

# EDUCACIÓN PARA LA SUSTENTABILIDAD



---

**TOMÁS BUSTAMANTE ÁLVAREZ**  
**JUVENTINA SALGADO ROMÁN**  
**JOEL ITURIO NAVA**  
**GIL ARTURO FERRER VICARIO**

Con  
sociales

# Educación para la sustentabilidad

Tomás Bustamante Álvarez  
Juventina Salgado Román  
Joel Iturio Nava  
Gil Arturo Ferrer Vicario  
(Cuerpo Académico Humanismo y Sustentabilidad)



Introducción	9
<b>I. Educación ambiental y sustentabilidad</b>	13
<i>Tomás Bustamante Álvarez</i>	
Introducción	13
La sociedad y la naturaleza	15
La crisis ambiental y de civilización	18
¿Desarrollo sustentable o modo de vida sustentable?	21
Por una vida sustentable	23
Educación para la sustentabilidad	29
¿Qué es la educación?	29
La educación como proceso histórico	29
La educación ambiental	32
Ambientalizar el currículum educativo	35
En conclusión, ¿qué hacer?	37
Referencias	39
<b>II. Educación para una vida sustentable</b>	43
<i>Juventina Salgado Román</i>	
Educación para una vida sustentable	45
Paradigma de la educación mecanicista	47
Aportes de la nueva ciencia al campo educativo	51
Aprendizaje significativo e integral	55
Currículum sustentable	60
Inteligencia espiritual como fundamento de una educación sustentable	65
La escuela y los valores	68
Espiritualidad: el corazón de una educación sustentable	74
Referencias	81

Primera edición: enero 2014

ISBN: 978-607-8289-57-8

© Ediciones y Gráficos Eón, S.A. de C.V.  
 Av. México-Coyoacán, núm. 421  
 Colonia Xoco, Delegación Benito Juárez  
 México, D.F., C.P. 03330  
 Tels.: 56 04 12 04 y 56 88 91 12  
 administracion@edicioneon.com.mx  
 www.edicioneon.com.mx

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México  
*Printed and made in Mexico*

<b>III. La pregunta como dispositivo de enseñanza-aprendizaje.</b>	
<b>El reto de formar sujetos capaces de aprender a pensar</b>	83
<i>Joel Iturio Nava</i>	
Introducción	83
Diferencia entre preguntar y preguntar problematizando	86
La "normalidad" en la escuela	89
La pregunta problematizadora	91
La colocación o desde dónde se pregunta	94
Referencias	96
<b>IV. Educación ambiental o educación social</b>	99
<i>Gil Arturo Ferrer Vicario</i>	
Introducción	99
Algunas consideraciones acerca de la educación	100
Educación ambiental	103
Educación social	106
A manera de conclusión	109
Referencias	110

## INTRODUCCIÓN

La educación ha sido uno de los asideros humanos a los que se acude en tiempos de crisis en busca de soluciones a los problemas. Como producto racional e intencional de las sociedades, ha sido uno de los medios para dirigir, encaminar y enseñar a las generaciones jóvenes los conocimientos, conductas, valores, costumbres, formas de ser y pensar de los adultos. A través de la educación los adultos pretenden que los jóvenes logren metas y corrijan conductas. Como proceso histórico, la función y los objetivos de la educación han variado con el tiempo según los intereses dominantes de las sociedades, pero su horizonte ha sido el mismo: dar rumbo cultural a los individuos, grupos y sociedades.

La educación ha tenido gran influencia en las sociedades, desde los comienzos de las civilizaciones ha sido motivo de atención y de reflexión, ha sido considerada panacea que resuelve diversos problemas y propicia el logro de propósitos colectivos e individuales; mucho se ha escrito de cómo debe ser y lo que debe hacer. Los resultados hoy se pueden ver, medir y comparar a nivel mundial, pues son diversos los niveles del desarrollo educativo de los pueblos. Un pueblo educado es un pueblo culto que enfrenta los problemas de manera más racional, más inteligente y más responsable.

Los tiempos que vivimos se caracterizan por diversos problemas intersociales y de relación de la sociedad con la naturaleza caracterizados por confrontaciones y crisis de recursos vitales, que están llevando al límite los procesos productivos indefinidos, así como los cambios ambientales. Las razones que dan explicación a esta problemática son el modo consumista de vida dominante y la acumulación indefinida de riqueza ante la existencia de recursos limitados. Esta problemática social y ambiental es la huella humana del presente, donde la educación puede influir y ayudar a cambiar

las ideas, acciones y concepciones de lo que debe ser el vivir bien y convivir con las demás formas de vida del planeta de manera más responsable.

Teniendo como centro de atención la educación, *Educación para la sustentabilidad* está integrado por cuatro ensayos que analizan la problemática y proponen, desde diversas perspectivas teóricas y pedagógicas, la función que debe desempeñar la educación en esta situación de crisis y de globalización.

“La educación ambiental y sustentabilidad”, de Tomás Bustamante Álvarez, explica el origen de la educación ambiental a partir del reconocimiento de la problemática ambiental durante la segunda mitad del siglo XX y su relación con las formas de vida de la sociedad. Su origen tiene que ver con la búsqueda de opciones alternativas de vida y la solución a la problemática ambiental. Por tanto, la educación ambiental como acción política pública es reciente, está aún en el proceso de conformación de su contenido y forma de estudio. Se reconoce que la manera de explicar el *saber ambiental* es problematizando el conocimiento fraccionado en disciplinas y administrado en sectores por el desarrollo, para construir un campo de conocimientos teóricos y prácticos orientados hacia la rearticulación de las relaciones sociedad-naturaleza.<sup>1</sup> La educación ambiental debe establecer los vínculos indisolubles de un mundo interconectado de procesos ecológicos, culturales, tecnológicos, económicos y sociales que ahora están parcelados. Debe cambiar la percepción del mundo basada en un pensamiento único y unidimensional, que se encuentra en la raíz de la crisis ambiental, por un pensamiento de la complejidad e integral.

La educación ambiental no sólo tiene un sentido crítico, sino también prospectivo; hace posible una educación que prepare para la construcción de una nueva racionalidad y el avance hacia nuevos procesos de liberación que permitan nuevas formas de reapropiación del mundo y de convivencia con los otros.<sup>2</sup> El saber ambiental, al formar parte de la educación, es un poderoso medio para lograr una forma de vida con sustentabilidad.

La educación ambiental es el nuevo paradigma de conocimientos, que puede ser comparado con la revolución copernicana —sostiene Enrique Leff— al abrir nuevos cauces para las disciplinas y el conocimiento, y nuevos campos de aplicación y construcción de la racionalidad ambiental.

La educación ambiental se percibe como el campo de las nuevas batallas por el porvenir, las cuales serán definidas por los nuevos conocimientos basados en una nueva racionalidad que debe preparar para avanzar hacia nuevas formas de vida, de reapropiación del mundo y de convivencia más perdurables. La educación, concebida no como mera escolarización, puede y debe tener un peso en la lucha por una vida económica, social y ambiental más sustentable.

Por otra parte, Juventina Salgado Román, en su ensayo “Educación para una vida sustentable”, desde una perspectiva crítica a las políticas educativas se pregunta si el coeficiente intelectual, la excelencia académica y los elevados puntajes académicos son verdaderamente relevantes frente a otros problemas de índole existencial. ¿Qué hace la educación para disminuir los altos índices de niños hambrientos en las calles, los suicidios de jóvenes que no encuentran sentido a la vida, el abuso sexual y el maltrato familiar y escolar? La escuela que tenemos no está contribuyendo a la solución de problemas humanos y sociales acuciantes, ¿por qué?, porque ella misma está en crisis, su modelo educativo es inoperante para sociedades modernas complejas cuyos fenómenos se generan con velocidades vertiginosas y características diversas en un marco de incertidumbre.

La autora ve en la escuela sustentable el medio para avanzar a nuevas formas de convivencia y de relaciones socioambientales. La educación debe ser el eje fundamental para impulsar una vida equilibrada, con valores esenciales y con un profundo sentido de la existencia.

Vivimos en un mundo de paradojas —continúa Juventina Salgado—; por ejemplo, la tecnología nos permite comunicarnos con cualquier persona que se encuentre al otro lado del planeta, pero al mismo tiempo esas tecnologías han distanciado la comunicación entre los miembros de una familia.

La juventud pasa con frecuencia por grandes problemas, incluyendo el campo educativo, los cuales se les atribuyen a los jóvenes mismos y a sus ideas “absurdas” y liberales. Sin embargo, generalmente no son sólo ellos los responsables, pues ellos siguen generalmente el ejemplo que dan los adultos. Los impactos ambientales de las tecnologías, de los procesos productivos, de los hábitos de consumo los han impuesto los adultos, no son invento de los jóvenes, así como la idea de competir hasta el agotamiento físico y mental entre jóvenes por las escasas opciones de empleo y de mejoramiento de condiciones de vida es imposición de los adultos. Son los adultos los responsables de la conducción de la vida de las sociedades en sus diversos aspectos; por tanto, son los responsables de lo que se hace y cómo se hace. Nos guste o no, los adultos son el espejo de las generaciones jóvenes. Por eso, para que los jóvenes cambien, debemos cambiar los adultos.

Por su parte, Joel Iturio Nava analiza la función didáctica que tiene la pregunta como dispositivo de enseñanza-aprendizaje. Propone el uso de la pregunta como un recurso epistémico y metodológico que posicione a los sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje en otra forma relacionarse por medio de la circulación de la palabra para establecer el diálogo, que a la vez construye y reconstruye lo que se está conociendo.

Preguntar es una forma de situarnos frente a lo que no se conoce o frente a una realidad que se está interrogando, que se está cuestionando para saber lo que se está o no expresando, o bien, que se da a conocer de alguna forma no satisfactoria. La pregunta es el recurso más apropiado para activar el pensamiento en la búsqueda de respuestas

<sup>1</sup> Enrique Leff. *Saber ambiental*. Siglo XXI Editores/PNUMA/CIICH, México, 2002, p. 180.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 185.

o de nuevas preguntas. Lo importante de la pregunta no es que logra explicaciones o que encuentra respuestas, sino que hace pensar.

A través de la pregunta se resignifica la información con la que se quiere nutrir. El mismo pensamiento resignifica su búsqueda y la respuesta. Por eso, es más importante la razón y la finalidad de la pregunta que su respuesta. Más que la llegada, importa el recorrido. Más que los resultados de una investigación, lo que importa es la experiencia de búsqueda y las preguntas que guían el proceso. Pensar y hacer pensar es la tarea necesaria del quehacer educativo.

Cierra el trabajo de Gil Arturo Ferrer Vicario, "Educación ambiental o educación social", en el que se plantea que la nueva educación debe conocer las ideologías que subyacen en el actual modelo de desarrollo, y a partir de ello proponer alternativas de cambio, sustituir el actual sistema por otro que esté en armonía con la naturaleza y que permita el advenimiento de un modelo de desarrollo sustentable, promover en la sociedad la convivencia y solidaridad con los semejantes, vivientes y no vivientes, bajo una ética de sobrevivencia de todo el planeta. Esta debe ser la tarea de toda la sociedad, y en particular de quienes nos encontramos en el medio educativo.

Debe quedar claro que no puede haber un desarrollo económico y social sobre un planeta agotado. Todo lo demás que se haga será simplemente *gatopardismo*, hacer cambios insignificantes para que todo siga igual.

*Educación para la sustentabilidad* es un trabajo que pretende ser útil a quienes están comprometidos con la educación, con el cambio de valores y que luchan por formas de vida orientadas al bienestar común, equilibradas y en armonía con los demás y el ambiente natural. Pretende dotar de conocimientos que hagan realidad una educación que posibilite formar seres más solidarios y más humanos. Es la exigencia del presente para bien de la especie humana y del planeta.

Asimismo, expresamos nuestro reconocimiento académico al doctor Javier Saldaña Almazán, Rector de la UAGro, por haber hecho posible la publicación de este trabajo.

LOS AUTORES

## I EDUCACIÓN AMBIENTAL Y SUSTENTABILIDAD

Tomás Bustamante Álvarez\*

Los visionarios siempre han afirmado que la única manera de construir una sociedad nueva consiste en cambiar la educación de la generación más joven.

MARYLIN FERGUSON

### Introducción

La Sierra Madre del Sur en llamas hace de la primavera la estación más desagradable del año en esta región mexicana: calor, incendios, humo y polvo que hacen más crítica la escasez de agua. Los incendios son tantos y de tal magnitud que las humaredas cubren la luz del sol y se prolongan por semanas y hasta meses. Las nubes de humo incrementan las temperaturas en las partes altas, donde por lo general los climas son más templados. Por ejemplo, la ciudad de Chilpancingo, ubicada a 1600 msnm, en la primavera de 2013 tuvo temperaturas promedio de 34°C, mayores a las del puerto de Acapulco de 32°C.

La importancia que tiene la Sierra Madre del Sur para la vida de estados como Guerrero no se valora por los gobiernos ni por la población aunque está en permanente destrucción. Allí se produce la mayor cantidad de vegetación forestal que da

\* Programa de Historia, Unidad Académica de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Guerrero.

equilibrio funcional a los ecosistemas, la cual se quema sistemáticamente en esta temporada, se degrada y, con ello, también las condiciones de protección de los suelos, su fertilidad, la capacidad de retención y producción de agua verde de la Sierra que disminuye en proporción a la capa forestal. Pero la Sierra no es sólo vegetación, ahí es donde existen (o existían) nichos ecológicos muy importantes y que están en peligro de ser destruidos, entre ellos destacan por su biodiversidad, a nivel nacional, los de la cuenca de Omiltemi y los de la Sierra de Atoyac, con su diversidad de aves canoras, reptiles y orquídeas. La Sierra vive un verdadero ecocidio y no se ven acciones que la protejan, que reviertan o neutralicen los procesos de su destrucción.

Ante esta “fealdad” primaveral de paisajes y climas provocados por los incendios estacionales, los representantes de las dependencias de gobierno ven el fenómeno como algo connatural a la temporada, lo atribuyen a la quema de *tlacololes*, o sea, a la preparación de tierras para la agricultura. Esto es una verdad a medias. Los campesinos verdaderos que realizan cultivos en *tlacololes* cada vez son menos; quienes lo hacen saben cómo y cuándo hacer las quemas, hay una cultura ancestral de *roza y quema* desde la agricultura mesoamericana, aunque puede haber casos accidentales de incendios causados por ese tipo de actividades, pero serán los menos.

