nuestras comunidades indígenas y campesinas y afroamericanas, y en los descendientes de nuestros inmigrantes remotos y recientes. Tanto saber acumulado en nuestras ciudades, en nuestras zonas industriales, en nuestros barrios marginados, en nuestros laboratorios de investigación y en nuestras escuelas y universidades.

Una educación para el desarrollo sostenible nos deberá preparar para recuperar esos saberes y nos deberá enseñar a leer los libros no leídos de nuestros campos y de nuestras calles. Nos ayudará a bucear en nuestra memoria de especie y en nuestros recuerdos personales.

Mediante los diálogos entre las cosmovisiones y los imaginarios que coexistimos en América Latina (y que somos América Latina), debemos ir

construyendo una comprensión multidimensional de los procesos de los cuales somos parte. Diálogos de saberes que nos permitan reconocer y valorar lo que sabemos y que nos abran para recibir y valorar el conocimiento del otro. Diálogos de ignorancias que nos hagan conscientes de que por mucho que sepamos, siempre será mucho mayor lo que desconocemos.

La educación contribuirá a la construcción de una América Latina sostenible, en la medida en que nos enseñe a reconocer todas las veces no escuchadas y a descifrar los mensajes que diariamente nos salen al camino. Muchos educadores han comenzado a transitar ese camino.

El documento "Educación - La agenda del siglo XXI" del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, destaca de manera especial que *"nuestros países siempre han sido un semillero de innovaciones pedagógicas. Esta tradición innovadora --valga la expresión-- consiste de muchos programas o proyectos "pilotos", cuyos denominadores comunes son la imaginación y la voluntad de encontrar calidad en medio de la pobreza. Se trata de modificar la clásica relación profesor--alumno, de aprovechar la dinámica de saberes, experiencias, contextos e interacciones que ofrecen muy distintos actores del proceso enseñanza--aprendizaje."*

UN RETO DE FUTURO. No se trata, pues, de reinventar lo que ya está inventado, sino de que (al igual que sucede con la enorme riqueza que existe en nuestras selvas tropicales y que hasta hace poco no veíamos sino como metros cúbicos de madera para los aserraderos), identifiquemos y evaluemos la enorme biodiversidad de experiencias educativas que ya existen en América Latina, que les permitamos salir de la marginalidad --a veces incluso de la clandestinidad forzada-- y que apliquemos sus lecciones en ámbitos mayores. Manteniendo siempre una posición de alerta, para evitar que por "oficializarlas" o "formalizarlas", matemos su riqueza.

IV.3. OTRAS FORMAS DE CONOCIMIENTO, OTRAS SENSIBILIDADES, OTRAS RACIONALIDADES.

La razón humana es, seguramente, la mayor conquista de la evolución del Universo, por lo menos hasta donde hoy lo conocemos. El pensamiento "racional" y su principal herramienta, el método científico, le han otorgado a la humanidad no solamente una enorme cantidad de conocimientos, sino la capacidad para transformar el mundo de una manera sin antecedentes.

Sin embargo, han sido tan deslumbrantes los alcances de la razón (y al mismo tiempo se ha estrechado tanto el ámbito de lo que aceptamos como "racional"), que hemos relegado y olvidado otras formas de conocimiento, y otras capacidades y sensibilidades no menos humanas.

Una gran parte de la biodiversidad de nuestro continente está ligada a procesos milenarios de interacción y convivencia entre los grupos humanos y

su entorno inmediato, como resultado de los cuales no solamente han surgido conocimientos puntuales y se han desarrollado técnicas de adaptación adecuadas a los cambios del ambiente, sino que se han construido cosmovisiones completas, en el contexto de las cuales esos conocimientos y esas técnicas adaptativas adquieren toda su importancia, toda su racionalidad y todas sus dimensiones y posibilidades. Esos "cuerpos de conocimiento" se han ido olvidando no porque hayan perdido vigencia, sino por la dominación a que han sido sometidos sus constructores. Pero también (parte de esa misma dominación), porque sus fundamentos escapan a lo que convencionalmente se acepta como "racional" (ligado por lo general a la racionalidad económica) y a los estrictos paradigmas que enmarcan el método científico "oficial".

El documento sobre educación del PNUD¹⁹ afirma que *"antes que un conjunto de conclusiones, la ciencia es un método, una manera de aproximarse al mundo. Esta actitud necesita de cuidadosa y prolongada formación, a partir ya de las primeras letras. Entender que la naturaleza y el universo humano no están regidos por la magia ni tampoco por la fatalidad. Entender que, en principio al menos, todas las cosas son susceptibles de explicación racional. Entender que, a partir de esas leyes, los seres humanos podemos incidir, individual o colectivamente, sobre la naturaleza y sobre la historia. Una actitud científica --que es a la vez profundamente humilde y profundamente liberadora-- se forma desde el hogar y desde la escuela básica."*

Con todo lo anterior estamos completamente de acuerdo, pero en aras de reforzarlo, debemos expresar que, así mismo, no podremos entender la América Latina y la complejidad de los procesos que la conforman --y en consecuencia no podremos aprehender el sentido que el *desarrollo sostenible* tiene en esta parte del planeta-- si no somos capaces de adentrarnos en esas otras dimensiones del conocimiento que aportaron durante cientos de años las claves para una existencia sostenible. No se trata de negar ni el valor de la razón ni la importancia del método científico, sino de reconocer y validar la existencia de otras racionalidades y de permitir que el método científico incorpore otros saberes y se enriquezca con ello, y vincule otras formas de aproximarse a la realidad y de interactuar creativamente con ella, sin descalificarlas automáticamente como "magia".

Las culturas que se han desarrollado en estrecho contacto con el entorno hasta el punto de identificarse totalmente con la naturaleza que las rodea, nos enseñan que el diálogo de saberes no debe darse exclusivamente entre seres humanos, sino también entre nosotros y las demás formas de vida (integradas en la Tierra como planeta vivo) que comparten con nosotros la existencia. De ese tipo de ejercicio (que ya se practica en muchos escenarios), el primero en salir enriquecido es el mismo método científico.

UN RETO DE FUTURO: La educación debe aprovechar al máximo las capacidades que poseemos los seres humanos para comunicarnos entre nosotros mismos y con el entorno. Debe ayudarnos a desarrollar *sensibilidades* que yacen en nosotros y que por razones meramente culturales hemos ido dejando de lado y olvidando. Como parte de su *perspectiva de género*, la

¹⁹ "EDUCACIÓN - La Agenda del Milenio" - Pág. 42

educación para la sostenibilidad debe revalorar formas de conocimiento y de relación --como la intuición y la ternura-- que como resultado de la visión machista y discriminatoria del mundo, se habían considerado, despectivamente, como atributos femeninos y, en consecuencia, de segunda clase.

IV.4 UNA EDUCACIÓN PARA EL ASOMBRO, EL COMPROMISO Y LA ACCION

En la medida en que a través de la educación se logre estimular el interés y la capacidad de asombro ante el mundo circundante y particularmente ante el milagro de la vida de la cual los seres humanos somos una expresión privilegiada; en que los sujetos de la educación adquieran herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan construir una visión coherente del mundo e identificar su posición, su papel y su responsabilidad dentro de él; y en que se logre despertar el sentido de que participamos (somos parte) de la realidad y poseemos la capacidad de transformarla, en esa medida se podrán generar las actitudes y las aptitudes necesarias para hacer de América Latina y el Caribe una región sostenible. (Recordemos que la sostenibilidad depende de las decisiones humanas y no solo de los mecanismos naturales).

Por el contrario, una educación que por acción u omisión genere sentimientos de desarraigo cultural, de anomia, de impotencia, de fatalismo y de resignación, formará seres humanos incapaces de tomar en sus manos el compromiso de la sostenibilidad.

Un aspecto que no ha sido tenido en cuenta suficientemente en la lucha contra el consumo de drogas en la región es el referente al reto que debe asumir la educación en cuanto hace referencia a su capacidad para contribuir a llenar vacíos vivenciales, sensoriales, afectivos, culturales, de significado y de sentido (pertenencia, propósito, identidad, seguridad); vacíos que motivan o inducen a los jóvenes (y en muchos casos a integrantes de la población adulta e infantil) a consumir drogas como recurso de escapismo, como expresión de rebeldía o de inconformidad o en busca de nuevas o más intensas sensaciones.

Lo mismo puede afirmarse en cuanto a la capacidad que debe tener la educación para “competir” (o para facultar a la vida misma para competir) contra el vandalismo juvenil en sus distintas expresiones, contra fenómenos como las sectas satánicas o similares y, en general, contra las distintas patologías sociales que no solamente socavan las posibilidades de alcanzar la sostenibilidad, sino que se suman a los múltiples atentados contra la calidad de vida y contra la vida misma que existen en la región.