La mayoría de incendios en selvas y bosques tienen otro origen: son provocados, en primer lugar, por quienes cultivan enervantes; sin ninguna consideración y responsabilidad incendian el espacio donde les interesa tener terrenos limpios de vegetación, pues entre más campos quemados existan, más opciones de cultivo tienen; en segundo lugar, los ganaderos son otro sector rural que provoca incendios para tener pastos tiernos con las primeras lluvias; y en tercer lugar se encuentran los provocados por los viajeros y los paseantes, así como los causados por el efecto lupa de los vidrios.

Los incendios forestales son un fenómeno social y delincencial; a pesar del gran daño que hacen al ambiente, a la salud y a la economía, están ligeramente penados y prácticamente no son castigados.

Esta condición primaveral pone de manifiesto dos cosas: la ausencia de educación y cultura ambiental, y lo vulnerable que es la naturaleza ante un puñado de irresponsables pobladores que pueden transformarla, contaminarla y destruirla en poco tiempo. Esta realidad es evidencia de que la educación ambiental no ha sido y no es una estrategia prioritaria de las políticas de educación en México; es muestra también de que los conocimientos relacionados con el medio ambiente que se imparten en los diversos niveles de la educación formal no están construyendo en las generaciones jóvenes una visión ni nuevas prácticas más responsables acerca del cuidado del medio ambiente y los recursos naturales que hacen posible la vida.

Se habla mucho de desarrollo sustentable como perspectiva de solución y corrección del modelo de desarrollo depredador vigente, el discurso político hace alusión constante a ese concepto, existe una legislación que norma programas y acciones del desarrollo sustentable; se han firmado diversos acuerdos, declaraciones y programas internacionales en los que se han establecido metas y compromisos de resultados con

tiempos medibles, para contrarrestar los factores que están causando los problemas ambientales, fomentar la educación ambiental y avanzar en la perspectiva de un desarrollo sustentable o más equilibrado. En la práctica no se ven resultados, por lo menos en relación con México.

En este trabajo se analizan las relaciones de la sociedad con la naturaleza, las cuales han dado como resultado los problemas ecológicos, ambientales y civilizatorios que caracterizan el presente y que imponen grandes retos a la humanidad. La educación con perspectiva ambiental es una de las propuestas y acciones que debemos fomentar para avanzar en el cambio de ética con respecto a la forma de ver y tratar a nuestro planeta. La educación se percibe como el medio que debe ayudar a preservar el futuro de las nuevas generaciones, luchando por nuevas relaciones con la naturaleza más responsables y sostenibles.

### La sociedad y la naturaleza

Las formas de relación sociedad-naturaleza, de explotación, transformación y destrucción son las que han dado lugar a los problemas que están poniendo en riesgo diversas formas de vida, incluyendo la humana. Esto no siempre ha sido así. El impacto de la acción humana con la naturaleza ha sido de menor a mayor, de convivencias de humildad y respeto a convivencias de agresión, sometimiento y transformación, de formas de vida tradicionales a formas modernas y de lujos.

Ese cambio se dio con el desarrollo de nuevos conocimientos que hicieron avanzar las ciencias y las tecnologías, que dieron al hombre capacidad y poder para “dominar” y transformar la naturaleza. Este proceso se dio con el capitalismo, como forma de producir, pensar y vivir.

En tiempo y espacio, el origen de esos cambios procapitalistas se relaciona con los avances del pensamiento científico del Renacimiento y la Ilustración europeos. Fueron ideas de origen cartesiano, apoyadas con argumentos científicistas de influencia mecanicista, primero positivista, y después materialista y liberal, las que dieron forma al paradigma moderno de *progreso y desarrollo* capitalista que ha prevalecido en los dos últimos siglos y que ha determinado las formas de relacionarnos con la naturaleza.

Este progreso y desarrollo han sido procesos de separación y confrontación entre el hombre y la naturaleza, resultado del desarrollo de las fuerzas del capital acentuadas a partir del siglo XVII, cuando el mundo pasó de ser algo vivo a otra cosa más parecida a una máquina. Las ciencias y la filosofía que hasta entonces intentaban comprender la naturaleza para armonizarse con ella, comenzaron a buscar el conocimiento como medio para dominarla y manipularla. De ahí han surgido nuestros avances materiales y tecnológicos, pero también todos nuestros problemas actuales. El siglo XVIII marca un proceso de revoluciones, de perturbaciones repetidas, determinadas no sólo por la revolución industrial, sino también por una revolución científica y biológica, de cau-

sas múltiples pero de resultados evidentes: una sobrepoblación humana como nunca había conocido el planeta.<sup>1</sup>

Ese proceso de cambios que rompe con el pasado y coloca a la humanidad en la senda de lo que se conocerá como *modernidad y progreso* encuentra su correspondencia en las victorias políticas y el prodigioso desarrollo económico del capitalismo durante el siglo XIX, y con él, la consolidación de la ideología individualista, donde el hombre y su avidez de poder serán el centro de atención. El siglo XIX es el del capitalismo triunfante y el de sus representantes como portadores del progreso. Según Hegel, por fin la *razón* venía a gobernar el mundo. El dominio social del capitalismo era el reino de la *razón*, y para sus ideólogos, su sistema filosófico coronaba el fin de la evolución progresiva del pensamiento.<sup>2</sup> En general, incluyendo a los críticos del capitalismo, históricamente la elección de las grandes dimensiones analíticas en la ciencia social se ha hecho sin referencia a consideraciones ecológicas: la noción hegeliana sobre la racionalidad encarnada por el Estado; la visión marxista sobre la lucha de clases como el motor de la historia; los estados naturales de desarrollo de Comte; los óptimos de Pareto<sup>3</sup> de diferentes maneras y con diferentes destinos sociales de los beneficios, todos incidieron en ver en la naturaleza más que fuente de vida, una fuente de recursos que había que disputar y explotar.

Bajo la *racionalidad* capitalista se impulsó el progreso, que determinó nuevas formas de relación hombre-naturaleza, expresadas en una mayor explotación de los recursos y dominio de factores naturales; se intensificaron los sistemas de producción e industrialización y con ello, los paisajes naturales, al mismo tiempo que se creaban ambientes artificiales o sociales.

El paradigma del *progreso* implicó crecimiento económico, de donde derivó el concepto de *desarrollo*. El desarrollo fue entendido como idea de cambio, como fenómeno perceptible y como futuro previsible al que se dirigían, más temprano o más tarde, todas las naciones civilizadas. Hasta bien entrado el siglo XX el desarrollo era visto como un fenómeno natural y finito, pues todas las escuelas económicas de occidente coincidían en la necesidad de encontrar un límite, un techo al crecimiento económico. En ese sentido vislumbraron dos opciones: el Estado estacionario o la crisis.<sup>4</sup> Después de la Segunda Guerra Mundial, esas creencias cambiaron profundamente: las escuelas postkeynesianas y neoclásicas, y por supuesto el neoliberalismo, coincidieron en señalar un futuro de desarrollo económico permanente (infinito), apo-

yado en el cambio tecnológico, en el consumo creciente, en el Estado benefactor,<sup>5</sup> en la competencia y liberación de fronteras nacionales a las mercancías y a los capitales, y en dejar a los mercados regular la oferta y la demanda, así como el destino de los pueblos, los recursos y la naturaleza.

A partir del periodo de posguerra, el mundo ha vivido grandes transformaciones económicas y sociales, resultado de innovaciones tecnológicas que revolucionaron la producción, la industrialización, las comunicaciones y transportes, propiciando el crecimiento de las economías con la inundación de productos de consumo en los mercados de todo el mundo. Las décadas de los cincuenta y sesenta del siglo pasado fueron testigos de un gran crecimiento económico y productivo a nivel mundial y nacional que demandó mayor extracción y explotación de recursos naturales y sociales en forma de materias primas, energía y fuerza de trabajo; hizo crecer la agricultura con la *revolución verde*, la cual demandó mayores cantidades de agua; se incrementó la extracción de recursos forestales y los metales; la industria petrolera se convirtió en la fuente principal de energía y motor de las economías; y, asociado a estos procesos, el crecimiento acelerado de la población mundial: de 3 mil millones de habitantes que eran en 1960 pasaron a 6 mil millones en el 2000.

Ese *desarrollo* de economías y sociedades comenzó a medirse mediante parámetros cuantitativos de quién produce y consume más. Esta concepción definió la división de naciones, de países ricos y pobres. Los primeros fueron vistos como modernos, industrializados y desarrollados; mientras que los segundos, la mayoría, como los atrasados, subdesarrollados y dependientes, portadores de materias primas y fuerza de trabajo; entre ellos se encuentra México.

Ese desarrollo y crecimiento productivo moderno, que ha dado lugar a una riqueza mundial sin precedentes, orgullo de un puñado de multimillonarios, trajo consigo impactos, costos y consecuencias a la naturaleza que son motivo de reflexión y preocupación de un número cada vez mayor de habitantes. El irresponsable e indefinido crecimiento productivo es también crecimiento de consumo y demanda de recursos en forma de materias primas, transformados en bienes y servicios de consumo, cuyo resultado es que a mayor producción y consumo, mayor agotamiento, escasez, contaminación y destrucción de recursos con la creciente generación de desechos líquidos, sólidos y gaseosos. El crecimiento económico, paradigma del desarrollo y progreso moderno, ha puesto de manifiesto la finitud de los recursos planetarios. Hasta ahora ha dominado la concepción paradigmática del desarrollo: se puede producir y crecer indefinidamente ante recursos finitos. Por ejemplo, las economías siguen compitiendo por lograr un mayor Producto Interno Bruto. K. Boulding afirma: "Quien crea que un crecimiento exponencial puede durar siempre en un mundo finito o está loco o es un economista".<sup>6</sup>

<sup>1</sup> Fernando Braudel. *La Historia y las ciencias sociales*. Alianza Editorial, Madrid, España, 1986, p. 194.

<sup>2</sup> P. Lafargue. "El Método Histórico". En AA.VV. *El Materialismo Histórico según los grandes marxistas*. Roca, México, 1973, p. 61.

<sup>3</sup> Enrique Leff (comp.). *Ciencias sociales y formación ambiental*. UNAM/Gedisa, Barcelona, España, 1994, p. 22.

<sup>4</sup> Pablo Gutman. "La economía y la formación ambiental". En Enrique Leff (coord.). *Ciencias sociales y formación ambiental*. UNAM/Gedisa, Barcelona, España, 1994, p. 136.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 136.

<sup>6</sup> Citado por E. Morin, en *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós, Barcelona, 2011, p. 25.



Las relaciones humanas con la naturaleza siguen siendo de confrontación; sin embargo, detrás de ellas hay fuertes y poderosos intereses económicos que se verían afectados si la situación cambiara. Por ejemplo, existe la tecnología para producir los vehículos a base de energías limpias, pero los intereses de consorcios particulares y la dependencia económica que ciertas naciones sufren a consecuencia del petróleo lo evitan. Tienen que ocurrir hechos con impactos y trascendencia para que la sociedad reaccione y cambie. Quizá el hombre no valore lo que tiene hasta que lo haya perdido, como dice el refrán popular. Entonces podría ser demasiado tarde, sobre todo para la propia humanidad.

### La crisis ambiental y de civilización

La crisis ambiental se refiere al deterioro de los ecosistemas y demás condiciones naturales y ambientales que hacen factible la vida. Diversos recursos naturales, como el agua, los bosques y los suelos, por ejemplo, en diversas partes del planeta han llegado a los límites de su capacidad de autorregulación natural, están agotándose, en unos casos, y son contaminados, transformados y destruidos, en otros. Esta situación está enfermando al planeta y poniendo en riesgo la reproducción de la vida, incluyendo la de la especie humana.

Desde finales del siglo pasado se reconoce que la crisis no sólo es ambiental; trastoca también el modelo civilizatorio dominante, sacude cada uno de los fundamentos sobre los que se asienta el actual paradigma occidental de vida; alcanza tanto al propio mito del crecimiento económico generador de "bienestar", como a la teoría económica que lo sustenta; afecta a una sociedad con cada vez mayores desequilibrios y desigualdades, con mayores niveles de marginación y violencia estructural; afecta los dos pilares de la organización del mundo moderno: los Estados-nación y los sistemas de democracia formal; afecta la cultura occidental, incapaz de escapar a los valores del hedonismo antropocéntrico; afecta igualmente a la ciencia con el derumbe de los paradigmas tradicionales basados en el conocimiento especializado y parcelario.<sup>7</sup>

*La carta de la Tierra* define la situación actual en los siguientes términos:

Los patrones dominantes de producción y consumo están causando devastación ambiental, agotamiento de recursos y una extinción masiva de especies. Las comunidades están siendo destruidas. Los beneficios del desarrollo no se comparten equitativamente y la brecha entre ricos y pobres se está ensanchando. La injusticia, la pobreza, la ignorancia y los conflictos violentos se manifiestan por doquier y son la causa de grandes sufrimientos. Un aumento sin precedentes de la población humana ha sobrecargado los sistemas

<sup>7</sup> Manuel González de Molina y Juan Martínez Alier (eds.). *Historia y ecología*. Marcial Pons, Madrid, España, 1993, p. 11.

ecológicos y sociales. Los fundamentos de la seguridad global están siendo amenazados. Estas tendencias son peligrosas, pero no inevitables.<sup>8</sup>

Acerca de las causas de la problemática presente Sartori y Mazzoleni definen a las tecnologías y la superpoblación como las principales culpables del deterioro ambiental.<sup>9</sup> Mientras que para F. Garrido son el agotamiento de los recursos disponibles, la contaminación de los ecosistemas, del agua y de la atmósfera, así como la saturación de residuos de los procesos productivos y de consumo que superan la tasa de asimilación de los ecosistemas.<sup>10</sup> M. Gadotti va más allá de lo material, considera que la crisis ecológica no es sólo resultante de la crisis del sistema económico sino también de la crisis de paradigmas, de la comprensión que tenemos de nuestra relación con el cosmos, con la realidad, con la Tierra. La cosmovisión occidental y cristiana, capitalista y machista, sobrevalora el dominio de la Tierra. Orientados por esa cosmovisión nos acercamos a ella sólo en la medida en que puede ser "útil" para nosotros.<sup>11</sup>

El "Manifiesto por la vida", expresión de una corriente del pensamiento ambientalista y a favor de la sustentabilidad latinoamericana, define la crisis ambiental como una crisis de civilización. Es la crisis de un modelo económico, tecnológico y cultural que ha depredado a la naturaleza y negado a las culturas alternas, y que privilegia un modo de producción y un estilo de vida insustentables que se han vuelto hegemónicos en el proceso de globalización.

La crisis ambiental —continúa diciendo el manifiesto— es la crisis de nuestro tiempo. No es una crisis ecológica, sino social. Es el resultado de una visión mecanicista del mundo que, ignorando los límites biofísicos de la naturaleza y los estilos de vida de las diferentes culturas, está acelerando el calentamiento global. Este es un hecho antrópico y no natural. La crisis ambiental es una crisis moral de instituciones políticas, de aparatos jurídicos de dominación, de relaciones sociales injustas y de una racionalidad instrumental en conflicto con la trama de la vida.<sup>12</sup>

Ernesto Sabato escribió en relación con la crisis ambiental: "no es la crisis del sistema capitalista lo que ha dado lugar a la crisis ambiental, es la crisis de toda una concepción del mundo y de la vida basada en la idolatría de la técnica y en la explotación del hombre".<sup>13</sup>

<sup>8</sup> M. Gadotti. *Pedagogía de la Tierra*. Siglo XXI Editores, México, 2002, pp.177-184.

<sup>9</sup> Giovanni Sartori y Gianni Mazzoleni. *La tierra explota*. Taurus, México, 2003, p. 9.

<sup>10</sup> Francisco Garrido Peña. "Sobre la epistemología ecológica". En Garrido, González de Molina, Serano y Solana (eds.), *El paradigma ecológico en las ciencias sociales*. Icaria Antrazyt, Barcelona, 2007, p. 31.

<sup>11</sup> Moacir Gadotti. *Pedagogía de la Tierra*. Siglo XXI Editores, México, 2002, p.171.

<sup>12</sup> "Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad", en Enrique Leff (coord.). *Ética, vida, sustentabilidad*. Ministerio del Medio Ambiente de Colombia/PNUMA/PNUD/CEPAL, México, 2002, p. 315.

<sup>13</sup> Ernesto Sabato. *La resistencia*. Six Barral, México, 2000, p. 100.

Morin explica la compleja trama de acciones a la que obedece y con la que se manifiesta la crisis planetaria a partir de su división y la define como una *policrisis* que asocia directamente con la globalización, la cual provoca múltiples y variadas crisis a escala planetaria.

Así, este autor se refiere a la crisis de la economía mundial como resultado de la ausencia de verdaderos dispositivos de regulación. Para dibujar el posible escenario que viene, cita la obra de P. Artus y M. Virard, *Globalización: lo peor está por llegar*, donde se afirma que

Lo peor vendrá de la conjugación de cinco características esenciales de la globalización: una máquina no igualitaria que socava los cimientos sociales y atiza las tensiones protectoras; una caldera que quema los recursos escasos, favorece las políticas de acaparamiento y acelera el calentamiento del planeta; un aparato que inunda el mundo con liquidez y estimula la irresponsabilidad bancaria; un casino en el que se expresan todos los excesos del capitalismo financiero; una centrifugadora que puede hacer explotar Europa.<sup>14</sup>

Las otras expresiones de las policrisis a las que se refiere Morin son:

*La crisis ecológica* se acentúa con degradación creciente de la biosfera, que a su vez desencadena crisis económicas, sociales y políticas.

*La crisis de las sociedades tradicionales* deriva de la occidentalización que tiende a desintegrarlas.

*La crisis de la civilización occidental* que responde a los efectos egoístas del individualismo, al malestar psíquico y moral que se instala en el corazón del bienestar material y la intoxicación consumista de la clase media.

*La crisis demográfica* con la superpoblación de los países pobres, la disminución de la población de los ricos y el desarrollo de los flujos migratorios engendrados por la miseria.

*La crisis urbana* se desarrolla en las megalópolis asfixiadas y asfixiantes, contaminadas y contaminadoras, donde proliferan los guetos pobres y los guetos ricos que se amurallan.

*La crisis del mundo rural* es de desertificación provocada por la concentración urbana y la extensión de los monocultivos industrializados, entregados a los pesticidas, privados de vida animal, y la ganadería industrializada, productora de alimentos degradados por las hormonas y los antibióticos.

*La crisis de la política* agravada por la incapacidad de pensar y de afrontar la magnitud y complejidad de estos nuevos problemas.

*La crisis de las religiones*, divididas entre corrientes modernistas e integristas, socavadas por conflictos internos entre cultos enfrentados, incapaces de asumir sus principios de fraternidad universal.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Edgar Morin. Ob. Cit., p. 23.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 24.

De acuerdo con estas visiones y definiciones, existe consenso en ver la crisis ambiental como un producto eminentemente social. Es producto de la praxis social, de las formas de pensar, hacer, vivir y convivir con las demás formas de vida con las que compartimos el planeta.

Este modelo de vida y la filosofía en la que se sustenta están en problemas. No han dado el bienestar tantas veces prometido, y más que soluciones han generado problemas sociales y ambientales. Es un modelo económico, social y ambiental insostenible.

Tiene razón Robertson cuando señala que el progreso económico, tal como lo conocemos, está condenado a perecer, porque amenaza a los ecosistemas de los que depende, y su visión del porvenir es que todos los miembros de una población humana mayor que la actual deberán aspirar al modo de vida de alto consumo y alta contaminación de la minoría rica de hoy. Ese progreso económico transfiere sistemáticamente riqueza de los pobres a los ricos; su modo de crear riqueza también crea pobreza.<sup>16</sup>

### ¿Desarrollo sustentable o modo de vida sustentable?

El problema ambiental se convirtió en una realidad y un reto urgente que llamó la atención a finales del siglo pasado, por lo que se dieron diversas opciones de desarrollo, en la perspectiva de realizar cambios en las formas del desarrollo dominante. Apareció así la propuesta del *desarrollo sustentable*.

El concepto de desarrollo sustentable fue utilizado por primera vez en la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1979, para indicar que el desarrollo debería ser un proceso integral que incluyera dimensiones culturales, éticas, políticas, sociales y ambientales y no sólo económicas.<sup>17</sup> Posteriormente, entre sus propósitos se incluyó "Satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin socavar la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las suyas" (Informe Brundtland o *Nuestro futuro común*, 1987).

Así, la tesis de *Nuestro futuro común*, que adquirió carácter de paradigma teórico del desarrollo, sugería seguir produciendo y creciendo más como una forma de superar la pobreza y las grandes desigualdades económicas y sociales del mundo, y al mismo tiempo, mantener las condiciones naturales que aseguraran la tan esperada mejora de la vida, tanto de las generaciones presentes como de las futuras; en otras palabras, solucionar los problemas del desarrollo o del subdesarrollo con más desarrollo.

La concepción del desarrollo sustentable implica crecimiento, lo cual implica más recursos, más producción, más consumo, más desechos, más contaminación; al mismo tiempo, plantea no desequilibrar los sistemas naturales, no gastar los recursos que

<sup>16</sup> J. Robertson. "Prólogo", en Paul Ekins, *Riqueza sin límites*. EDAF, Madrid, España, 1992, p. 5.

<sup>17</sup> M. Gadotti. Ob. Cit., p. 52.

las generaciones futuras pueden necesitar. Cómo hacer posible ese desarrollo que mejore la calidad de vida y al mismo tiempo que no consuma o transforme los recursos naturales fue la gran interrogante de los críticos de esta idea de desarrollo.

La propuesta de desarrollo sustentable que se hizo desde la ONU tuvo como contexto el desarrollo del sistema capitalista. El debate mostró la inviabilidad de un desarrollo sustentable, es decir, un crecimiento económico equilibrado y permanente, bajo las condiciones que imponen el capital y la economía de consumo. Esto representa desarrollo y crecimiento productivo indefinidos, aunque la Tierra es finita y los recursos limitados.

El debate que desató la propuesta del desarrollo sustentable mostró la ambigüedad y las múltiples enunciaciones del concepto. Sin embargo, en el debate se reconoció el espíritu propositivo y de cambio, de búsqueda de nuevas opciones de desarrollo y de formas de relación sociedad-naturaleza que contenía la idea de desarrollo.

Se reconoció que la propuesta de desarrollo sustentable incorporaba cuatro dimensiones básicas: *lo social*, como la necesidad de mejorar las condiciones de vida de la población en general; *lo económico*, como la necesidad de mejorar e incrementar la productividad y satisfacer las necesidades; *lo ambiental*, como la búsqueda de cuidar el equilibrio ecológico y ambiental; y *la intergeneracional*, que persigue satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias. Así, el desarrollo sustentable propone corregir los problemas históricos generados por las formas de vida y de relación sociedad-naturaleza impuestas por el capitalismo, para transitar a un cambio más justo y permanente. Sin embargo, esa pretensión de *sostenibilidad*, de salvaguardar la biosfera y, correlativamente, a las generaciones futuras, dicha noción contiene un componente de ética importante, el cual, no obstante, no mejora sustancialmente el concepto mismo de desarrollo, sino que sólo suaviza y dulcifica su apariencia.<sup>18</sup>

El problema que dejó pendiente la propuesta de la ONU de desarrollo sustentable fue cómo lograr esos postulados. La premisa del crecimiento productivo y económico como condición para satisfacer las necesidades sociales sigue atrapado en el modelo económico dominante, y subyace la idea de hacer *compatibles* naturaleza y capitalismo o lograr un capitalismo sustentable. ¿Será posible eso?

Sabemos que el capital se sustenta precisamente en la explotación, expansión y crecimiento; capital sin acumulación no es capital; su meta es la reproducción sin límites, el dinero en busca de más dinero,<sup>19</sup> siempre a costa de la explotación, destrucción y contaminación de los recursos de la naturaleza y la sociedad. La sustentabilidad o equilibrio del capital no es desarrollo sostenible y menos sostenibilidad

ambiental. Hasta ahora no existen evidencias de que el capital se reproduzca y al mismo tiempo preserve los recursos, de que funcione su maquinaria productiva sin contaminar el medio ambiente, ni de que se reproduzca y acabe con la pobreza social; sigue siendo impensable salvar la Tierra, preservar el ambiente y acabar con la explotación social y natural en el marco del capitalismo. Capital y naturaleza tienden hacia sentidos opuestos, el equilibrio de uno es el desequilibrio del otro, pero nunca y en ninguna parte existe un capitalismo en equilibrio con la naturaleza.

Parece claro que sustentabilidad y capitalismo son incompatibles de principio. Se trata de conciliar dos términos irreconciliables en el contexto de la globalización capitalista. El desarrollo sustentable sólo tiene sentido en una economía solidaria, regida por la compasión y no por el lucro. La compasión debe ser entendida aquí en su concepción etimológica: “compartir el sufrimiento”.<sup>20</sup>

Después del debate que generó el concepto de *desarrollo sustentable*, éste quedó como pieza de un discurso oficializado, usado más como retórica, como slogan y demagogia, que como realidad. Gobiernos y empresarios siguen hablando de desarrollo, equivalente al crecimiento del Producto Interno Bruto, como opción para salir de la pobreza y solucionar la problemática ambiental. Mientras que la sustentabilidad, los movimientos ecologista, ambientalista y crítico del capitalismo, lo han reivindicado en su connotación de equilibrio y continuidad. Para lograr ese equilibrio se requiere otra manera de ver la naturaleza, otra manera de ser, pensar y vivir.

### Por una vida sustentable

Las reflexiones a las que dio lugar el concepto de desarrollo sustentable de finales del siglo pasado y principios del presente hicieron una decantación de definiciones, de términos y conceptos. Hoy queda claro para la mayoría que es inapropiado hablar de desarrollo sustentable en el contexto del capitalismo. Es impropio. Además, los dos términos básicos, *sostenibilidad* y *desarrollo*, tienen significados hasta cierto punto contrapuestos. *Sostenibilidad* implica continuidad y equilibrio, mientras que *desarrollo* implica dinamismo y cambio.<sup>21</sup> Desarrollo está más asociado al crecimiento, como el motor evidente y verdadero del crecimiento, y viceversa. Ambos términos son, a la vez, fin y medio el uno del otro.<sup>22</sup>

Hasta ahora el desarrollo o crecimiento económico, que sigue siendo el paradigma dominante en el contexto de la globalización, ha permanecido ciego a la degradación ecológica que sigue provocando; ha puesto en peligro la biosfera debido a la sobreexplotación del petróleo y del carbón, a la deforestación y a la desnaturalización

<sup>18</sup> Edgar Morin. Ob. Cit., p. 28.

<sup>19</sup> J. O' Connor. *Causas naturales: ensayos de marxismo ecológico*. Siglo XXI Editores, México, 2001, pp. 27, 41 y 283.

<sup>20</sup> M. Gadotti. Ob. Cit., p. 55.

<sup>21</sup> Anthony Giddens. *La política del cambio climático*. Alianza Editorial, Madrid, 2010, p. 79.

<sup>22</sup> Edgar Morin. Ob. Cit., p. 25.

provocadas por los cultivos y la ganadería industrializados. Responde a una fórmula estándar que ignora los contextos humanos y culturales. Se aplica de manera indiferenciada sobre sociedades y culturas muy diversas, sin tener en cuenta sus singularidades, sus saberes, sus técnicas y sus formas de vida, vigentes en pueblos de los cuales se condena el analfabetismo, sin percibir las riquezas de sus culturas orales tradicionales.<sup>23</sup>

La perspectiva de un modo de vida sustentable implica necesariamente una actitud crítica al capitalismo existente. Buscar el aprovechamiento responsable de los recursos naturales, el equilibrio biológico de las diversas formas de vida, la búsqueda del máximo de durabilidad y perdurabilidad, de valor de uso en lugar de valor de cambio, la plenitud de valores desde y con el trabajo y no los máximos rendimientos de productividad y ganancias; busca el bienestar social, pero no generado desde la explotación de los pobres y la extinción de la naturaleza, un bienestar que no se define por el consumo siempre creciente a costa de un trabajo cada vez más intenso, sino por la conquista de una vida rescatada del miedo, de la esclavitud del salario, de la violencia, de la fetidez y del estruendo infernal de nuestro mundo industrial capitalista. La sustentabilidad no debe tratar de herosear la abominación, de esconder la miseria, de deodorizar la fetidez, de cubrir de flores las prisiones, los bancos, las fábricas; no se trata de purificar la sociedad existente sino de reemplazarla.<sup>24</sup> Esto implica actuar en las causas que dan lugar a la inequidad, a la insostenibilidad y a la devastación de los recursos naturales, es decir, cambiar las formas de propiedad de los medios de producción o de los recursos naturales que dan sustento a las relaciones sociales de producción capitalista.<sup>25</sup>

Hay coincidencias en las que la sustentabilidad no se va lograr mediante el sistema capitalista de producción, por lo que son necesarios cambios en las formas de ver y relacionarnos con la naturaleza, establecer interacciones más responsables y superar la idea decimonónica de dominio que colocó al hombre por encima de la naturaleza. Hoy no basta una visión antropocéntrica del desarrollo, el cuidado del planeta es primero, se requiere una consciencia planetaria de la vida. Ello significa trabajar por nuevas conductas, individuales y colectivas, que arriben a una nueva cultura de la Tierra; abandonar mitos que nos han enfrentado y a causa de los cuales estamos destruyendo la naturaleza, como el del crecimiento ilimitado, la naturaleza como fuente inagotable de recursos y el consumismo como idea de bienestar social.