Una sociedad cuya juventud es vulnerable a la amenaza de las drogas y otras patologías equivalentes, difícilmente podrá alcanzar y mantener en el largo plazo condiciones de sostenibilidad.

UN RETO DE FUTURO: Convertir la educación en una experiencia vital alegre, lúdica, atractiva, creadora de sentidos y significados, que estimule la

creatividad y permita redirigir la energía y la rebeldía de la juventud hacia la ejecución de proyectos y actividades comprometidas con la construcción de una sociedad más justa, más tolerante, más equitativa, más solidaria, más democrática y más participativa, y en la cual sea posible la vida con calidad y con dignidad.

IV.5. HUMANISTAS Y TECNÓCRATAS.

Uno de los principales obstáculos para comprender la dinámica del mundo en toda su integralidad y multidimensionalidad, está en la manera arbitraria como hemos aceptado dividir el saber. Si la sostenibilidad del desarrollo depende de que seamos capaces de comprender los procesos que determinan que la realidad sea como es y de que sepamos y podamos intervenir de manera consciente y crítica en, desde y sobre esos mismos procesos para cambiar su rumbo en función de unas relaciones más armónicas y equitativas entre los seres humanos y entre nosotros y nuestro entorno vital, necesariamente debemos recuperar la capacidad de asumir el conocimiento del mundo como totalidad.

Puede argumentarse que el avance actual del conocimiento humano y los cada vez mayores niveles de especialización, impiden una concepción --para llamarla de alguna manera-- "renacentista" del saber. Uno de los grandes retos que tiene por delante la educación para el desarrollo sostenible, es precisamente evitar que el conocimiento exhaustivo de las partes elimine el sentido de totalidad. Y a partir de allí, aportarnos herramientas conceptuales, metodológicas, afectivas y éticas, para explorar los posibles significados de la totalidad.

También aquí los diálogos de imaginarios --que engloban los diálogos de ignorancias y de saberes-- adquieren validez. Los diálogos entre los llamados "humanistas" y los llamados "tecnócratas" o "técnicos" entre sí, además de los diálogos entre éstos y los políticos y los burócratas, y los de todos los anteriores con el ciudadano común, son necesarios para construirnos una imagen de la realidad. Especialmente una imagen comprensible para el ciudadano común, pero también para el especialista en alguna rama del saber y que ha perdido la visión de la globalidad.

No se trata de eliminar la especialización, sino de asumirla con criterios holísticos que permitan ponerla al servicio de la sostenibilidad, léase: de la felicidad humana en un planeta favorable a la vida en todas sus manifestaciones. Que los humanistas construyan sus cuerpos de saber sobre los aportes de la ciencia y de la técnica, y que los científicos y técnicos asuman su misión con plena consciencia de su responsabilidad social, tanto a nivel planetario como local. Hoy aceptamos que no existen "ciencias neutrales" desde el punto de vista ético, pero en la práctica la educación no nos forma para romper esa neutralidad.

UN RETO DE FUTURO. Una educación por procesos y sobre procesos (y no sobre eventos puntuales y aislados de la totalidad) puede formar a los

protagonistas de los cambios que exige el desarrollo sostenible. Construir nuevos cuerpos de conocimiento a partir de diálogos de saberes y de diálogos de ignorancias entre las distintas ramas del saber y entre los distintos espacios del actuar.

IV.6. LA FUNCIÓN PIONERA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL (EA).

Muchas de las *"innovaciones pedagógicas"* forjadas en nuestra región y que menciona el documento del PNUD que citamos algunos párrafos atrás, hacen referencia a experiencias en el campo de la educación ambiental. Unas impulsadas desde la educación formal, en el marco de escuelas urbanas y rurales (muchas en sectores de bajos ingresos), otras desde la educación no formal, impulsadas por organizaciones no gubernamentales o por instituciones del Estado.

Una característica común a la mayor parte de las experiencias de educación ambiental que se llevan a cabo en nuestro continente, es su vinculación estrecha con protagonistas y procesos de "la vida real". La educación ambiental ha contribuido de manera importante --aunque no exclusiva-- a adelgazar los muros que separan a la escuela de la realidad circundante, social y natural, (en el ámbito de la educación formal) y a entender cualquier proceso de desarrollo como una experiencia de mutuos aprendizajes y enseñanzas entre todos los actores sociales, incluida la naturaleza como escenario y como actor (en el ámbito de la educación no formal). Con variantes, la educación ambiental también se ha entendido a sí misma en general, como *"una educación por procesos y sobre procesos"*, para mantener los términos utilizados en el numeral anterior. El enfoque de procesos permite incorporar la variable de tiempo en el análisis de la realidad y aporta los sentidos de flujo permanente y de continuidad.

La educación ambiental ha avanzado con éxito no solamente en la demolición de las barreras que impiden la comunicación entre las distintas ramas del saber, sino también en la construcción de puentes entre distintas formas de conocimiento: el que proviene del laboratorio del científico o del satélite artificial, con el que proviene del anciano de la comunidad, de la partera o del chamán. La EA se ha impuesto como uno de sus retos, la democratización del conocimiento científico y la recuperación, comprensión y valoración de los saberes tradicionales. Así mismo, se propone expresamente incorporar las dimensiones afectiva y sensorial como indispensables para poder aprender y aprehender el mundo de manera holística y en toda su complejidad.

El varias veces citado documento sobre educación del PNUD, afirma que *"la única respuesta válida en términos de desarrollo humano"* a la pregunta de cómo *"acabar de cumplir la vieja promesa de (...) una escuela efectivamente universal y efectivamente educadora"*, y por otra parte *"preparar nuestras sociedades para su integración exitosa a la aldea global, caracterizada por industrias y procesos productivos cuyos insumos críticos son la información y el talento creador, (...) es una educación universal de calidad, formación buena y para todos"*.

UN RETO DE FUTURO: Prepararnos desde ahora para evitar la dicotomía entre una "educación para el desarrollo sostenible" y una educación que le siga sirviendo a lo que se ha demostrado como una concepción no sostenible del desarrollo, lo cual, en términos de su aporte a la sostenibilidad, sería simplemente una mala educación. La educación ambiental nos aporta claves sobre cómo alcanzar esa "*educación universal de calidad, formación buena y para todos*" de que habla el PNUD.

IV.7. LA DIMENSIÓN ÉTICA DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE.

En el fondo, el concepto de sostenibilidad (que no se refiere exclusivamente a las posibilidades inmediatas de supervivencia de una comunidad en un entorno específico, sino a nuestra responsabilidad con las generaciones venideras), implica una posición ética frente a la existencia y frente al Planeta en donde ésta se desarrolla.

Complejo como es el significado de la ética en la teoría y en la práctica, no vamos a abordar aquí ese debate. Pero vamos sí a presumir, que existe más o menos consenso alrededor del hecho de que la ética tiene que ver con el derecho individual y colectivo a la vida, y que en cuanto hace referencia a los seres humanos, este no se interpreta como la mera posibilidad de la existencia vegetativa, sino como el derecho a una vida con calidad, léase también: a una vida con dignidad.

El concepto de vida con calidad no se puede tampoco unificar, mucho menos aún en un continente como América Latina, que hemos descrito como de "*biodiversidad total*". Ya nos detuvimos antes en la necesidad de afinar unos indicadores que nos permitan medir la calidad de vida en términos de felicidad humana, adecuados a las particularidades de cada cultura en su entorno ecológico y social particular, y no solamente en términos econométricos. Indicadores con los que hoy, definitivamente, no contamos todavía, o que comenzamos a explorar apenas de manera experimental.

El desarrollo sostenible y la vida con calidad son dos conceptos fuertemente trenzados entre sí. En el largo plazo, ningún proceso de desarrollo es sostenible si no les garantiza oportunidades equitativas de calidad de vida a los miembros de una comunidad.

Preguntas como las que propusimos, que nos permiten auscultar si un proceso determinado conduce hacia la sostenibilidad o si, por el contrario, hace más vulnerables a las comunidades y a su entorno natural, nos aportan también pautas para definir las implicaciones y exigencias de una determinada posición ética frente a un proceso en particular. ¿Cómo actuar?

Lo anterior tiene que ver también con la concepción predominante del "éxito" en nuestro modelo de desarrollo. Justificados sobre una supuesta base científica, según la cual el motor de la evolución es la *competencia*, y la

supervivencia del más apto (con la correlativa desaparición de los menos adaptados) constituye la medida del "éxito" económico y social, en términos pragmáticos hemos relegado como valores de segunda clase la *convivencia*, la *compasión* (etimológicamente: compartir la pasión) y la solidaridad.

Desde la biología misma, sin embargo, nos llegan señales en el sentido de que el verdadero motor de la coevolución (evolución conjunta de los organismos y su entorno dinámico) no ha sido la competencia aniquiladora sino la cooperación. Es a través de la *simbiosis* en función de la sostenibilidad, como la vida ha podido mantenerse en la Tierra durante cerca de cuatro mil millones de años y lograr que el planeta se vuelva cada vez más favorable a la existencia de la vida. Una simbiosis que surge de la "convicción orgánica" de que no existe una total separación entre los organismos y su ambiente, sino que ambos --y las interacciones entre ambos-- constituyen una totalidad indivisible, y que la calidad de la vida del todo solo es posible en función de la calidad de vida de sus partes, así como la calidad de vida de éstas sólo es posible en función de la calidad de vida del conjunto total.

La vida ha tenido cerca de cuatro mil millones de años para "diseñar", "ensayar" y "seleccionar" mecanismos sostenibles de adaptación al planeta del cual formamos parte, los cuales a su vez han implicado transformaciones sustanciales de ese mismo planeta, que han obligado a nuevas adaptaciones, las cuales nuevamente han incidido sobre el medio, y así sucesivamente, *ad infinitum*.

Desde la aparición de la cultura humana, esos mecanismos de adaptación ya no dependen exclusivamente de procesos biológicos o incluso ecológicos, sino que ahora dependen de decisiones voluntarias y conscientes. A partir del momento en que no solamente desvinculamos nuestra evolución cultural de los condicionamientos del entorno, sino que esa evolución comenzó a significar la destrucción de los mecanismos que garantizaban la sostenibilidad de la biosfera, el desarrollo dejó de ser sostenible. Hoy no tenemos cuatro mil millones de años de plazo para restablecer la sostenibilidad del desarrollo, pero tenemos, precisamente, la cultura.

UN RETO DE FUTURO: El reto ético de la educación es ponernos a nosotros, expresión visible de la cultura, al servicio de la sostenibilidad, y no en contra como ahora. Para ello debemos sustituir la competencia aniquiladora por la cooperación y la conquista por la convivencia, y adoptar el respeto a la vida como valor fundamental.

IV.8. DE LO UNIVERSAL A LO LOCAL Y VICEVERSA.

Por primera, para bien o para mal, vez el concepto de "aldea global" está adquiriendo inequívocas connotaciones cotidianas. La pequeñez del planeta y la interconexión entre todos los procesos, se está haciendo cada vez más evidente.

En términos ecológicos, fenómenos como el del Niño (o Fenómeno del Pacífico), expresión de la pérdida creciente de capacidad de auto-organización de la biosfera (o de que, por el contrario, la biosfera se auto-organiza, pero las comunidades humanas no estamos sintonizadas ni "incluidas" en términos positivos en esos mecanismos), nos recuerdan por la fuerza que nuestra propia calidad de vida está inevitablemente ligada a los procesos de la Tierra, algo de lo cual en conjunto nos habíamos olvidado. Llevamos un par de centenares de años construyendo el desarrollo de espaldas a los ciclos del planeta.

En términos económicos y sociales, la globalización implica que la calidad de la vida (y muchas veces las más elementales posibilidades de supervivencia) de la mayor parte de los seres humanos, esté condicionada por los intereses de un número limitado de personas, que en el mejor de los casos no sobrepasan ese 20 por ciento de la población que, según el PNUD, acumula el 87 por ciento de todos los ingresos del planeta. Lo cual quiere decir que si la Tierra solamente tuviera cien habitantes, de cada cien dólares existentes, 87 se los repartirían (de manera desigual) entre veinte personas, mientras los 13 dólares que sobran se los repartirían (también desigualmente) entre las ochenta personas restantes.

En términos culturales, se ha convertido en realidad palpable la *noosfera*, concepto creado por Theilard de Chardin y que, a manera de una "atmósfera de pensamiento", envuelve a nuestro planeta y nos conecta a todos con todos, saltando por encima de cualquier tipo de particularidades regionales.

Simultáneamente con la fascinante y relativamente democrática posibilidad de acceder por medio de la *red global* (la expresión más evidente de esa *infosfera* de la cual hablaba Alvin Toffler), a una enorme cantidad de la información existente en el planeta sobre cualquier tema y con la todavía limitada posibilidad de interactuar activamente con las fuentes, la globalización de la cultura a través de los medios de comunicación masivos, acarrea también el peligro del empobrecimiento de la diversidad cultural, equivalente a la erosión genética de esa biodiversidad de la cual dependen la sanidad de la biosfera y nuestra propia existencia.

Organismos como el World Resources Institute (WRI), la Unión Internacional para la Naturaleza (UICN) y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) advierten, por ejemplo, que casi la mitad de los seis mil idiomas existentes en el mundo pueden desaparecer en los próximos cien años. Basta con ojear cualquiera de esos libros ilustrados, descriptivos de razas y culturas humanas, publicados en la primera mitad del siglo XX, para comprobar que hoy se trata casi en su totalidad de culturas extinguidas, que sólo sobreviven en los museos o en las páginas impresas.

En términos de seguridad alimentaria, sabemos que en la actualidad menos de 20 especies suministran el 90 por ciento de la alimentación mundial (en un planeta que en los próximos setenta años --cuando nuestros hijos tengan nietos-- llegará a diez mil millones de habitantes), y de ese porcentaje más de la mitad está representada por maíz, arroz y trigo, pese a que se conocen cerca de 80 mil especies potencialmente comestibles, y a que el ser humano

ha utilizado unas tres mil como alimento a lo largo de su historia, de las cuales solamente ha cultivado unas 150 especies de manera sistemática.²⁰

Paradójicamente este auge irreversible de la globalización, coincide con la convicción de que un requisito indispensable de la sostenibilidad es el fortalecimiento de la capacidad de gestión de los niveles locales y concretamente de los municipios, a lo cual las declaraciones y documentos internacionales sobre desarrollo sostenible le otorgan capítulos especiales.

¿Cómo compatibilizar una cosa con la otra? ¿Cómo extender mediante la educación, la práctica de ese postulado ambientalista según el cual es necesario *pensar globalmente y actuar globalmente*? ¿Hasta qué punto, desde los escenarios locales, resulta posible incidir también y de manera eficaz, sobre los procesos globales, o sea: *pensar localmente y actuar globalmente*? ¿Hasta qué punto será posible conservar la diversidad en y de los escenarios locales, su riqueza y sus particularidades ecológicas, étnicas y culturales? ¿Podremos evitar la erosión de la diversidad humana y el empobrecimiento de las características de las cuales depende la sostenibilidad de nuestra especie?

El biólogo inglés Richard Dawkins forjó el concepto de *meme*, como equivalente al de *gene*, pero en términos de pensamiento y de cultura. Una idea determinada, contenida en un *meme*, es capaz de "infectar" a toda una población humana, de la misma manera que un virus puede producir una epidemia. La educación en todas sus formas y los medios de comunicación (desde la red global hasta el chisme de barrio), constituyen canales privilegiados para la transmisión de los *memes*.

UN RETO DE FUTURO: Una educación (entendida en el sentido más amplio de la palabra) que pretenda constituirse en columna vertebral del desarrollo sostenible, debe imponerse el reto de "inocular el virus" de la sostenibilidad en todos los actores sociales, desde quienes tienen en sus manos la toma de decisiones al más alto nivel, hasta los bebés que apenas comienzan a enterarse de los secretos del mundo y que deberán recibir en la leche materna los primeros memes de la nueva cultura.

IV.9. EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN INFORMADA

Existe unanimidad en los documentos internacionales y en varias declaraciones de Jefes de Estado y de Gobierno sobre desarrollo sostenible, así como también entre quienes realizan actividades de campo en directo contacto con los ecosistemas y las comunidades, alrededor de que la participación constituye un requisito sin el cual no es posible la sostenibilidad, entendida tal y como la hemos considerado en este documento, es decir, como un proceso complejo y global.