La confrontación y la separación entre el hombre y la naturaleza son paralelas a las ideas que dieron lugar al desarrollo del capitalismo. Las visiones que surgen con la Ilustración de ver la naturaleza como un mundo mecánico y muerto, con recursos sólo para el uso humano; la visión decimonónica del conocimiento, de

explicar la naturaleza como lo otro, lo de fuera, lo que nos rodea y que está al servicio de la sociedad han hecho surgir los problemas ambientales, que a veces queremos solucionar desde fuera o esperando que lo hagan los otros.

El ambiente no es el medio que circunda a las especies y a las poblaciones biológicas, sino una categoría sociológica (y no biológica) relativa a una racionalidad social, configurada por comportamientos, valores y saberes, así como por nuevos potenciales productivos. En este sentido, el ambiente del sistema económico está constituido por las condiciones ecológicas de productividad y regeneración de los recursos naturales, así como por las leyes termodinámicas de degradación de materia y energía en el proceso productivo. El ambiente establece potenciales y límites a las formas y ritmos de explotación de los recursos, condicionando los procesos de valoración, acumulación y reproducción del capital.<sup>26</sup>

El desarrollismo productivo, como sinónimo de progreso y modernidad en función del cual todo fue sacrificado, condujo a una agonía del planeta. Tenemos hoy conciencia de una inminente catástrofe si no traducimos esa consciencia en actos para retirar del desarrollo esa visión depredadora, concibiéndolo de forma más antropológica y menos economicista, con el fin de salvar la Tierra.<sup>27</sup>

Las nuevas formas de ver y explicar el ambiente han dado elementos para construir un nuevo concepto de la sustentabilidad. En ese sentido, son importantes las aportaciones que han hecho pensadores latinoamericanos. Por ejemplo, el colombiano Julio Carrizosa ha propuesto sustituir la palabra desarrollo, que esconde muchos intereses, por el concepto de proceso. Así, la sustentabilidad se ve como potencialidad de un territorio para mantener indefinidamente un proceso; esa potencialidad depende de factores humanos y no humanos característicos de ese territorio y del proceso seleccionado.<sup>28</sup>

En la misma perspectiva de dar racionalidad ambiental a la sustentabilidad, Moacir Gadotti escribió: "sustentable es más que un calificativo de desarrollo. Va más allá de la preservación de los recursos naturales y de la viabilidad de un desarrollo sin agresión al medio ambiente. Implica un equilibrio del ser humano consigo mismo y, en consecuencia, con el planeta. La sustentabilidad que defendemos se refiere al propio *sentido* de lo que somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos, como seres con sentido y dadores del sentido de todo lo que nos rodea".<sup>29</sup>

En el "Manifiesto por la vida", redactado por un grupo de pensadores latinoamericanos, se decanta una definición de sustentabilidad que aquí secundamos:

<sup>23</sup> Edgar Morin. Ob. Cit., p. 27.

<sup>24</sup> Herbert Marcuse. *Ecología y revolución*. Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina, 1975, p. 84.

<sup>25</sup> Guillermo Foladori. "Avances y límites de la sustentabilidad social". *Economía, Sociedad y Territorio*, vol. III, núm. 12, enero-junio, 2002, p. 627.

<sup>26</sup> Enrique Leff. *Saber ambiental, sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo XXI Editores/PNUMA, México, 2002, p. 247.

<sup>27</sup> Moacir Gadotti. Ob. Cit., p. 55.

<sup>28</sup> Julio Carrizosa. "Hacia nuevas economías. Mimesis, hedonismo, violencia y sustentabilidad". En Enrique Leff (coord.). *Ética, vida, sustentabilidad*. PNUMA/PNUD/CEPAL, México, 2002, p. 43.

<sup>29</sup> Moacir Gadotti. Ob. Cit., p. 31.

El concepto de sustentabilidad se funda en el reconocimiento de los límites y potenciales de la naturaleza, así como la complejidad ambiental, inspirando una nueva comprensión del mundo para enfrentar los desafíos de la humanidad en el tercer milenio. El concepto de sustentabilidad promueve una nueva alianza naturaleza-cultura fundando una nueva economía, reorientando los potenciales de la ciencia y la tecnología, y construyendo una nueva cultura política fundada en una ética de la sustentabilidad –en valores, creencias, sentimientos y saberes– que renuevan los sentidos existenciales, los mundos de vida y las formas de habitar el planeta Tierra.<sup>30</sup>

Entendida así la sustentabilidad, indica un nuevo paradigma explicativo de la vida, lo cual significa transformaciones o *metamorfosis*, como dice Morin, en las formas de organización, producción y de vida en general. Trabajar por el paradigma sustentable es trabajar por la racionalidad ambiental, por un estilo alternativo de vida que implica transformar y reemplazar los actuales y todo el sistema de relaciones en el que se sustenta (jurídicos, políticos, económicos y culturales), lo que implica activar un conjunto de procesos sociales que comprenden

[...] la incorporación de los valores del ambiente en la ética individual, en los derechos humanos y en la norma jurídica de los actores económicos y sociales; la socialización del acceso y apropiación de la naturaleza; la democratización de los procesos productivos y del poder político; las reformas del Estado que le permitan mediar la resolución de conflictos de intereses en torno a la propiedad y aprovechamiento de los recursos y que favorezcan la gestión participativa y descentralizada de los recursos naturales; el establecimiento de una legislación ambiental eficaz que norme a los agentes económicos, al gobierno y a la sociedad civil; las transformaciones institucionales que permitan una administración transectorial del desarrollo; y la reorientación transdisciplinaria del desarrollo del conocimiento y de la formación profesional.

La construcción de una nueva racionalidad ambiental es un proceso político y social que pasa por la confrontación y concertación de intereses opuestos, por la reorientación de tendencias (dinámica poblacional, racionalidad del crecimiento económico, patrones tecnológicos, prácticas de consumo); por la ruptura de obstáculos epistemológicos y barreras institucionales; por la creación de nuevas formas de organización productiva, la innovación de nuevos métodos de investigación, y la producción de nuevos conceptos y conocimientos.<sup>31</sup>

Debido al alcance de las reformas sociales y económicas que sería necesario acometer, hay quienes consideran que las sociedades con democracias liberales no están preparadas para abordar los problemas medioambientales, debido a que los Estados

<sup>30</sup> Enrique Leff. *Ética...* Ob. Cit., p. 316.

<sup>31</sup> Enrique Leff. *Ciencias sociales...* Ob. Cit., p. 20.

democráticos liberales están tan dominados por los intereses de grupos y por la economía de consumo que no son capaces de crear políticas con el peso suficiente para actuar a la medida del desafío que afrontamos. Deberíamos aceptar que para afrontar los dilemas medioambientales debe haber acciones más autoritarias por parte del gobierno. Para nosotros, la libertad no es el valor más importante. La supervivencia nos parece un valor mucho más básico.<sup>32</sup> En el mismo sentido se refirió Tuiloma Neroni, embajador de la pequeña nación insular de Somoa: “El instinto humano más fuerte no es la avaricia [...] es la supervivencia, y no permitiremos que alguien permute nuestra tierra, nuestra gente y nuestra cultura por un interés de corto plazo”.<sup>33</sup>

Diversas evidencias indican que las sociedades aprenden y actúan a veces más por instinto de sobrevivencia que por consciencia, pero reaccionan. Dice Sartori, refiriéndose a las reacciones y aprendizajes humanos: “Por desgracia, la destrucción de nuestro planeta es una destrucción lenta y gradual. Uno no la percibe a diario. Es más, los humanos son seres muy flexibles y con gran capacidad de adaptación, que se acostumbran a lo que ocurre en su entorno [...] Tiene que ocurrir un desastre visible para que la opinión pública reaccione”.<sup>34</sup>

Como todo proceso, el avance de una cultura con perspectiva de racionalidad ambiental no se hará pronto. Las condiciones de avance dependerán de diversos factores como la intensidad con que la se dé el impacto ambiental en la vida humana; la resistencia y el comportamiento de cambio que tengan los procesos del desarrollo que han modelado material y culturalmente a las sociedades actuales; y los avances que desde la educación formal e informal contribuyan a cambiar saberes, valores y comportamientos para la vida sustentable.

Se discute y se proponen posibles vías que debe seguir el proceso de cambio sustentable. Al respecto el discurso oficial de gobiernos y organismos internacionales acerca del desarrollo sustentable apela a un cambio de conducta de los capitalistas (ya sea como países, empresas o personas) para que modifiquen pautas de producción y explotación, mejoren tecnologías y cuiden el medio ambiente. Otros hablan de la *humanización* del capital y sus formas de explotación de los recursos para disminuir la tensión intersocial y entre sociedad y naturaleza. Otros más consideramos que en la perspectiva de vida sustentable son condiciones *sine quibus non* la socialización y democratización de los recursos, su acceso, distribución y su aprovechamiento responsable, tanto con el medio ambiente como con la naturaleza y las generaciones venideras; la transformación concepciones, conductas y valores, del paradigma explicativo del mundo y de la vida; el cambio en la cultura en relación con la naturaleza, reeducando el presente con base en las enseñanzas de la historia hacia una mayor

<sup>32</sup> Anthony Giddens. *La política...* Ob. Cit, p. 91.

<sup>33</sup> Citado por Vandana Shiva. *Las guerras del agua: privatización, contaminación y lucro*. Siglo XXI Editores, México, 2003, p. 55.

<sup>34</sup> Sartori y Mazzoleni. *La tierra...* Ob. Cit., p. 12.

responsabilidad, tanto con la vida humana, como con la diversidad de la vida natural futura.

Los avances con perspectivas de la sustentabilidad se pueden ver en la formulación de conocimientos sobre la problemática ambiental, con nuevos diagnósticos que han colocado en su dimensión más real las potencialidades del planeta. *Los límites del desarrollo* fue obra pionera al respecto. Hoy el tema ambiental está presente no sólo en el discurso político, sino también en las leyes, en la educación, en los diversos medios de información, lo que significa que está penetrando y se hace presente *en sí* en las culturas, lo que falta es avanzar en el *para sí* de las culturas. Es decir, la problemática ambiental está en la etapa de su reconocimiento y aceptación, pero faltan acciones que correspondan con ese reconocimiento; hace falta que se respeten las leyes por quienes contaminan e impactan el ambiente y que los gobiernos las hagan cumplir. Estamos en un proceso de transición, de avances, atrasos y ambigüedades. La gran mayoría de los gobiernos y los actores económicos reconocen la problemática ambiental, pero se resisten a cambiar, o “cambian” en discurso pero no en acciones, pues ven todavía en las iniciativas y acciones del ecologismo y ambientalismo un atentado contra sus intereses particulares y contra la racionalidad del desarrollo económico global y neoliberal.

Las contradicciones entre lo deseable y lo realizable en relación con la perspectiva sustentable de vida hacen de las leyes fetiches: son buenos los deseos, hay buenas leyes, pero no hay resultados,<sup>35</sup> lo que muestra que el avance hacia un modo económico más sostenible sigue teniendo grandes adversarios y resistencias económicas y culturales; y también en los gobiernos que deben poner en práctica acciones en esa perspectiva y en las sociedades que deben respetar y cambiar comportamientos, en los primeros hay retórica discursiva, una retahíla de buenas intenciones y simulaciones, en las segundas hay ignorancia y resistencia al cambio de conductas.

## Educación para la sustentabilidad

No aprendemos a amar la Tierra leyendo libros sobre eso, ni leyendo libros de ecología integral. La experiencia propia es lo que cuenta.

M. GADOTTI

### ¿Qué es la educación?

Mucho se ha dicho y escrito de las funciones que desempeña la educación en el desarrollo de las sociedades. Es uno de los productos racionales e intencionales más importantes de la humanidad; ha sido el medio para *dirigir, encaminar y enseñar*, a las generaciones jóvenes los conocimientos, conductas, valores, costumbres y formas de ser y actuar de los adultos, según la etimología de la palabra.

Educación es un concepto histórico cuya función y objetivos han variado según los intereses dominantes de las sociedades. Diversos han sido también los destinatarios de la educación: en un principio fue toda la sociedad, después ciertas élites, hasta llegar a las nuevas generaciones. Sin embargo, los fines históricos de la educación han tenido un rasgo común: ejercer influencia cultural, social y económica de unos sobre otros (de guías y guiados, de poderosos sobre débiles, de sabedores frente a los que no saben). A partir de Rousseau, esa influencia se centró en los adultos sobre los jóvenes. La UNESCO define la educación como *el proceso de socialización de los individuos*. Aun así, el proceso actúa de arriba hacia abajo, de los adultos hacia los jóvenes. La educación es un proceso social, es la forma de integración de las nuevas generaciones a las realidades construidas por las sociedades adultas.

### La educación como proceso histórico

Las primeras manifestaciones de la educación se encuentran en las sociedades orientales de la antigüedad. ¿Cómo deberían ser las sociedades? Fue la interrogante que dio origen a la educación. Los deseos que comenzaron a guiar a los pueblos y fueron los propósitos originales de la educación y coincidieron con los temores y creencias místicas, por lo que fueron absorbidos y se fusionaron con los fines religiosos, lo que convirtió a la educación en parte de las religiones y a éstas como el medio básico de la educación humana.