Entendemos la participación no solamente como "tener parte de algo o en algo", según la definición convencional del diccionario, sino como "ser parte de

²⁰ The GAIA Atlas of Planet Management, Norman Myers, Editor. London 1985. Pág.156.

algo” es decir, como la capacidad de los actores sociales que intervienen en un determinado proceso, para identificarse y compenetrarse plenamente con el mismo, alrededor de los sentidos compartidos de pertenencia, de significado y de propósito común. En otras palabras, para asumir el protagonismo y “empoderarse de ese proceso”

La eficacia de la participación está determinada por la posibilidad real que tienen los actores sociales que la ejercen para incidir en la toma de decisiones que en una u otra forma los afectan.

Una participación eficaz requiere que quienes la ejerzan o la vayan a ejercer tengan acceso real a la información necesaria y suficiente, rigurosa y veraz; que ésta se encuentre disponible de manera oportuna y que en su contenido y en su forma resulte comprensible para los distintos actores sociales.

El derecho a la participación está íntimamente ligado al derecho a la información y, en consecuencia, al derecho a la educación.

Una educación para la participación, tanto en sus contenidos como en sus propuestas metodológicas debe constituirse en un modelo de esa sociedad sostenible a cuya construcción pretende contribuir: democrática, participativa, no autoritaria, abierta al diálogo de saberes, a la construcción de nuevos conocimientos, con perspectiva de género, ligada estrechamente a la realidad local, pero que permita relacionar, contextualizar, relativizar lo local en función de lo universal.

Una educación que no esté centrada en la acumulación de datos aislados sino en la comprensión integral de los procesos que constituyen la realidad. Que en sus mensajes expresos y en su quehacer cotidiano construya, transmita y promocióne valores de respeto a la vida, de respeto a la diversidad, de convivencia y solidaridad.

UN RETO DE FUTURO: Convertir la educación en todas sus formas y modalidades en escenario y escuela para la participación. Evaluar los contenidos y los métodos de la educación para determinar si contribuyen o no a formar individuos con capacidad para comprender el mundo en toda su complejidad y para participar activa y responsablemente en su transformación.

CAPITULO V. MOVILIZACION PARA LA ACCION

V.1. LA INERCIA O EL CAMBIO

Es más cómodo quedarse con lo que tenemos a la mano y continuar haciendo lo que hacemos - aunque sepamos que no está bien -, que hacer cosas nuevas. Michel Godet ²¹subraya, en sus reflexiones sobre la construcción del

²¹ Godet, Michel. PROSPECTIVE ET PLANIFICATION STRATEGIQUE. Ed. Economica, París, 1985.

futuro, que en toda acción humana hay dos fuerzas que pesan casi igual: la inercia y el cambio...

Durante años hemos privilegiado la inercia. Y el cambio no ha dejado de ser más que la palabra en la que todos queremos ver un futuro diferente.

Es muy común, incluso, que se trate de buscar respuestas antes de que las preguntas estén claras. O hacer planes para cambiar, antes de que las situaciones que se desea cambiar estén suficientemente reconocidas. Y esa tendencia ha afectado de alguna manera nuestros intentos de cambio.

Como se dijo anteriormente, una base importante para el cambio es la formulación clara de las preguntas adecuadas para determinar si un proceso nos está haciendo más o menos sostenibles, y procurar a través de la educación que se den las condiciones para la construcción de nuestras propias respuestas.

El concepto del desarrollo sostenible no es estático, y por el contrario, se articula alrededor de expresiones regionales y culturales, en las cuales se encuentra el verdadero significado de los procesos sociales y naturales. Por ello, tal como lo propone a la UNESCO el documento de la Sexta Reunión de la Comisión sobre Desarrollo Sostenible (CDS) realizada entre el 20 de abril y el 1 de mayo de 1998, es preciso "*continuar los esfuerzos para clarificar y comunicar el concepto y mensajes clave de la educación para el desarrollo sostenible, con énfasis en apoyar la interpretación y adaptación de estos mensajes a los niveles regionales y nacionales*" (el subrayado es nuestro).

UN PASO HACIA LA ACCION: Vencer la inercia y propiciar la realización de análisis locales, nacionales, subregionales y regionales en América Latina y el Caribe, intersectoriales e interdisciplinarios, para interpretar adecuadamente las expresiones que debe adoptar el desarrollo sostenible en cada comunidad particular, así como sus énfasis naturales y sociales, de modo que se obtenga un sustento claro para los futuros procesos educativos.

V.2. LAS BASES DE LA ACCION PARA EL CAMBIO.

La crisis ambiental, reconocida mundialmente desde hace casi 30 años, planteó las bases para una reflexión crítica de los modelos de desarrollo. La observación sobre el hecho de que el crecimiento tiene límites y también sobre la urgencia de encontrar vías de sostenibilidad, marchó paralela a la comprensión de las graves equivocaciones provenientes de la división del conocimiento en compartimentos y de la superespecialización, como rutas del saber.

Surgen entonces los enfoques interdisciplinarios, la valorización de las visiones integrales, holísticas, aparecen la teoría de los sistemas, las teorías sobre la complejidad, la planificación prospectiva y la construcción de futuros alternativos - no necesariamente tendenciales, sino de ruptura, para corregir los errores -... Y se fortalecen las búsquedas de autonomía, de independencia, de

una verdadera expresión de la democracia. Se subrayan los principios de soberanía, de participación y de justicia, junto con los derechos humanos expresados ahora en tres "generaciones": La primera, referente al valor de la vida y de la libertad, relativa sobre todo a los derechos civiles y políticos; la segunda, sobre el valor de la igualdad, donde confluyen los derechos económicos, sociales y culturales; y la tercera, que agrupa los "nuevos derechos" o derechos sobre el valor de la solidaridad, tales como el derecho al desarrollo, al ambiente sano y a la paz.

Los puntos 1 y 3 de la Declaración de Río sobre Ambiente y Desarrollo fijan dos principios en este sentido:

Principio 1: Los seres humanos constituyen el centro de las preocupaciones relacionadas con el desarrollo sostenible. Tienen derecho a una vida saludable y productiva, en armonía con la naturaleza.

Principio 3. El derecho al desarrollo debe ejercerse en forma tal que responda equitativamente a las necesidades de desarrollo y ambientales de las generaciones presentes y futuras.

Para sustentar un proceso educativo hacia el desarrollo sostenible, es necesario traducir efectivamente estos principios a nuestras realidades, tomando como eje la situación ambiental, es decir, las relaciones entre la sociedad y la naturaleza, y el modelo de desarrollo actual - con sus críticos errores - que está orientando tales relaciones hacia la insostenibilidad, para partir de allí a las propuestas de acción que conduzcan al cumplimiento de los derechos citados.

El pensamiento ambiental latinoamericano ha elaborado bases importantes para la comprensión de los agudos fenómenos de la insostenibilidad y sus repercusiones de destrucción y crisis. Es necesario fomentar una mayor profundización de este pensamiento y traducirlo a propuestas explícitas que ingresen a los procesos contemporáneos como aportes centrales para el logro del desarrollo sostenible. Este fomento al pensamiento regional para la acción debe provenir sin duda del campo educativo y allí tiene su mejor escenario.

Abrir espacios reales y duraderos para el trabajo interdisciplinario, consolidar el proceso de la construcción de nuevos saberes, avanzar en el desarrollo de los diálogos de saberes, es, a la vez, crear condiciones para avanzar en el análisis de las propias realidades y se convierte en una vía para traducir la alienante y fría globalización en propuestas armónicas de reconocimiento y fortalecimiento de lo local, bajo perspectivas de integración y visiones positivas de lo global.

La clara convergencia de la educación ambiental con los procesos educativos referidos a la paz, a los derechos humanos, al desarrollo, permite ver un camino constructivo hacia la consolidación de procesos educativos que lleven a la sociedad a posiciones y acciones que permitan reorientar los modelos de desarrollo que están conduciendo a la destrucción de los recursos y a la miseria de la población.

El Foro de la Sociedad Civil, que se realizó en Brasil en 1992, paralelamente a la Cumbre de Río, expresó así su posición acerca de los elementos centrales de esa educación ambiental para el desarrollo sostenible:

- *Tener como base el pensamiento crítico e innovador, promoviendo la transformación y la construcción de la sociedad.*
- *Formar ciudadanos con conciencia local y planetaria, que respeten la autodeterminación de los pueblos y la soberanía de las Naciones.*
- *Estar basada en valores específicos.*
- *Tener una perspectiva holística, enfocando la relación entre el ser humano la naturaleza y el universo, de forma interdisciplinaria.*
- *Estimular la solidaridad, la igualdad y el respeto a los derechos humanos, merced a estrategias democráticas y de respeto a las culturas.*
- *Abordar las cuestiones sociales críticas, desde una perspectiva sistémica y sin olvidar el contexto histórico.*
- *Facilitar la cooperación mutua y equitativa de los grupos sociales en todos los niveles y etapas de los procesos de decisión.*
- *Recuperar y reconocer la historia indígena y las culturas locales, y promover la diversidad cultural.*
- *Valorar y apoyar las diversas formas de conocimiento (diversificado, acumulado y social) que no debe ser patentado o monopolizado.*
- *Promover la cooperación y el diálogo entre individuos e instituciones.*
- *Democratizar los medios de comunicación de masas, su compromiso con los intereses de todos los sectores sociales y su función educadora.*
- *Integrar conocimientos, aptitudes, valores, actitudes y comportamientos.*
- *Ayudar a desarrollar una conciencia ética respecto a todas las formas de vida con las que compartimos el Planeta.²²*

Así pues, las bases de la acción para el cambio, se encuentran en la clarificación de la crisis ambiental suscitada por modelos irracionales de desarrollo, en sus repercusiones en nuestros países y en la calidad de la vida de nuestra población.

También, y de manera trascendente, en la reorientación de la educación a través de procesos de autovaloración y conocimiento de nuestras propias realidades, de apertura de espacios de verdadera participación y de reconocimiento e intercambio de saberes provenientes de las culturas ancestrales y de los procesos educativos tradicionales, de nuestra biodiversidad y de nuestra identidad cultural.

UN PASO HACIA LA ACCION: Fortalecer y ampliar el concepto y la práctica de la educación ambiental para el desarrollo sostenible, a través de procesos participativos y de revalorización y reconocimiento de nuestras realidades, en los cuales se analice y clarifique la crisis ambiental y sus manifestaciones y repercusiones en la región.

²² Citado por Pardo, Alberto en la ponencia "Papel de los Organismos Internacionales en apoyo al Desarrollo Sostenible". Seminario Ambiente y Recursos Naturales en los Países Andinos. Paracas, 1996.

V.3. LA PARTICIPACION Y LA ACCION

Lo que conocemos comúnmente por participación, dista mucho de serlo en realidad. Durante años, en los países de América Latina y el Caribe se ha hablado de la participación, como eje y respaldo de muchos procesos, de manera tan frecuente como se habla de la educación como el supuesto motor del cambio. Pero, al igual que en el caso de la educación, que hasta ahora no se ha hecho presente de manera vigorosa como promotora de cambios trascendentales en nuestros países, la participación ha sido tomada como un argumento o una plataforma verbal, más que como un verdadero proceso hacia la consolidación de la democracia.

La participación fue el eje temático del Informe sobre el Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en 1993. En ese documento, las reflexiones se centraron en la existencia de los siguientes **cinco nuevos pilares para un orden mundial centrado en el pueblo:**

- i. Nuevos conceptos de seguridad humana que hagan hincapié en la seguridad de la gente y no solo de las Naciones.*
- ii. Nuevas estrategias de desarrollo humano sostenible que centren el desarrollo en la gente y no a la gente en torno al desarrollo.*
- iii. Nuevas relaciones entre el Estado y los mercados, a fin de combinar la eficiencia del mercado con la solidaridad social.*
- iv. Nuevas pautas de gobierno a niveles nacional y mundial.*
- v. Nuevas formas de cooperación internacional, a fin de centrar la ayuda directamente en las necesidades de la gente, y no en las preferencias de los gobiernos.²³*

Estas buenas intenciones nos llevan a mirar, también, las intenciones que se expresaron un año antes, en la Cumbre de Río, cuando en el Principio 10 de la Declaración allí suscrita, se afirmaba:

Principio 10. El mejor modo de tratar las cuestiones ambientales es mediante la participación de todos los ciudadanos interesados, en el nivel que corresponda. En el plano nacional, toda persona deberá tener acceso adecuado a la información sobre el medio ambiente de que dispongan las autoridades públicas, incluida la información sobre los materiales y las actividades que ofrecen peligro en sus comunidades, así como la oportunidad de participar en los procesos de adopción de decisiones. Los Estados deberán facilitar y fomentar la sensibilización y la participación del público poniendo la información a disposición de todos"

Los principios Nos. 20 y 21 incorporan la necesidad de participación de la mujer y de los jóvenes, en los procesos orientados al desarrollo sostenible.

Todo parece orientarse al consenso de que todos debemos participar. Y más aún si se observan las acciones propuestas en la Agenda 21, cuya expresión sobre la participación es amplia y variada. Pero, ¿podemos participar?

²³ PNUD. Informe sobre Desarrollo Humano, 1993.

Los hechos nos conducen de nuevo a la pregunta de ¿a quien se convoca a participar y cuando? Y también a pensar en que nos llaman a participar (o a hacer acto de presencia) cuando ya no es posible modificar el curso de las cosas.

A veces se toma como pretexto la falta de formación o de información para cerrar a las comunidades la posibilidad de participar en la toma de decisiones. Pero el conocimiento que posee la población de sus propias realidades los capacita para asumir esos retos. El fortalecimiento de su misma formación se puede y se debe dar, precisamente, durante el proceso participativo.

Así mismo, y con mayor razón, quienes hoy tienen en sus manos la responsabilidad de tomar decisiones, deben ser conscientes de su necesidad de revisar los criterios con los cuales planifican, ejecutan y evalúan el desarrollo, y de prepararse para manejar, en la teoría y en la práctica, los conceptos del desarrollo sostenible.

Así, participación para la acción y educación ambiental para el desarrollo sostenible son dos procesos que deben marchar permanentemente articulados. Para ello, se precisa una decisión política real que no tema abrir los espacios participativos a los diversos sectores, y que conciba la democracia en su perfil real, sustentada en procesos provenientes de la misma comunidad.

La participación, además, debe estar expresada explícitamente en mecanismos y vías concretas, que "oficialicen" sus resultados, sin perder su autenticidad.

Como ejemplos de avances hacia una verdadera participación de las comunidades en la toma de decisiones, es interesante recordar el trabajo preparatorio y la Ley sobre Participación Popular expedida en Bolivia en 1994, apoyada en el marco de una política general del Estado hacia el desarrollo sostenible, cuya primera expresión fue crear el Ministerio de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente, en 1992. Igualmente, fue importante la formulación de una Política sobre "Promoción de la participación de la sociedad civil" en Colombia, en 1995.

El sentido de comunidad y de participación que tenemos en América Latina y el Caribe proviene de nuestra misma herencia cultural, manifestada tanto en los escritos del Popol Vuh (o Libro Maya de la Comunidad), como en las tradicionales minkas andinas, y en otros maravillosos ejemplos del pensamiento comunitario indígena, donde el trabajo y la participación para el avance de todos se constituye en valor y eje de la acción colectiva.

UN PASO HACIA LA ACCION: Establecer espacios reales y mecanismos de participación de todos los sectores de la comunidad, partiendo de las realidades locales y de sus mismas costumbres y tradiciones, y articulando y respaldando estos procesos con acciones de educación ambiental hacia el desarrollo sostenible.

V.4. QUIENES DEBEMOS EDUCARNOS Y QUIEN DEBE ORIENTAR EL PROCESO

Todos debemos educarnos, esa es una simple verdad que no acepta réplica.

Los primeros destinatarios de esta educación orientada al desarrollo sostenible deben ser los tomadores de decisiones, entre quienes se encuentran, las autoridades nacionales y locales, los políticos, los legisladores, los ministros, los funcionarios de diversos sectores de la vida económica y social, los empresarios... Y también los altos funcionarios de los organismos internacionales cuya influencia es innegable en las decisiones internas de los países y las regiones.

Es importante comenzar por encontrar formas viables y eficaces para la educación de los niveles decisorios de la sociedad, pues aunque muchas veces se considera que quienes se encuentran en cargos de responsabilidad ya poseen los criterios y conocimientos adecuados para decidir, los resultados y las cifras de nuestro desarrollo no muestran índices satisfactorios.

Por otra parte, se trata de educar en un nuevo sentido, integrador, holístico, sistémico, hacia el tratamiento de lo complejo, en camino al desarrollo sostenible, interpretado según nuestras propias realidades. Hasta ahora, la formación académica universitaria de la que generalmente provienen los tomadores de decisiones, no ha respondido a los retos del desarrollo sostenible en una forma adecuada. Por ello es urgente no solo un "reciclaje" de los egresados universitarios sino la conciencia sobre tal necesidad.

Un segundo grupo objetivo es el que conforman los profesionales y técnicos en ejercicio de sus diversos campos de trabajo. Todos precisamos un re-examen de nuestras profesiones u oficios, en función de la sostenibilidad, y de nuestro papel en el desarrollo. Esto debe ser un ejercicio de análisis e introspección de las diferentes ramas del saber y sus aplicaciones.