En el mundo de la antigua cultura griega la práctica educativa fue de tipo clausista, estaba destinada a los hijos de los esclavistas, a quienes se les enseñaba a

<sup>35</sup> Informe del Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente 2001.

governar, apoyados en una pedagogía de la eficiencia individual, de la libertad y la convivencia.<sup>36</sup>

Los romanos fueron los primeros en otorgar las funciones de la educación al Estado. Su educación fue utilitarista y militar, organizada por la disciplina y la justicia.<sup>37</sup> Similar función tuvo la educación en los aztecas, con la escuela del calmécac.

La educación medieval se caracterizó por su apego a la teología; el dominio de la idea de Dios determinó la pedagogía impartida por la Iglesia. Este tipo de educación fue traída al continente americano, y durante siglos de colonia fue puesta en práctica por las órdenes religiosas de la Iglesia católica.

El Renacimiento, como movimiento cultural antimoderno, revaloró la cultura grecorromana. Con una nueva mentalidad promovió una educación humanista más práctica y terrenal, incluyendo la cultura del cuerpo. Pero fue con el surgimiento del pensamiento pedagógico moderno de los siglos XVI y XVII que el hombre se lanzó al dominio de la naturaleza desarrollando técnicas, artes y estudios diversos. Francis Bacon propuso la distinción entre la fe y la razón para no caer en los prejuicios religiosos que distorsionan la comprensión de la realidad (idea laica del conocimiento). Descartes, convencido del potencial de la razón humana, se propuso crear un nuevo método científico de conocimiento del mundo y sustituir la fe por la razón y la ciencia. Así, la experiencia sensorial de Locke, la pasión de la razón de Descartes y el estudio de la naturaleza de Bacon hicieron que la educación de influencia *humanista* se convirtiera en *realista y científica*. El conocimiento sólo tenía valor cuando preparaba para la vida y para la acción. Saber era poder, decía Bacon, especialmente sobre la naturaleza. Amos Comenio, el gran educador moderno, propuso que la educación debería ser permanente y de toda la vida.<sup>38</sup>

Fue el pensamiento pedagógico ilustrado el que definió mejor las funciones y características de la educación moderna. Aquí destacaron las ideas de J. J. Rousseau, cuyos aportes dividen la historia de la educación en antigua y nueva escuela; centra la educación en la infancia considerándola obligatoriedad del Estado. Sus ideas educativas influyeron en la Revolución francesa de 1789, movimiento que enarbó la bandera de la gratuidad de la educación que, además, debía ser cívica y patriótica, democrática, laica, gratuita e impartida por el Estado. Los ideales ilustrados, exponentes de las inquietudes de la burguesía, buscaron liberar el pensamiento de la represión de los monarcas terrenales y del despotismo sobrenatural del clero.<sup>39</sup>

Los aportes de Rousseau dieron dirección educativa a la nueva escuela y siguen siendo referentes del pensamiento pedagógico contemporáneo. “El hombre es lo que la educación hace de él”, dijo E. Kant; “reformular la sociedad a través de la educación”, secundó Petalozzi. Ambos filósofos expresan el sentir de la filosofía de la

<sup>36</sup> Moacir Gadotti. *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI Editores, México, 2011, p. 16.

<sup>37</sup> *Ibidem*, p. 33.

<sup>38</sup> *Ibidem*, p. 52, 69 y 71.

<sup>39</sup> *Ibidem*, pp. 82-83.

educación burguesa, que rigió a la escuela del siglo XIX y primera mitad del XX. El pensamiento pedagógico positivista consolidó la concepción burguesa de la educación *científica*. Al mismo tiempo, a partir de la Revolución francesa, se gestaron dos tendencias antagónicas con respecto a los destinatarios de la educación, por un lado, el movimiento popular y socialista y, por otro, el movimiento elitista burgués. Estas corrientes educativas tomaron forma filosófica en la segunda mitad del siglo XIX bajo los nombres de *marxismo y positivismo*.<sup>40</sup> Ese contexto filosófico e ideológico de pleno auge y desarrollo del capitalismo mundial determinó los derroteros de la lucha por la educación. *Libertad e igualdad, orden y progreso* fue el slogan de los nuevos Estados burgueses nacionales, que pugnaron por una educación pragmática y funcional al sistema capitalista; al mismo tiempo, otras tendencias filosóficas y la movilización social reclamaban el derecho y obligación de una educación popular.

El siglo XX terminó, y el XXI comienza siendo testigo de la existencia de múltiples expresiones de pensamiento pedagógico, funcionales a la racionalidad económica dominante, críticas y propositivas de una educación popular, liberadora y sustentable. Se puede afirmar que la educación sigue siendo un “aparato ideológico” del sistema; al mismo tiempo, que es un aparato crítico y propositivo de opciones alternativas de formación educativa sustentables; es un campo de influencia del sistema dominante sobre las nuevas generaciones, también es un campo de confrontación y reflexión teórica, expresión de las contradicciones sociales de un mundo más interrelacionado y globalizado.

Gadotti resume el pensamiento pedagógico actual en dos grandes expresiones básicas que están influyendo en la educación:

- a) La concepción moderna de la educación, que se ha caracterizado por el valor que le ha dado al *contenido* del saber universal, la *eficiencia*, la *racionalidad* económica, los métodos y las técnicas, los instrumentos, en fin, los *objetivos* y no la *finalidad* de la educación.
- b) La concepción posmoderna de la educación, que se caracteriza por el valor que otorga al movimiento, lo inmediato, lo afectivo, la relación, la intensidad, la implicación, la solidaridad, la autogestión, la alegría, lo bello, la esperanza, el ambiente saludable, la producción, etcétera.

En síntesis –dice Gadotti–, la educación moderna trabajó con el concepto clave “igualdad” (buscando eliminar las diferencias) y la educación posmoderna trabaja con el concepto clave “equidad” (buscando la igualdad sin eliminar la diferencia). El presupuesto básico de la educación moderna es la *hegemonía*, universalización de una visión del mundo, mientras que el de la educación posmoderna es la autonomía, capacidad de autogobierno de cada ciudadano. Se asume el reto de mantener el equi-

<sup>40</sup> *Ibidem*, pp. 85 y 107.

librio entre la cultura local, regional y universal. La escuela necesita mostrar a los alumnos que existen otras culturas además de la suya, otras perspectivas de la vida, otras ideas. La escuela tiene que ser local, como punto de partida, pero internacional e intercultural como punto de llegada.

La escuela moderna, uniformadora, no fue capaz de construir lo universal partiendo de lo particular. Intentó invertir el proceso, imponiendo valores y contenidos universales sin partir de la práctica social y cultural del alumno, sin tomar en cuenta su identidad y diferencia. Uno de los factores del fracaso de nuestro sistema educativo está en el hecho de que no se haya tomado en cuenta la diversidad cultural en la construcción de una educación para todos.<sup>41</sup>

### La educación ambiental

La irrupción del ambiente, del saber ambiental y de la educación ambiental en el universo del conocimiento significa una revolución copernicana del saber.

ENRIQUE LEFF

La educación ambiental deriva del reconocimiento de la problemática ambiental y su relación con las formas de vida de la sociedad. Su origen tiene que ver con la búsqueda de opciones alternativas de vida y solución a la problemática ambiental.

La educación ambiental como política pública es reciente. Su origen se ubica en la Conferencia de Estocolmo sobre el Medio Ambiente Humano, celebrada en 1972, cuando la educación ambiental se planteó como un medio prioritario para alcanzar los fines de un desarrollo sustentable. Después la Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental, celebrada en Tbilisi en 1977, se establecieron los principios generales que debían orientar las perspectivas de llevar a la práctica una educación ambiental.

De esas reuniones internacionales surgió un primer concepto de educación ambiental, definida ésta como la formación de una conciencia fundada en una "nueva ética que deberá rechazar la explotación, el desperdicio y la exaltación de la productividad concebida como un fin en sí mismo". Poco después la UNESCO agregó que ese proceso de formación y concientización no sólo debe sensibilizar, sino también modificar las actitudes y hacer adquirir los nuevos acercamientos y conocimientos que exige la interdisciplinariedad, es decir, la cooperación entre las disciplinas tradicionales indispensables para aprehender la complejidad de los problemas del ambiente y para la formulación de sus soluciones.<sup>42</sup>

<sup>41</sup> *Ibidem*, p. 348.

<sup>42</sup> UNESCO, 1980. Citado por Enrique Leff. *Saber ambiental...* Ob. Cit., p. 234.

Siendo una realidad en las estrategias políticas la perspectiva de la educación ecológica, ambiental y sustentable, se comenzó a demandar nuevos conocimientos, que fueran más allá de simples agregados de contenidos de ecología y de problemas ambientales a los programas y planes de estudio que analizaran el origen de los problemas; fue así como se puso a discusión el modelo de desarrollo de un capitalismo sustentable, la racionalidad económica y los recursos naturales, la racionalidad ambiental como otra forma de ver la sustentabilidad y la relación entre sociedad y naturaleza.

Desde una nueva *racionalidad ambiental*, como la definió Enrique Leff, se analizaron críticamente los paradigmas epistemológicos que desde visiones modernistas habían explicado y justificado las disciplinas del conocimiento tradicional.

Hay consciencia de que la educación ambiental requiere de nuevas herramientas conceptuales y se trabaja en ello. En ese sentido se reconoce que la nueva manera de explicar el *saber ambiental* es problematizando el conocimiento fraccionado en disciplinas y administrado en sectores por el desarrollo, para construir un campo de conocimientos teóricos y prácticos orientado hacia la rearticulación de las relaciones sociedad-naturaleza. El saber ambiental debe desbordar las "ciencias ambientales", constituidas como un conjunto de especializaciones surgidas de la incorporación de los enfoques ecológicos a las disciplinas tradicionales; debe ampliarse más allá del campo de articulación de las ciencias, para abrirse al terreno de los valores éticos, los conocimientos prácticos y los saberes tradicionales.<sup>43</sup> El saber ambiental debe reenlazar los vínculos indisolubles de un mundo interconectado de procesos ecológicos, culturales, tecnológicos, económicos y sociales. El saber ambiental cambia la percepción del mundo basada en un pensamiento único y unidimensional, que se encuentra en la raíz de la crisis ambiental, por un pensamiento de la complejidad.<sup>44</sup>

La nueva forma de explicar el saber ambiental como paradigma de conocimiento está en proceso de gestación —dice Leff—, en la búsqueda de sus condiciones de legitimación ideológica, de concreción teórica y de objetivación práctica. El saber ambiental emerge de un proceso transdisciplinario de problematización y transformación de los paradigmas dominantes del conocimiento; trasciende a las teorías ecologistas, a los enfoques energetistas y a los métodos holísticos en el estudio de los procesos sociales. Integra fenómenos naturales y sociales y articula procesos materiales que conservan su especificidad ontológica y epistemológica. Integra principios y valores que animan la ética ecologista, las sabidurías y prácticas tradicionales de manejo de los recursos naturales, y las ciencias y técnicas que sirven de soporte a las estrategias del desarrollo sustentable. Este saber no conforma un cuerpo unitario de conocimientos, sino que se va construyendo en relación con la estructura teórica y el objeto de

<sup>43</sup> Enrique Leff. *Saber ambiental...* Ob. Cit., p. 180.

<sup>44</sup> "Manifiesto por la vida". En Enrique Leff. *Ética...* Ob. Cit., p. 317.



conocimiento de cada ciencia. De esta forma, el saber ambiental emerge, transforma los paradigmas del conocimiento de las ciencias naturales y sociales.<sup>45</sup>

Leff compara la importancia que representa el nuevo paradigma de explicar los saberes ambientales con la revolución copernicana del conocimiento. Abre nuevos cauces para las disciplinas y el conocimiento, y nuevos campos de aplicación y construcción de la racionalidad ambiental. El saber ambiental se convierte en un proceso de concientización, de producción teórica y de investigación científica. El proceso educativo permite repensar y reelaborar el saber, en la medida que se transformen las prácticas pedagógicas corrientes de transmisión y asimilación del saber preestablecido y fijado en contenidos curriculares y en las prácticas docentes.

El saber ambiental no sólo adquiere un sentido crítico, sino también prospectivo. Hace posible una educación que prepare para la construcción de una nueva racionalidad, propicia nuevos procesos de liberación que permiten nuevas formas de reapropiación del mundo y de convivencia con los otros.<sup>46</sup> El saber ambiental, al formar parte de la educación, es un poderoso medio para avanzar hacia una forma de vida con sustentabilidad.

El saber ambiental conduce a definir la educación ambiental como: el producto en construcción de la compleja dinámica histórica de la educación, un campo que ha evolucionado de aprendizajes por imitación, en el mismo acto, a perspectivas de aprendizaje constructivo, crítico, significativo, metacognitivo y ambiental. Es una educación producto del diálogo permanente entre concepciones sobre el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza, la sociedad, el ambiente; como tal, es depositaria de una cosmovisión sociohistórica determinada. Por ello es que el binomio educación/ambiente deberá desaparecer con el tiempo. La educación es ambiental en el sentido de que permite conducirnos hacia una sociedad sustentable y a la medida humana.<sup>47</sup>

Por eso la educación ambiental se ve como el campo de las nuevas batallas por el porvenir. Ya no serán los sindicatos, los partidos políticos o las escuelas de la praxis revolucionaria, sino los nuevos conocimientos. La escuela y la universidad deben dejar de ser los aparatos ideológicos del Estado que reproducen la realidad cosificada, para transformarse en los campos de práctica de los sueños utópicos y las gramáticas del futuro, para ejercitar el músculo de la imaginación para idear futuros deseables y ensayar su posible realización; para deconstruir las teorías heredadas y ambientalizar las ciencias.<sup>48</sup>

La educación ambiental, basada en una nueva racionalidad del conocimiento, debe preparar para avanzar hacia nuevas formas de vida, de reapropiación del mundo y de

<sup>45</sup> Enrique Leff. *Saber ambiental...* Ob. Cit., p. 183-184.

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 185.

<sup>47</sup> Daniel Luzzi. "La ambientalización de la educación formal. Un diálogo abierto en la complejidad del campo educativo". En Enrique Leff (coord.), *La complejidad ambiental*. Siglo XXI Editores/UNAM/PNUMA, México, 2000, p. 159.