Un tercer grupo objetivo lo constituyen los educadores y los administradores de la educación, en sus diversos niveles. Desde aquellos que forman a los profesionales en el campus universitario, hasta los que tienen a su cargo los primeros pasos en las salas cuna o preescolares. Todos requieren mejores y más profundas aproximaciones al saber ambiental, a la trascendencia de la interdisciplinariedad y de la complejidad, a la visión de integralidad y a la conciencia clara de las relaciones sociedad-naturaleza, a la dimensión ética de sus enfoques y a la construcción de valores sólidos donde se consolide el respeto a los derechos de la sociedad y de la naturaleza.

Un cuarto grupo está formado por quienes conducen, son propietarios o laboran en los medios de comunicación, medios que hoy representan una vía importante para la información y la formación (o la alienación) de la población.

El quinto grupo objetivo está compuesto por los niños y niñas, y los jóvenes, en el marco de sus procesos escolares formales, en donde deben tener la oportunidad de formarse de manera armónica e integral.

Un sexto grupo lo constituyen las mujeres, cuya formación debe privilegiarse para lograr superar las discriminaciones e injusticias del pasado, y corresponder a su valioso potencial humano, con miras a su desarrollo como individuos y a su mejor aporte al conjunto de la sociedad.

Las comunidades indígenas, afroamericanas y locales conforman un séptimo grupo objetivo, cuya trascendencia y potenciales aportes al desarrollo sostenible son ya reconocidos, al menos en documentos y en posiciones de los Estados. El énfasis en los procesos educativos dirigidos a estos muy valiosos grupos humanos podrá significar un avance sustancial y un cambio radical en la situación de nuestros países.

¿Quiénes tendrían en sus manos la capacidad para orientar estos procesos?

La respuesta más consecuente con la visión sistémica y de proceso de la educación y de la sostenibilidad que hemos adoptado y trabajado a lo largo de este documento, es que todos los actores sociales que en una u otra forma tienen incidencia en el desarrollo, deben participar en los procesos educativos y asumir las responsabilidades que les corresponden como población objetivo y sujetos de la educación.

Sin embargo, debido a su vocación institucional, a su soporte legal y a las experiencias acumuladas en sus componentes (Ministerios de Educación, autoridades educativas, en general, instituciones educativas de todos los niveles, directivos, administrativos y docentes, población estudiantil, padres de familia y comunidad en general vinculada a la educación), el sector educativo se encuentra en una posición privilegiada para aportar elementos orientadores de estos procesos.

Uno de esos elementos orientadores, precisamente, es la conciencia acerca de que la educación que puede contribuir al desarrollo sostenible es aquella que surja de la concertación entre los diversos sectores y actores sociales que confluyen en cada ámbito particular: local, nacional, subregional o regional.

PASOS HACIA LA ACCION:

- 1) Educarnos todos, en un nuevo concepto y en una visión integral, compleja e interdisciplinaria de los procesos que subyacen tras la vida en todas sus manifestaciones. Educarnos todos, desde quienes toman hoy las decisiones, hasta quienes están dando sus primeros pasos en la vida de la comunidad.
- 2) El sector educativo tiene el doble reto de articularse sistémicamente (y con una visión compartida del desarrollo y de la sostenibilidad) hacia su propio interior, y de tender puentes que le permitan interactuar con los demás sectores y actores que conforman la sociedad.

V.5. LOS ÁMBITOS DE LA TRANSFORMACION

Para que la educación se convierta en una verdadera herramienta para el desarrollo sostenible, deberán diseñarse estrategias para llevar a cabo transformaciones en tres ámbitos específicos:

- ◆ El del pensamiento
- ◆ El de la organización y la participación a nivel local, nacional y regional
- ◆ El de la acción

Las estrategias en el ámbito del pensamiento tienen que ver con varios elementos: con la reflexión sobre el mundo como un sistema complejo, con permanentes interacciones e interdependencias; con el rescate y la revalorización de los saberes ancestrales y el establecimiento del diálogo de saberes; con la profundización del pensamiento ambiental latinoamericano; con las transformaciones de la ciencia y del mismo conocimiento y la creación del nuevo saber ambiental.

Es decir, no se trata solamente de introducir cambio adjetivos en la educación, sino de una transformación de fondo en nuestra manera de pensarnos a nosotros mismos como individuos y como sociedad.

Las estrategias en el ámbito de la organización y la participación se refieren a la promoción de procesos participativos organizados, en los que se lleve a cabo el trabajo educativo bajo premisas democráticas y flexibles, que incorporen a los diversos sectores y vinculen las experiencias de cada uno de ellos en una visión integradora y creativa de nuestra realidad.

Los espacios locales deben ser puntos de partida para ello, con repercusiones articuladoras e integracionistas hacia los países y la región en su conjunto. El intercambio horizontal de ideas y experiencias debe cumplir un papel decisivo, así como la apertura a experiencias provenientes de otras regiones, intercalada con nuestra capacidad de aportar a las restantes realidades mundiales.

Las estrategias en el ámbito de la acción nos deben convencer sobre la urgencia de la acción participativa, y conducir a hechos concretos respaldados por el pensamiento y la organización, así como a la necesidad de romper con la inercia y la inmovilidad. Todos los sectores deben encontrar espacios de acción organizada y poder expresar sus realidades y expectativas, en el proceso hacia el desarrollo sostenible.

Estos tres ámbitos deben, a su vez, constituirse en elementos articulados para todos los procesos educativos, los cuales requieren de un renovado impulso, de imaginación creadora y de una gran voluntad de cambio para llegar a cumplir las metas básicas de su quehacer cotidiano.

UN PASO HACIA LA ACCION: Diseñar conjuntamente estrategias locales, nacionales y regionales que permitan avanzar en el ámbito del pensamiento, de la organización y la participación, y de la acción, teniendo en cuenta el pensamiento ambiental latinoamericano y las experiencias en las cuales éste se ha puesto a prueba, en procesos de transformación de la realidad.

V.6. PROPUESTAS PARA LA OPERACIONALIZACION

Hasta aquí hemos ido señalando, en cada capítulo, diversos *compromisos para el cambio*, numerosos *retos de futuro* y *pasos hacia la acción*. Vamos a mirarlos ahora como propuestas, a partir de las cuales se puede dar inicio a las transformaciones capaces de reorientar, desde la educación, el rumbo del desarrollo hacia la sostenibilidad, acorde con nuestra esencia y nuestra voluntad de futuro.

Este ejercicio de operacionalización que se presenta aquí es apenas un esbozo de las tareas de concreción que deben darse en cada uno de los países, en cada pequeña población y en cada grupo humano, con el fin de conformar un tejido articulado e innovador que exprese las realidades de América Latina y el Caribe, y sus expectativas y orientaciones hacia el desarrollo sostenible, tal como lo lleguemos a construir de manera conjunta en la región.

Posteriormente presentamos una serie de acciones concretas que, a manera de una caja de herramientas, pueden utilizarse para llevar a la práctica las propuestas anteriores. En consecuencia, por tratarse de herramientas de trabajo, no se debe buscar una correspondencia biunívoca entre propuestas y acciones.

PROPUESTAS

Propuesta No. 1. Reestudiar, interpretar y adecuar para ser llevados a la práctica, los postulados y compromisos establecidos en la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental realizada en Tbilisi, en 1977, y de sus desarrollos y versiones regionales (Congresos Iberoamericanos de Educación Ambiental realizados en Guadalajara, México, en 1992 y 1997; Reuniones Técnicas sobre Educación Ambiental en Iberoamérica, Querétaro, México 1995 y Villa de Leiva, Colombia, 1996).

Propuesta No. 2. Estudiar a profundidad los alcances del “pensamiento ambiental latinoamericano” y su aporte actual y potencial al desarrollo sostenible de la región. Plantear su evolución y fortalecimiento futuros, ligados con la promoción de la investigación inter y transdisciplinaria en los ámbitos universitarios y comunitarios, con la construcción de los nuevos saberes y la reformulación de los procesos educativos, enfocados a la formación de profesionales comprometidos en reorientar, desde sus respectivos campos de acción, el desarrollo regional.

Propuesta No. 3. Evaluar los efectos reales de los compromisos y declaraciones de los Jefes de Estado y de Gobierno sobre desarrollo sostenible y a partir de allí evaluar si realmente ha existido voluntad política para traducir esos compromisos en hechos y cuáles han sido los obstáculos adicionales para lograrlo. Con estos resultados, convocar una reunión de balance, para promover una nueva etapa de realizaciones.