<sup>48</sup> Enrique Leff. *Discursos sustentables*. Siglo XXI Editores, México, 2008, p. 231.

convivencia sustentable. La sustentabilidad es el principio orientador de la educación ambiental. La UNESCO reconoció en 1997 que la educación era la clave para avanzar hacia el desarrollo sustentable. La educación, concebida no como mera escolarización, puede y debe tener un peso en la lucha por la sustentabilidad económica, política y social. La educación ambiental ha sido el punto de partida de la concientización de un futuro sustentable.<sup>49</sup> La educación ambiental, como parte del proceso hacia la sustentabilidad, tiene como condición la reforma del pensamiento y la consciencia, lo cual es inseparable de la reforma de la educación.

La educación para la sustentabilidad debe entenderse en este contexto como una pedagogía basada en el diálogo de saberes y orientada hacia la construcción de una racionalidad ambiental. Esta pedagogía incorpora una visión holística del mundo y un pensamiento de la complejidad. Pero al fundarse en una ética y una ontología de la otredad, va más allá del mundo cerrado y objetivado de las interrelaciones sistémicas de lo ya dado, se abre hacia lo infinito de lo posible y a la creación de "lo que aún no es". Es la educación para la construcción de un futuro sustentable, equitativo, justo y diverso. Es una educación para la participación, la autodeterminación y la transformación; una educación que permita recuperar el valor de lo sencillo en la complejidad, de lo local ante lo global, de lo diverso ante lo único, de lo singular ante lo universal.<sup>50</sup>

Para salvar nuestra madre Tierra debemos necesariamente cambiar nuestra forma de vivir en ella,<sup>51</sup> esto es la parte medular de la propuesta de la sustentabilidad. Donde la educación se ve como el campo privilegiado que debe contribuir a hacer posible la transformación de la cultura y la construcción de la sustentabilidad. Por eso es necesario avanzar en ese proceso de cambios paradigmáticos del conocimiento, del pensamiento y de consciencia social mediante la ambientalización de la educación.

### *Ambientalizar el currículum educativo*

Debemos lograr que el conocimiento con perspectiva ambiental penetre y encuentre una amplia base en las nuevas generaciones y el currículum es el medio adecuado para hacerlo.

Como bien dice Carlos Galano,

el currículum es el sitio de encuentro donde se interceptan las coordenadas del poder, los afluentes de las transformaciones culturales, los ríos de las revoluciones científicas contemporáneas, las avenidas emergentes de los nuevos sujetos sociales, la fecunda natura-

<sup>49</sup> Moacir Gadotti. *Pedagogía...* Ob. Cit., p. 77.

<sup>50</sup> "Manifiesto por la vida". En Enrique Leff. *Ética...* Ob. Cit., p. 322.

<sup>51</sup> Edgar Morin. *La vía...* Ob. Cit., p. 82.

leza desgarrada, los discursos de la insatisfacción y las múltiples luchas por la justicia social, la justicia ambiental y los sueños de un mundo donde quepan todos los mundos.

Ambientalizar el currículum es introducir en su matriz constitutiva la confrontación epistemológica y pedagógica de los tiempos en que agoniza una concepción del mundo y nace otra visión más integradora en sintonía con la vida más sostenible. Significa acercarse a los horizontes de las ciencias de la complejidad y de la revalorización de los saberes de los pueblos originales y de las culturas tradicionales.<sup>52</sup>

El aspecto ambiental debe ser una concepción epistemológica a considerar en la construcción del conocimiento a través del currículum educativo. La concepción ambiental debe penetrar en la construcción y explicación del conocimiento, similar a como lo hicieron otros paradigmas teóricos (la concepción racionalista de Hegel, el positivismo de Comte, el materialismo de Marx, etc.), viendo de manera integral la sociedad y la naturaleza.

Con la educación debemos avanzar en ofrecer alternativas para la formación de sujetos que construyan un futuro mejor. Por eso la ambientalización curricular requiere del aporte de todas las disciplinas involucradas en este complejo campo, contribuyendo a que los docentes reflexionen sobre su propia práctica, sobre las regularidades y contradicciones presentes, las teorías que se expresan, los presupuestos, las creencias y los intereses a los que sirven.<sup>53</sup>

El conocimiento ambiental requiere problematizar los paradigmas del conocimiento dominante, las prácticas de investigación y las ideologías teóricas que guían la práctica actual deben ser parte de el método de trabajo. La educación ambiental debe cuestionar los parámetros culturales en los que se basan los comportamientos actualmente impuestos. La reflexión valorativa debe ir mucho más allá del análisis ético de algunas acciones humanas, debe arraigarse en el cuestionamiento de los parámetros de bienestar que impone nuestra cultura, como sinónimo de posesión, de consumo, de poder sobre los demás, de competencia feroz, de la descalificación de las diferencias y la promoción de conductas depredadoras; para avanzar hacia parámetros en el ser individual y grupal, en la afectividad, la solidaridad y el aprendizaje en la búsqueda del desarrollo de nuestra espiritualidad, relacionada con el ambiente del cual somos parte. Estos valores son los que deben comenzar a regir en las instituciones educativas para regular las relaciones entre las personas, ya que vale más lo que el individuo vive y experimenta que lo que escucha en las aulas.<sup>54</sup>

El conocimiento medioambiental como campo de confluencia de las ciencias sociales y naturales coloca el destino de la investigación medioambiental —señala

<sup>52</sup> Carlos Galeano. "Educación ambiental y transición a la sustentabilidad". En Enrique Leff (coord.), *Ética...* Ob. Cit., p. 251.

<sup>53</sup> Daniel Luzzi. Ob. Cit., p. 182.

<sup>54</sup> *Ibidem*, p. 188.

Radkau— en la capacidad interdisciplinaria de los científicos.<sup>55</sup> De ahí la importancia de ambientalizar el currículum y restituir en su formación la unidad que siempre debió existir entre la sociedad y la naturaleza.

La identidad planetaria, la consciencia y civilización planetaria, la dependencia humana de la naturaleza deben ser los horizontes que guíen el conocimiento educativo; la visión antropocéntrica que coloca a la especie humana en el centro del planeta debe ser superada, pues le ha hecho mucho mal a la sociedad y a la naturaleza.

La educación es el medio destacado para avanzar con la consciencia planetaria; debe ser el espacio de una nueva forma de inserción del individuo en la comunidad local y global, lo cual justifica la revisión y reorientación curricular, el cambio de visión que tenemos del mundo, y permite avanzar hacia una nueva forma de relacionarnos con él. La educación debe ser el factor, por la influencia que tiene en la sociedad y en las nuevas generaciones, que ayude a prevenir y resolver la problemática ambiental que caracteriza y contextualiza el presente. La educación ambiental debe ser el sentido de la educación actual.

### *En conclusión, ¿qué hacer?*

La educación ambiental y sustentable busca proporcionar una vida mejor, más equilibrada y perdurable para el ser humano y las demás formas de vida. Cada vez somos más los que estamos conscientes de los problemas que hemos generado y que están afectando al ambiente natural y social. ¿Pero qué podemos hacer como individuos ante el avasallamiento de las fuerzas del desarrollo social dominante? ¿Qué podemos hacer ante un presente que nos arrastra hacia un futuro no deseable ambientalmente? ¿Qué podemos hacer ante el dominio de las grandes producciones globales que moldean y condicionan las formas de vivir y consumir? ¿Podemos actuar de manera individual con perspectiva ambiental o tenemos que esperar a que la sociedad y los gobiernos cambien?

La sustentabilidad puede y debe ser una forma de vivir. Es un paradigma de vida social, ambiental e individual. A diferencia de otros paradigmas de vida, donde el cambio social era la condición para el cambio individual, aquí se puede avanzar desde lo particular. La lucha por una vida más sustentable debe ser de todos, tanto como la lucha de clases sociales, de los partidos políticos, pero sobre todo la lucha de conocimientos, de la educación y de consciencia; es una lucha de cambios de formas de pensar, actuar, de ser, de convivir con los demás y con la naturaleza; es de cambios personales pero también comprometidos con el medio social y natural.

La vida social de los seres humanos tiene diversos niveles de desarrollo: como individuos, como familias, como comunidades, como naciones y como habitantes del

<sup>55</sup> J. Radkau. "¿Qué es la historia del medio ambiente?". En González y Martínez, Ob. Cit., p. 123

planeta. Hay acciones que corresponden a las personas y hay acciones que corresponden a las sociedades y a los gobiernos. Podemos y debemos avanzar haciendo lo que nos corresponde como personas, como familias y como grupos sociales que compartan espacios, servicios e intereses en las actividades de la vida, poniendo en práctica nuevos comportamientos, actitudes y valores que den mayor equilibrio y durabilidad a nuestro medio, tanto social como ambiental, eso sería actuar con perspectiva sustentable. En ese sentido trabaja y contribuye la educación ambiental.

La educación es un proceso social a la vez que individual; como la vida, es una responsabilidad individual y social, pues podemos hacer de ella procesos más sustentables, más equilibrados y más perdurables. Como personas podemos y debemos hacer nuestra vida emocional, de valores y física más sustentable, más equilibrada y perdurable. La salud es un buen ejemplo de sustentabilidad personal. La falta de salud generalmente se debe a los desequilibrios de funcionamiento del organismo, que pueden responder a causas internas, como una alimentación inadecuada, o a causas externas relativas al medio ambiente social y natural. La salud es responsabilidad personal y a ciertas edades es también familiar. El ambiente social influirá en los hábitos de consumo alimentario que pueden llevar a desequilibrios del organismo. Es aquí donde influyen la educación, la cultura y los valores para resistir —como dice Morin— a la seducción publicitaria de compra y consumo de productos cargados de virtudes ilusorias para la salud, la higiene, la belleza y el prestigio, que más bien provocan la intoxicación y adicción al consumismo.<sup>56</sup> El desequilibrio se manifiesta individual primero, después se generaliza como enfermedad social, como sucede hoy en día, resultado de influencias económicas y sociales que se vuelven hábitos en las formas de vida que hacen de la salud algo insostenible como las adicciones (drogas, alimentos inadecuados, hábitos inapropiados, consumismo, sedentarismo, etcétera).

Otros casos en los que se puede avanzar hacia una vida más sustentable como personas, como familias y como grupos sociales son y el cuidado de los recursos de la naturaleza, con el ahorro de materiales de uso y consumo, de energía, sobre todo en el sector público, que es el más derrochador pues se mantiene la luz encendida todo el día en las oficinas; desactivar lo más posible el uso del automóvil, el transporte público y caminar; generar basura responsablemente, es decir, lo menos posible; reciclar o reusar lo más posible; separar los desechos, los orgánicos regresarlos a la tierra, los inorgánicos, juntarlos y clasificarlos para su reprocesamiento o su confinamiento en lugares adecuados; ahorrar y reusar el agua; plantar árboles y hacer jardines interiores y exteriores donde sea posible; los árboles y plantas tienen muchos beneficios ambientales, emocionales y sociales, debemos cultivar esa relación íntima entre humanos y naturaleza que la modernización ha destruido. El jardín es “un cosmos en miniatura” —dice Morin— ahí se refleja la idea de cosmos que quisiera tener cada quien.

Al cuidar el equilibrio de nuestro organismo, de la familia, de la comunidad social en la que nos desenvolvemos y la relación con el medio ambiente natural, estamos contribuyendo a la construcción de un ambiente natural más sustentable. La lucha por una vida sustentable va también de lo personal a lo social, de lo particular a lo general, de lo local a lo global y viceversa, no necesariamente tiene que ser sólo en una dirección o de arriba hacia abajo o de lo global a lo local. Los determinantes para avanzar hacia una vida sustentable son la educación y la cultura ambiental. Quienes están mejor dotados de estas cualidades (sea individual, grupal o gubernamentalmente) mayores progresos manifiestan a favor de la sustentabilidad en sus espacios y campos de actividades.

Ser personas sustentables en la medida en que las condiciones lo permitan es ser consecuentes con nuestra forma de pensar, es educar con el ejemplo, con la experiencia y en lo concreto. No hay que esperar cambiar hasta que los demás cambien, o cuidar la salud personal y familiar hasta que los demás cuiden la suya, o esperar limpiar nuestro ambiente hasta que los demás lo hagan; podemos ser responsables con las formas de consumo, con las formas personales de ser y pensar; y no debemos consumir lo que sabemos que daña la salud y el medio natural; el consumismo daña la economía y la ecología. La educación es un proceso individual y social, actuemos en lo individual si lo social está rezagado. Podemos hacer que la educación ambiental avance desde y con nosotros. No cambiar significa que el rezago ambiental está en nosotros; esperar hasta que los demás cambien es muestra de que no queremos cambiar. En cada uno de nosotros hay soluciones y opciones para vivir mejor y en armonía con nuestro planeta. Hagamos de la sustentabilidad nuestra forma de vivir, pensar y actuar individual, social y ambientalmente.

## Referencias

- Arnold, David. *La naturaleza como problema histórico*. FCE, México, 2000.
- Braudel, Fernando. *La Historia y las ciencias sociales*. Alianza Editorial, Madrid, España, 1986.
- Carrizosa, Julio. “Hacia nuevas economías. Mimesis, hedonismo, violencia y sustentabilidad”. En Enrique Leff (coord.). *Ética, vida, sustentabilidad*. MA/PNUMA/PNUD/CEPAL, México, 2002.
- Diesbach, Nicole. *Nuevo paradigma. Revolución del pensamiento del tercer milenio*. Orión, México, 2000.
- Foladori, Guillermo. “Avances y límites de la sustentabilidad social”. En *Economía, Sociedad y Territorio*, vol. III, núm. 12, enero-junio 2002.
- Gadotti, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI Editores, México, 2011.

<sup>56</sup> Edgar Morin. *La vía...* Ob. Cit., p. 225.

- Gadotti, Moacir. *Pedagogía de la Tierra*. Siglo XXI Editores, México, 2002.
- Galano, Carlos. "Educación ambiental y la transición a la sustentabilidad". En Enrique Leff (coord.). *Ética, vida, sustentabilidad*. MA/PNUMA/PNUD/CEPAL, México, 2002.
- Gallopín, G. "Ecología y ambiente". En Enrique Leff (coord.). *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*. Siglo XXI Editores, México, 1986.
- Garrido Peña, Francisco. "Sobre la epistemología ecológica". En Garrido, González de Molina, Serrano y Solana (eds.). *El paradigma ecológico en las ciencias sociales*. Icaria Antrazyt, Barcelona, 2007.
- Giddens, Anthony. *La política del cambio climático*. Alianza Editorial, Madrid, 2010.
- González de Molina, Manuel. *Historia y medio ambiente*. Jitanjáfora, Morelia, Michoacán, México, 2004.
- González de Molina, Manuel y Juan Martínez Alier (eds.). *Historia y ecología*. Marcial Pons, Madrid, España, 1993.
- Gutman, Pablo. "La economía y la formación ambiental". En Enrique Leff (coord.). *Ciencias sociales y formación ambiental*. UNAM/Gedisa, Barcelona, España, 1994.
- Informe del Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente 2001.
- Lafargue, P. "El Método Histórico". En AA.VV. *El Materialismo Histórico según los grandes marxistas*. Roca, México, 1973.
- Leff, Enrique (coord.). *Ciencias sociales y formación ambiental*. UNAM/Gedisa, Barcelona, España, 1994.
- Leff, Enrique. *Saber ambiental, sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo XXI Editores/PNUMA, México, 2002.
- Leff, Enrique. *Ética, vida, sustentabilidad*. PNUMA/PNUD/CEPAL, México, 2002.
- Leff, Enrique (coord.). *La complejidad ambiental*. Siglo XXI Editores/UNAM/PNUMA, México, 2000.
- Leff, Enrique. *Discursos Sostenibles*. Siglo XXI Editores, México, 2008.
- Leff, Enrique (coord.). *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*. Siglo XXI Editores, México, 1986.
- Luzzi, Daniel. "La ambientalización de la educación formal, un diálogo abierto en la complejidad del campo educativo". En Enrique Leff (coord.). *La complejidad ambiental*. Siglo XXI Editores/UNAM/PNUMA/México, 2000.
- "Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad". En Enrique Leff (coord.). *Ética, vida, sustentabilidad*. Ministerio del Medio Ambiente de Colombia, PNUMA/PNUD/CEPAL, México, 2002.
- Marcuse, Herbert. *Ecología y revolución*. Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina, 1975.

- Montes, J. M. y Leff, E. "Perspectiva ambiental del desarrollo del conocimiento". En Enrique Leff (coord.). *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*. Siglo XXI Editores, México, 1986.
- Morin, Edgar. *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós, Barcelona, 2011.
- Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós, Barcelona, 2001.
- O'Connor, James. *Causas naturales: ensayos de marxismo ecológico*. Siglo XXI Editores, México, 2001.
- Radkau, Joachim. "¿Qué es la historia del medio ambiente?". En González y Martínez (eds.). *Historia y ecología*. Marcial Pons, Madrid, España, 1993.
- Riojas, Javier. "Complejidad, interdisciplina y sustentabilidad del desarrollo: una mirada desde la educación superior". En Fernando Aragón (coord.). *Escenarios paradójicos del desarrollo*. Universidad Iberoamericana, México, 1999.
- Robertson, J. "Prólogo". En Paul Ekins. *Riqueza sin límites*. EDAF, Madrid, España, 1992.
- Sabato, Ernesto. *La resistencia*. Seix Barral, México, 2000.
- Sartori, Giovanni y Gianni Mazzoleni. *La tierra explota*. Taurus, México, 2003.
- Shiva, Vandana. *Las guerras del agua: privatización, contaminación y lucro*. Siglo XXI Editores, México, 2003.

## II EDUCACIÓN PARA UNA VIDA SUSTENTABLE

*Juventina Salgado Román\**

El escenario mundial de este siglo XXI es desolador, las crisis se están expresando de manera aguda en los diferentes espacios de la vida. La sociedad moderna, con todos los avances científicos y tecnológicos, no es capaz de resolver los problemas humanos y ambientales más apremiantes y esenciales. La educación sigue siendo un campo de tensión a través del cual se pretende resolver las diferentes crisis, para impulsar el desarrollo económico como prioridad de nuestras sociedades occidentales, por ello, entre sus principales objetivos se encuentra el de formar cuadros que contribuyan a incrementar la productividad. Los modelos educativos, con todo y las reformas, continúan orientándose hacia la formación de seres humanos que coadyuven a las necesidades de mercado, que a su vez atiende intereses de los grupos de poder. De ahí el desinterés por las humanidades y ciencias sociales; asimismo, el despliegue de las dimensiones de naturaleza subjetiva, como el arte, la ética y la estética no ocupan un papel central, sino que se han relegado en los diferentes planes de estudio.

Los modelos educativos que hoy prevalecen en las sociedades occidentales obedecen a una concepción mecanicista y fragmentada del mundo, cuya filosofía de la educación encuentra ahí sus fundamentos. La escuela busca formar buenos profesionistas, lo que significa que los estudiantes deben desarrollar competencias y habilidades sólo en el marco de contenidos que contribuyan para su profesión. Es en ese sentido que se dejan de lado dimensiones subjetivas relevantes para una for-

\* Programa de Filosofía, Unidad Académica de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Guerrero, Cuerpo Académico "Humanismo y Sustentabilidad".

mación integral. La apología de la vida material y el afán de tener conducen a un empobrecimiento espiritual, expresado en la forma en que nos vinculamos con otras personas, relacionándonos competitivamente y de una forma depredadora con el medio ambiente, al centrar los valores humanos en el individualismo y en el desarrollo económico, contribuyendo al deterioro de los ecosistemas y en general a una crisis planetaria que pone en riesgo nuestra supervivencia.

Con la presión deliberada del gobierno para controlar los programas educativos generación tras generación, la juventud es enseñada a enfocarse únicamente en los hechos, figuras y números; se utiliza la repetición para entrenar a los niños subconscientemente, para que acepten lo que están aprendiendo. Los niños no son recompensados al cuestionar la validez de la información que reciben, al contrario, son ridiculizados; sin embargo, quienes ahora reciben ciegamente la información como válida y la repiten mecánicamente a la hora de hacer un examen, serán quienes tomen las decisiones en el futuro del gobierno para hacer las leyes, serán los futuros médicos, economistas o empresarios.

En este marco mundial se encuentra México. El estado de Guerrero padece de manera muy acentuada la crisis de valores y su consecuente pérdida de sentido. La educación requiere ser revisada y replanteada en todos sus niveles, pues en nuestro estado se manifiestan de manera muy aguda los problemas económicos, sociales, culturales y educativos; paradójicamente es también uno de los primeros estados donde comienza a germinar un paradigma integral de la educación. Por esta nueva visión se asume que es urgente cambiar el rumbo de nuestras vidas a partir de una transformación profunda de consciencia, comenzando por nosotros mismos al hacernos conscientes de la necesidad de reestablecer las relaciones que alguna vez rompimos, pues el equilibrio, la paz y el orden se pueden lograr si reestablecemos la interconexión con nuestra propia naturaleza, sobre todo si aplicamos el postulado que sostiene que cambias tu mundo cuando cambias tu consciencia.

Este proceso de conocimiento interior nos llevará a hacernos conscientes de la interconexión y totalidad de la que somos parte y, en consecuencia, a amar y respetar toda forma de vida. Se trata de hacernos conscientes de que cada uno de nuestros actos repercute de alguna u otra manera en el todo. No estamos separados, sino interconectados, como lo han evidenciado los hallazgos de la nueva ciencia, en concordancia con la sabiduría que asumían civilizaciones antiquísimas.

Los procesos de aprendizaje desde una perspectiva integral implican cambios de consciencia que benefician nuestra vida como un todo inseparable y sagrado. Más allá de lo académico, son experiencias individuales y colectivas de síntesis y totalidad, procurando el bienestar común antes que el beneficio personal, teniendo como principio el más elevado bien, porque todos somos ganadores. Indudablemente, la espiritualidad es la característica más importante de este nuevo paradigma; en otras palabras, es la columna vertebral de un modelo educativo integral. Supone reconocimiento de lo sagrado en cada forma de vida, como parte de una totalidad mayor y trascendente; por tanto, implica consciencia incluyente y no de separación. Si los pro-

cesos de aprendizaje se viven como experiencias de interioridad espiritual es posible encontrar el sentido profundo de la vida; entonces el mundo externo es significativo sólo en la medida en que atiende las necesidades esenciales del ser humano.

Al replantearnos el campo de la educación, es importante preguntarnos si el coeficiente intelectual, la excelencia académica y los elevados puntajes académicos son verdaderamente relevantes frente a otros problemas de índole existencial. ¿Qué hace la educación para disminuir los altos índices de niños hambrientos en las calles, de suicidios de jóvenes que no le encuentran sentido a la vida, de abuso sexual y maltrato familiar y escolar? La escuela, tal como ahora la conocemos, no contribuye a la solución de problemas humanos y sociales realmente acuciantes, porque ella misma está en crisis, su modelo educativo es inoperante para sociedades modernas complejas cuyos fenómenos se generan con velocidades vertiginosas y características diversas y en un marco de incertidumbre.

Las reformas educativas no son suficientes, de hecho, nunca lo han sido; en tanto que están enfocadas a realizar cambios superficiales de forma básicamente, su carácter es más de traslación que de transformación. En buena medida a eso se debe la resistencia por parte de académicos y estudiantes, quienes al no encontrar elementos con los que uno se identifique, perciben las reformas como totalmente extrañas, pues no toman en cuenta las necesidades de los agentes directamente involucrados en los procesos de aprendizaje; por ejemplo, ¿qué les gustaría a los estudiantes aprender? En lugar de eso, se les dice sobre qué pensar, pero no se les enseña a pensar.

La crisis educativa nos está sugiriendo un vuelco profundo no sólo a los contenidos, sino también a los métodos pedagógicos de la escuela, porque los modelos educativos que hoy tenemos, con todo y sus reformas, son ya insostenibles. Por ello, urge repensar la educación desde una perspectiva sustentable, para generar procesos de aprendizaje integral que impliquen cambios trascendentes en la consciencia, tanto en los docentes como en los estudiantes, considerando el conjunto de las dimensiones del ser humano que permitan en esa medida desplegar sus diferentes potencialidades y un desarrollo verdaderamente integral. Afortunadamente, la idea del siglo XIX de considerar al estudiante como una máquina está dando paso al planteamiento de que somos organismos red en los que hay vida y movimiento, y en esa medida el individuo debe ser honrado y respetado como diferente, pero no por ello dissociado de sus semejantes, sino considerado un ser de la misma naturaleza.

### **Educación para una vida sustentable**

La sustentabilidad no se refiere únicamente a los campos económicos o ambientalistas; aunque las primeras reflexiones que sobre ella se hicieron se limitaron a esos contextos, actualmente los marcos en los que se plantea se han expandido hasta el punto de alcanzar a las mismas relaciones humanas y con ello el campo de la subjetividad, sobre todo con las contribuciones de las distintas disciplinas de lo que se conoce como

nueva ciencia, el resurgimiento de la sabiduría ancestral y los planteamientos de los grandes pedagogos.

La educación debiera ser el eje fundamental para impulsar una vida equilibrada, con valores esenciales y con profundo sentido de la existencia. Hasta ahora ha sido reducida a los espacios académicos y con una currícula fragmentada y parcial. Sus contenidos están centrados básicamente en dimensiones externas y objetivas de la vida humana. Los ámbitos de la subjetividad, como el arte, la ética, lo emocional, lo espiritual, los que nutren y enriquecen el significado de la vida del ser humano, su experiencia y coexistencia con los demás y con otras formas de vida; han sido relegados. La consecuencia es que hoy nos encontramos cara a cara con nuestras propias creaciones y como nunca antes se nos revierte la crueldad con la que hemos sometido a la naturaleza. Podemos ver en su máxima expresión los resultados del planteamiento baconiano de “arrancarle a la naturaleza sus secretos, para controlarla”, estamos frente a la disyuntiva de continuar distraídos en los satisfactores eminentemente materiales o de asumir nuestra responsabilidad y tomar las riendas de nuestra vida. La educación juega un papel fundamental para formar a las nuevas generaciones con una consciencia sustentable, donde el respeto por todas las formas de vida sea uno de los valores supremos y rectores de la praxis.

Las diferentes crisis que hoy prevalecen, más allá de sus propias implicaciones, nos están empujando a buscar salidas más profundas y radicales. Afortunadamente el discurso que fomenta valores de naturaleza individualista y competitiva comienza a ser trascendido por uno incluyente, de concordia, compasivo y de respeto. Paradójicamente, las crisis están comenzando también a mostrarnos su benevolencia, ¿será que encontramos en la orilla del precipicio nos está haciendo despertar? Parece que cobra sentido el dicho popular “cuando la noche está más oscura es porque ya comienza a amanecer”. Ojalá que con esta lógica de considerar el problema podamos dirigirnos hacia una vida realmente sustentable. Este punto crucial en el que nos encontramos por fortuna nos está llevando a repensarnos como sujetos capaces de transformarse a sí mismos, que si bien son influenciados por las circunstancias económicas, sociales y culturales, se reivindican fundamentalmente como sujetos que construyen, que se inventan y se reinventan, que configuran realidades por lo menos con algún grado de consciencia, capaces de valorar y enjuiciar su propio proceder, para reorientarlo hacia una existencia con un sentido más humano y trascendente, cuya direccionalidad se define paso a paso en los procesos cotidianos de la vida.

Es en ese contexto que tendremos que asumir nuestra responsabilidad como seres humanos; nuestra naturaleza supone la capacidad de decidir el rumbo de nuestras vidas y el destino del mundo que queremos. Si las circunstancias ya casi insostenibles que hoy vivimos han sido resultado de nuestras prácticas equivocadas, significa que inherentemente también poseemos la misma capacidad de construir nuevos estilos de vida, esto evidentemente indica que la causa de los problemas que hoy tenemos se encuentra en la misma especie humana y, por tanto, ahí también está la solución. En otras palabras, no son las circunstancias externas las que nos determinan, sino que

éstas son resultado de la praxis humana, en cuya relación dialéctica juegan el papel fundamental para generar las condiciones sociales y económicas en las que vivimos. Si comprendemos las consecuencias devastadoras que ha generado el pensamiento de un paradigma eminentemente materialista y fragmentado, entonces tendremos que asumir la urgencia de cambiar la manera en que nos concebimos en este mundo, en la misma medida que sepamos quiénes somos, pues de acuerdo con pensadores contemporáneos, las crisis todas son, al final de cuentas, expresiones de una sola percepción, visión y consciencia. De ahí la importancia de conocer los fundamentos del paradigma que rige la educación actual y los principios de la emergente.