Propuesta No. 4. Fortalecer, ampliar y llevar a cabo las propuestas subregionales y enlazarlas con los acuerdos regionales, partiendo de las realidades locales y de los procesos ya avanzados en cada país y subregión.

Propuesta No. 5. Reorientar la educación hacia la formación de seres humanos con capacidad para asumir críticamente la cultura y para transformarla, en función de garantizar una existencia *sostenible* para las generaciones del futuro.

Propuesta No. 6. Reorientar los procesos educativos de modo que aprendamos a mirar el mundo y a aprehenderlo como una totalidad dinámica y compleja, y a entendernos a nosotros mismos como parte activa de esa “telaraña de relaciones” que, adecuadamente administradas, puede conducirnos a un futuro sostenible.

Propuesta No. 7. Comprender el desarrollo como un proceso complejo y potencialmente contradictorio, que inadecuadamente orientado desde el punto de vista de la sostenibilidad, puede dinamizar fuerzas económicas y sociales, pero al mismo tiempo generar nuevos riesgos, reducir cualitativamente la calidad de la vida y producir deterioro ambiental.

Propuesta No. 8. Descubrir y aplicar criterios para redefinir el desarrollo e indicadores que permitan planificarlo, llevar a cabo y medirlo en función de la sostenibilidad, con todas sus consecuencias y en todas sus dimensiones.

Propuesta No. 9. Consolidar estrategias educativas que nos estimulen a formular las preguntas adecuadas, para determinar si un proceso nos está haciendo más o menos sostenibles y avanzar en la construcción de indicadores cualitativos y cuantitativos que nos permitan responder esas preguntas.

Propuesta No. 10. Aportar a los niños y niñas herramientas para que, con una visión crítica del mundo que les estamos entregando, formulen las preguntas adecuadas y construyan sus propias respuestas en función de una mejor calidad de vida en un planeta más sostenible para todos. La educación deberá asumir el reto de preparar para un mundo global, en el cual podamos medir el éxito en términos de lo local y (en términos del “Desarrollo a Escala Humana”) de nuestras propias necesidades y nuestros propios satisfactores.

Propuesta No. 11. Entender que la manera como está organizada la humanidad (que incluye la forma de relacionarnos con el ambiente y la concepción que tenemos del desarrollo) nos está haciendo cada vez más vulnerables y está haciendo más vulnerables y al mismo tiempo más amenazantes a los ecosistemas que ocupamos. Los jefes de Estado y de

Gobierno deben tomar en sus manos, con plena voluntad política, la responsabilidad de ejecutar los cambios sin los cuales no es posible convertir en realidades concretas los compromisos asumidos en los documentos internacionales.

Propuesta No. 12. Entender que en América Latina y el Caribe la educación para el desarrollo sostenible tiene que partir de que nos conozcamos a nosotros mismos y de que nos comprendamos en función de los procesos naturales y culturales de los cuales somos parte y resultado, causa y efecto, motor y consecuencia.

Propuesta No. 13. Identificar y evaluar la enorme biodiversidad de experiencias educativas que ya existen en América Latina, para que les permitamos salir de la marginalidad --a veces incluso de la clandestinidad forzada-- y que apliquemos sus lecciones en ámbitos mayores. Manteniendo siempre una posición de alerta, para evitar que por "oficializarlas" o "formalizarlas", matemos su potencial, su vitalidad y su riqueza.

Propuesta No. 14. Aprovechar al máximo, a través de la educación, las capacidades que poseemos los seres humanos para comunicarnos entre nosotros mismos y con el entorno. La educación debe ayudarnos a desarrollar *sensibilidades* que yacen en nosotros y que por razones meramente culturales hemos ido dejando de lado y olvidando. Como parte de su *perspectiva de género*, la educación para la sostenibilidad debe revalorar formas de conocimiento y de relación --como la intuición y la ternura-- que como resultado de la visión machista y discriminatoria del mundo, se habían considerado, despectivamente, como atributos femeninos y, en consecuencia, de segunda clase.

Propuesta No. 15 Convertir la educación en una experiencia vital, alegre, lúdica, atractiva, creadora de sentidos y significados, que estimulen la creatividad y permita redirigir la energía y la rebeldía de la juventud hacia la ejecución de proyectos y actividades comprometidas con la construcción de una sociedad más justa, más tolerante, más equitativa, más solidaria, más democrática y más participativa, y en la cual sea posible la vida con calidad y dignidad.

Propuesta No. 16. Una educación por procesos y sobre procesos y no sobre eventos puntuales y aislados de la totalidad, puede formar a los protagonistas de los cambios que exige el desarrollo sostenible. Asumir la especialización con criterios holísticos. Construir nuevos cuerpos de conocimiento a partir de diálogos de saberes y de diálogos de ignorancias entre las distintas ramas del saber y entre los distintos espacios del actuar.

Propuesta No. 17. Prepararnos desde ahora para evitar la dicotomía entre una "educación para el desarrollo sostenible", y una educación que le siga sirviendo a lo que se ha demostrado ser una concepción no sostenible del desarrollo, lo cual, en términos de su aporte a la sostenibilidad, sería simplemente una mala educación. La educación ambiental nos aporta claves sobre cómo alcanzar esa

“educación universal de calidad, formación buena y para todos” de que habla el PNUD.

Propuesta No. 18. El reto ético de la educación es ponernos a nosotros, expresión visible de la cultura, al servicio de la sostenibilidad, y no en contra como ahora. Para ello debemos sustituir la competencia aniquiladora por la cooperación y la conquista por la convivencia, y adoptar el respeto a la vida como valor fundamental.

Propuesta No. 19. Una educación (entendida en el sentido más amplio de la palabra) que pretenda constituirse en columna vertebral del desarrollo sostenible, debe imponerse el reto de "inocular el virus" de la sostenibilidad en todos los actores sociales, desde quienes tienen en sus manos la toma de decisiones al más alto nivel, hasta los bebés que apenas comienzan a enterarse de los secretos del mundo y que deberán recibir en la leche materna los primeros *memes* de la nueva cultura.

Propuesta No. 20. Una educación que tanto en sus contenidos como en sus propuestas metodológicas constituya un modelo de esa sociedad sostenible a cuya construcción pretenda contribuir. Democrática, participativa, no autoritaria, abierta al diálogo de saberes y a la construcción de nuevos conocimientos, con perspectivas de género, ligada estrechamente con la realidad local pero que permita relacionar, contextualizar y relativizar lo local en función de lo universal. Una educación no centrada en la acumulación de datos aislados, sino en la comprensión integral de los procesos que constituyen la realidad. Una educación que tanto en sus mensajes expresos como en su quehacer cotidiano construya, transmita y promueva valores de respeto a la vida, de respeto a la diversidad, de convivencia y de solidaridad.

Propuesta No. 21. Convertir la educación en todas sus formas y modalidades en escenario y escuela para la participación. Evaluar los contenidos métodos de la educación para determinar si contribuyen o no a formar individuos con capacidades para comprender el mundo en toda su complejidad y para participar activa y responsablemente en su transformación.

Propuesta No. 22. Vencer la inercia y propiciar la realización de análisis intersectoriales e interdisciplinarios, locales, nacionales, subregionales y regionales en América Latina y el Caribe, para interpretar adecuadamente las expresiones que deben adoptar el desarrollo sostenible en cada comunidad particular, así como sus énfasis naturales y sociales, de modo que se obtenga un sustento claro para los futuros procesos educativos.

Propuesta No. 23. Fortalecer y ampliar el concepto y la práctica de la educación ambiental para el desarrollo sostenible, a través de procesos participativos y de revalorización y reconocimiento de nuestras realidades, en los cuales se analice y clarifique la crisis ambiental y sus manifestaciones y repercusiones en la región.

Propuesta No. 24. Establecer espacios reales y mecanismos de participación de todos los sectores de la comunidad, partiendo de las realidades locales y de

sus mismas costumbres y tradiciones, y articulando y respaldando estos procesos con acciones de educación ambiental y para la participación hacia el desarrollo sostenible.

Propuesta No. 25. El sector educativo tiene el doble reto de articularse sistémicamente (y con una visión compartida del desarrollo y la sostenibilidad) hacia su propio interior, y de tender puentes que le permitan interactuar con los demás sectores y actores que conforman la sociedad.

Propuesta No. 26. Diseñar conjuntamente estrategias locales, nacionales, subregionales y regionales que permitan avanzar en el ámbito del pensamiento, de la organización y la participación, y de la acción, teniendo en cuenta el “pensamiento ambiental latinoamericano” y las experiencias en las cuales éste se ha puesto a prueba en procesos de transformación de la realidad.

Propuesta No. 27. Educarnos todos, desde quienes toman hoy las decisiones, hasta quienes están dando sus primeros pasos en la vida de la comunidad.

ACCIONES

Acción No. 1. Realizar un conjunto de eventos orientados al intercambio de experiencias locales, posteriormente nacionales, subregionales y regionales, en educación ambiental para el desarrollo sostenible. Identificar en estos eventos experiencias exitosas que ameriten ser difundidas y proceder a su análisis y sistematización.

Acción No. 2. Difundir las experiencias sistematizadas, a través de publicaciones, intercambio entre localidades y países y otros mecanismos que se consideren viables en la región.

Acción No. 3. Elaborar bases de datos nacionales, subregionales y regionales sobre instituciones, comunidades, docentes, y otras instancias que estén llevando a cabo acciones de educación ambiental para el desarrollo sostenible, donde además de los datos requeridos para contactarlos se resuman la experiencia, los materiales elaborados, las alternativas y ofertas de cooperación, etc.

Acción No. 4. Compilar, analizar y evaluar en cada país los materiales educativos (libros, cartillas, folletos, guías, videos, cassettes de audio, juegos y equipos experimentales, láminas didácticas y otros), existentes en temas de educación ambiental para el desarrollo sostenible, educación popular, educación para la paz y los derechos humanos, orientados tanto a la educación formal como no formal, con el fin de establecer los materiales existentes en la región, que puedan ser reutilizados o reorientados, así como identificar la necesidad de nuevos materiales.

Acción No. 5. Efectuar, posteriormente, encuentros regionales sobre el tema, para fomentar la elaboración conjunta de los materiales que se hayan identificado como necesarios y que contengan enfoques surgidos de la región.

Acción No. 6. Elaborar y poner en marcha de manera prioritaria planes regionales y/o subregionales de formación en ambiente y desarrollo sostenible, dirigidos a las principales autoridades que toman decisiones en el campo del desarrollo y en el campo de la educación.

Acción No. 7. Analizar en cada Ministerio de Educación, si las últimas reformas educativas y acciones relacionadas, han incorporado los contenidos básicos de la educación ambiental para el desarrollo sostenible. A partir de este análisis acordar los procesos necesarios para que se incorporen los elementos faltantes.

Acción No. 8. Crear grupos de trabajo interdisciplinarios e intersectoriales, compuestos por especialistas de diversos campos del conocimiento, dedicados a la reflexión teórica y práctica acerca de la necesidad de cambios en el proceso educativo general del país y a definir las estrategias a seguir para ello, en el marco de una comprensión amplia y profunda de los procesos hacia el desarrollo sostenible.

Acción No. 9. Convocar un encuentro regional sobre el tema, para buscar una convergencia en el pensamiento e impulsar la realización de estrategias conjuntas al respecto.

Acción No. 10. Con el apoyo de UNESCO/OEA/PNUMA, crear un grupo regional permanente de análisis y evolución del pensamiento ambiental y de desarrollo sostenible y su nexos con los procesos educativos en América Latina y el Caribe, compuesto por personalidades en este campo, a fin de que elaboren documentos teórico-prácticos que respalden el proceso en y desde la región.

Acción No. 11. Convocar, a través de la Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe del PNUMA, a encuentros subregionales sobre el papel de las universidades frente al ambiente y el desarrollo sostenible, para converger posteriormente en un encuentro regional que defina líneas de acción y estrategias que permitan avanzar de manera conjunta.

Acción No. 12. Evaluar los postgrados existentes en la región, en temas de ambiente y desarrollo sostenible, para procurar su mejoramiento conceptual y práctico.

Acción No. 13. Crear, con la participación de la Red de Formación Ambiental del PNUMA, la UNESCO y la OEA, un “centro de excelencia” para formación de pre y postgrado, la investigación y la capacitación en educación ambiental para el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe, que sirva de base para consolidar acciones en la región. Para ello, analizar las experiencias provenientes del CIFCA, y otras similares.

Acción No. 14. Crear una línea de financiación para la realización de proyectos piloto (locales, nacionales, subregionales y regionales) que respalden la creatividad y las iniciativas de acción colectiva en temas referidos a la educación ambiental para el desarrollo sostenible, y dirigidos a diversos sectores de la población.

Acción No. 15. Crear un grupo de estudio sobre los aportes de las comunidades étnicas y campesinas al pensamiento y la práctica ambientales y de desarrollo sostenible y sobre las estrategias futuras para apoyar a estas comunidades, en los diversos países y subregiones, de modo que se posibilite el rescate, valorización, conservación, intercambio y desarrollo de sus saberes.

Acción No. 16. Establecer en cada país, y posteriormente a nivel subregional y regional, un plan de trabajo que defina las formas de incorporación de los medios de comunicación a la difusión de mensajes educativos sobre el ambiente y el desarrollo sostenible, de modo que se propicie una acción masiva de difusión que contribuya concretamente a una mayor conciencia y sensibilización de la población. Convocar a los propietarios de los medios y a las cadenas internacionales para que cooperen directamente en el proceso.

Acción No. 17. Establecer un fondo para pequeños proyectos locales, que permita financiar un alto número de experiencias locales (no menos de 50 en cada país) que incluyan acciones educativas para el desarrollo sostenible y prácticas concretas y específicas, ligadas con sus realidades inmediatas.

Acción No. 18. Hacer un cuidadoso seguimiento a estos proyectos, para poner en contacto y sistematizar las experiencias más valiosas y difundirlas a través de los medios de comunicación, como acciones positivas a seguir por parte de otras comunidades.

Acción No. 19. Iniciar una serie de publicaciones de alta calidad pedagógica y de bajo costo de producción, sobre aspectos metodológicos y pedagógicos de la educación ambiental para el desarrollo sostenible, a fin de ser distribuidas como aporte al proceso en los diversos países, y que puedan llegar a los más diversos sectores y localidades.

Acción No. 20. Crear en todos los países, mecanismos y vías directas de participación de las comunidades, para impulsar procesos de desarrollo sostenible a nivel local, en los que se tenga siempre una fuerte componente educativa.

Acción No. 21. Crear instancias de participación y coordinación de los niños y niñas escolares (urbanos y rurales) en cada país, de manera que se establezcan formas directas de acción y procesos de intercambio entre ellos en el tema de la educación y el desarrollo sostenible, más allá de las actividades previstas en los centros educativos. Convocar posteriormente encuentros subregionales donde los niños y niñas intercambien experiencias y propongan nuevas acciones conjuntas.

Acción No. 22. Crear instancias de participación para los jóvenes de cada país, de modo que tengan un espacio concreto para reunirse, proponer y actuar directamente en procesos de educación y desarrollo sostenible. Convocar posteriormente encuentros subregionales donde los jóvenes intercambien experiencias y propongan nuevas acciones conjuntas.

Acción No. 23. Incluir en los planes de formación, capacitación y actualización de maestros, profesores universitarios y de institutos técnicos, así como de otros educadores en cada país, programas que fortalezcan y mejoren su comprensión sobre los conceptos básicos de la educación ambiental para el desarrollo sostenible, de manera que estén en capacidad de aplicarlos creativamente en sus propias realidades, cualesquiera que sea su especialidad.

Acción No. 24. Diseñar programas educativos dirigidos específicamente a las mujeres, con el objeto de aportarles herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas que las faculten para participar activamente en la gestión del desarrollo sostenible, y acceder a posiciones de liderazgo con criterios de sostenibilidad en sus respectivos ámbitos de acción.

Acción No. 25. Diseñar programas educativos que en sus contenidos y en sus metodologías capaciten y estimulen a los niños y niñas y a los jóvenes de la región, a vincularse y comprometerse de manera activa desde su más temprana edad, con procesos de transformación social, cultural y ambiental, y que forjen en ellos la certeza de su capacidad real para incidir positivamente sobre la comunidad y sus condiciones de existencia.

Acción No.26. Concretar programas educativos y de trabajo social y ambiental tendientes a desarrollar alternativas al servicio militar, con el objeto de capacitar a los jóvenes de ambos sexos de la región para asumir el papel de gestores del desarrollo sostenible en sus distintas comunidades.

Acción No. 27. Los gobiernos requieren hoy diseñar estrategias de concertación entre los diversos sectores y generar espacios de convergencia hacia la planificación del desarrollo sostenible en todas sus dimensiones. El sector educativo debe cumplir un papel de liderazgo en la comprensión y en la construcción de procesos educativos que respalden ese reto.