### Paradigma de la educación mecanicista

Con Descartes, en el siglo XVII, comenzó la separación entre ciencia y espiritualidad, al dividir la realidad material en mente y materia, en religión y ciencia, aun cuando quizá él mismo no estaba dimensionando los alcances de sus planteamientos. Así fue que se concibió el universo como un sistema mecánico, formado de objetos aislados, que a su vez eran componentes básicos cuyas propiedades e interacciones determinaban los fenómenos de la naturaleza. Esta idea de Descartes se extendió hasta los seres vivientes, considerados como máquinas formadas de diferentes partes; de esta manera nos olvidamos de pensar con nuestro cuerpo, de coexistir y cooperar con una inmensa y rica variedad de organismos vivientes. Hoy este concepto mecánico del mundo sigue estando presente e influyendo en los diferentes espacios de la vida. Consecuentemente, se magnifica el desarrollo material, fragmentado y mecanicista que nos ha llevado a un disparado desarrollo del poder intelectual, tecnológico y científico en desfase con la consciencia, la sabiduría y los valores trascendentes y superiores.

La influencia cartesiana del racionalismo y mecanicismo, que más tarde fue desarrollado por Newton en las sociedades modernas occidentales, trajo consigo grandes cambios en la forma de pensar el mundo, impactando el campo de la educación. Este cambio radical que se generó en la cosmovisión de las personas fue la base filosófica que proporcionó los elementos que caracterizarían la cultura de nuestra sociedad moderna. La manera en la que hoy nos relacionamos con la naturaleza se resume en la máxima de “*pienso luego existo*”, de Descartes, la física mecanicista de Newton y el científicismo de Bacon, a quien además le debemos el reduccionismo científico.

Así nace el llamado paradigma científicista, mecanicista y fragmentado que en aras de desaparecer el dogma de la Edad Media, restó importancia a las experiencias subjetivas, sacrificó la espiritualidad y el propio campo de la consciencia, que carecen de objetividad; asimismo, negó la existencia de realidades no objetivas por ser inaccesibles para el método científico. Prácticamente anuló todo acceso a campos sutiles, el conocimiento se redujo a experiencias objetivas del mundo externo y la materia pasó a ser la base de toda la existencia. El bienintencionado propósito de diferenciar las tres grandes esferas del conocimiento, la verdad, la belleza y la moral se tornó en

la peor miseria de la modernidad, es decir, se volvió disociación. Esta cosmovisión se fue extendiendo en los distintos campos de la vida, penetrando así en el sistema educativo.

Sin embargo, la modernidad no sólo nos ha mostrado su lado más oscuro, también ha tenido sus benevolencias. La ciencia y la tecnología han avanzado enormemente desde que los griegos abordaron el campo científico, en el siglo VI a. C.; evidentemente este ritmo se ha acelerado en los últimos siglos, fundamentalmente en el campo material y científico, mientras que el progreso social ha sido mínimo. Esta evolución unidimensional ha llegado a grados verdaderamente alarmantes, situación paradójica que pone en tela de juicio la misma razón, pues los desequilibrios no sólo se están manifestando en los ecosistemas, sino también en los seres humanos.

Con el discurso alienante del pensamiento occidental se nos ha inducido a pensar erróneamente que las personas son buenas o malas, pacíficas o violentas, normales o patológicas, descartándose todo punto intermedio, ya que simplemente se está a favor o en contra de algo o de alguien. Si nuestra sociedad cree que somos inherentemente buenos, crearemos leyes que afirmen la vida y sean constructivas; si creemos que somos inherentemente malos, crearemos leyes destructivas y que nieguen la vida. Evidentemente, esta concepción responde al punto de vista fragmentado que nos heredó Descartes, cuyo pensamiento dualista nos ha conducido a una identidad que separa y establece fronteras, en lugar de demarcaciones que señalen diferencias complementarias, no divisorias; de esta manera hemos caído en el profundo pozo de la intolerancia, de la polarización de todo orden político, religioso, científico, social, cultural, étnico y de todas las demás dimensiones posibles.

La ética y la estética son campos desconocidos para el grueso de las sociedades, y relegados o excluidos de las políticas educativas oficiales. La consciencia ha sido prácticamente colonizada por la racionalidad instrumental y la existencia ha ido perdiendo el significado profundo de la vida. Buscamos la felicidad en el confort material y nos hemos perdido en el ritmo acelerado y competitivo de las sociedades modernas. La factura ya la comenzamos a pagar; paradójicamente, asistimos al acelerado fluir de la información a través del Internet y de otros medios, sin que esto implique precisamente comunicación. No sabemos cómo relacionarnos con quienes piensan diferente a nosotros, porque la tolerancia es un valor que ha desaparecido prácticamente de la vida humana, tampoco sabemos cómo evitar los suicidios. Justamente ahora que escribimos nos estamos enterando de la explosión solar que acaba de suceder y que ha sido de tal magnitud que los expertos están preocupados por la posibilidad de que afecte los sistemas de navegación satelital; según ellos, es muy probable que eventualmente nos quedemos incomunicados y que estos sucesos modifiquen la vida moderna tal como ahora la vivimos. Estamos frente a otra paradoja: la tecnología hasta ahora nos está permitiendo intercambiar información con cualquier otra persona que se encuentre al otro lado del planeta, pero también nos está mostrando la cara adversa de la moneda: puede ser vulnerable ante la magnitud de sucesos físicos y naturales. Frente a la imposibilidad de entablar comunicación con nuestras

familias y otras personas del planeta, ¿seremos capaces de desarrollar tecnologías y herramientas mentales para comunicarnos?; si no sabemos cómo evitar los suicidios de los jóvenes y relacionarnos de otra manera que no sea mezquina e individualista, si nos maravillamos de los grandes avances en la tecnología, pero permanecemos indiferentes ante el proceso biológico de la creación de una nueva vida, ¿cómo restablecer y satisfacer esa necesidad básica de comunicación con los demás?

Las crisis han llegado a tal punto que las viejas estructuras comienzan a tambalearse. La humanidad se está viendo forzada a mirar hacia otro lado, buscando respuestas y soluciones a los desafíos que los movimientos sociales y planetarios le presentan. Quizá tengamos que hacer uso de los recursos que han permanecido dormidos y desplegar capacidades inherentes a la naturaleza humana, como el sentido de la existencia, la habilidad de crear, recrear, imaginar y expresar que se han debilitado hasta el punto de generar las llamadas enfermedades emocionales.

Centramos más la atención en cómo hacer que en cómo ser. El mundo de las preguntas fundamentales quedó excluido de la ciencia, pues la consciencia y todas las experiencias de la subjetividad son inconmensurables, por tanto, no son de utilidad; desde la perspectiva de la racionalidad instrumental, este reduccionismo en el que cayó la ciencia trajo consigo desafortunadas consecuencias para la vida humana, animal y vegetal, poniendo en riesgo la existencia de todas las formas de vida y el planeta entero. Extinción de especies, deforestación, depredación del medio ambiente, son hechos catastróficos que ya no pueden soslayarse, gritos de auxilio de un planeta que está sufriendo y, no es exagerado decirlo, que se encuentra en estado terminal, aferrándose a la vida y todavía con la esperanza de que el *homo sapiens* reaccione y ponga un alto al exterminio y sufrimiento que se causa a sí mismo.

Los fundamentos filosóficos de la modernidad y del neoliberalismo, que privilegian el afán desmedido por el enriquecimiento material, nos conducen cada vez más hacia actitudes y prácticas de competitividad, individualismo y egoísmo en los diferentes campos de la vida. Hoy la idea de que el mundo es una máquina compuesta por partes fragmentadas encuentra sus máximos representantes en los sectores que concentran la mayor parte de la riqueza del planeta, situados en los países altamente industrializados; ellos imponen las políticas educativas, económicas, sociales y culturales a los países subdesarrollados de América Latina, de manera que la modernidad es una carrera que nunca podremos alcanzar de acuerdo con los parámetros de desarrollo del neoliberalismo. Entre las paradojas de la modernidad y la globalización encontramos que a nivel mundial existe un alto crecimiento económico, tecnológico y científico, al punto de que todos podemos tener calidad de vida; sin embargo, este desarrollo conlleva también la polarización cada vez más acentuada de los países, sociedades y sectores sociales. Otra paradoja es que los países más ricos en cuanto a recursos naturales son los más pobres económicamente, pues esa riqueza no la explotan ellos, sino los más poderosos.



Esta competitividad en condiciones terriblemente desiguales nos conduce hacia dinámicas cada vez más enajenantes del sentido de la vida, independientemente de la posición social y económica en la que nos encontremos. Si somos miembros de una familia donde las necesidades más apremiantes son de subsistencia, estaremos enfocados hacia una constante lucha por conseguir los recursos básicos para sobrevivir; si, por el contrario, pertenecemos a una familia donde esas necesidades se tienen resueltas, los intereses se sustentan en la ostentación y el lucro, donde se privilegia la riqueza material y se busca tener cada vez más, y la lógica será la de ganador-perdedor; dentro de este mismo tipo de familia se encuentra la otra cara de la moneda, en virtud de que están cubiertas las necesidades materiales, sus prácticas se orientan hacia la búsqueda de calidad de vida y en este caso sí se privilegia más el ser que el tener. Aunque este último sería el tipo ideal de familia, desafortunadamente la mayoría de los seres humanos tiene puestas sus esperanzas en prioridades de subsistencia, o bien, en lograr mayor enriquecimiento material.

Cualquiera que sea el caso (incluso para quienes buscan calidad de vida), la lógica de las sociedades modernas genera dinámicas de competitividad que nos someten cada vez a más altos niveles de estrés y de fragmentación. Con la industrialización en las últimas décadas, las sociedades rurales han dado paso al urbanismo y a las aglomeraciones. El ritmo acelerado y la saturación de agendas se han vuelto condiciones de la vida moderna, las cuales, junto con la globalización, suponen por sí mismas un espíritu de competitividad y conducen a realizar las actividades mecánicamente, de ahí el carácter instrumental de la razón, perdiendo y distorsionando su naturaleza eminentemente humana al aplicarla hacia la competitividad, en lugar de orientarla hacia el bien común.

La necesidad de sobrevivir o el propósito de tener cada vez más riqueza material nos enajenan de quienes realmente somos y nos conducen hacia la pobreza espiritual y emocional. Por un lado, la visión fragmentada a la que estamos condicionados nos lleva a suponer que el despliegue de dimensiones que posibiliten el crecimiento espiritual requiere de espacios separados de las actividades laborales y cotidianas; por otro, las exigencias del liberalismo y la modernidad como políticas sociales, económicas y culturales dominantes nos imponen cada vez más altos niveles de rendimiento que rebasan los límites humanos, sin dejar margen para la atención de otras necesidades que también son básicas; más allá de lo personal, este fenómeno nos afecta a nivel social y planetario.

En medio de esta patológica alienación nos olvidamos de vivir, en el genuino sentido de la palabra, y con ello negamos y rechazamos la vida como un valor supremo y sagrado. Nos hemos convertido en nuestros propios verdugos, vivimos en la más fría y exacerbada racionalidad instrumental, que se ha tornado un fin en sí misma, así es como relegamos las experiencias de subjetividad que podrían enriquecer nuestras relaciones. En aras de un mundo moderno, con elevado crecimiento económico, científico y tecnológico, cuya lógica se expresa en un correspondiente y tremendo desfase con la consciencia, ésta, en su nivel más elevado, trascendente todavía, no alcanza

a la mayoría de la población del planeta; el promedio de la consciencia es de naturaleza egocéntrica, donde los intereses personales están por encima de los sociales y planetarios. Estamos en un precipicio insostenible; en estas condiciones es difícil construir formas de vida sustentables, no sólo en cuanto a la manera de vincularnos con el medio ambiente, sino también en cómo nos relacionamos con los demás. Sin embargo, con todo lo paradójico que parezca, son justamente las diferentes crisis las que están propiciando las condiciones sociales para la construcción de estrategias que nos conduzcan hacia la coexistencia armónica y sostenible.

El punto en el que hoy nos encontramos es definitivo: o reenderezamos el barco o nos hundimos y pasamos a ser historia como especie humana. Sabemos que la orientación que demos a nuestros estilos de vida dependerá de la manera en que nos pensemos como especie, de la respuesta que demos a la pregunta de quiénes somos. En consecuencia tendremos que plantearnos cómo impulsar una educación que permita el despliegue de las diferentes potencialidades de los estudiantes para una vida sustentable. En el siglo XX la física moderna comenzó a reconocer que el universo no es una máquina de objetos separados, sino una unidad inseparable, armoniosa e interconectada; una red de relaciones con vida, donde el observador humano y su consciencia son parte esencial. Hoy la física moderna, junto con otras teorías de vanguardia, se encuentra en condiciones de proporcionar la base científica para los cambios de visión y percepción que nuestra sociedad requiere urgentemente.

### Aportes de la nueva ciencia al campo educativo

La teoría de la relatividad y la física cuántica constituyen lo que se conoce como física moderna. La física cuántica ha dejado sin piso las antiguas pretensiones del determinismo científico ante la imposibilidad de especificar completa y exactamente todas las condiciones iniciales del experimento. Esto es ideal y atestigua el carácter relativo del conocimiento. Así lo reafirman los descubrimientos físicos de comienzos de siglo, donde se da la formulación del principio de indeterminación o incertidumbre de Heisenberg, que postula la imposibilidad de saber simultáneamente dónde se halla una partícula y a qué velocidad se mueve, lo que manifiesta el carácter discontinuo de la naturaleza a escala atómica.

Este principio deja abierta la puerta de la espontaneidad y el azar en el contexto de lo científico, pues en el mundo de lo cotidiano nunca pudo estar bajo llave; porque la naturaleza sensible y cambiante del hombre siempre puso de manifiesto la creatividad artística y cultural de la sociedad como simple desobediencia a la rigidez de la razón. Evidentemente, tal perspectiva comienza a impactar al campo educativo, que hasta hace algunas décadas había sido despojado de las dimensiones subjetivas, suprimiendo con ello sus respectivas expresiones cambiantes e inciertas.

Surge así el cálculo de probabilidades y el azar cobra relevancia dentro de la ciencia, como constelación que da margen al nacimiento de la diversidad y particularidad

del mundo. Este principio junto, con el de complementariedad formulado por Bohr, recoge las distintas expresiones de la vida, las integra, porque la naturaleza puede dar distintas versiones de un mismo fenómeno según la forma como se plantee la cuestión o, mejor, según las condiciones específicas en las que se estudia un fenómeno. De esta manera, en física es imposible a nivel cuántico predecir lo que sucederá en una circunstancia específica dada, esto por cuanto el universo se nos revela como regido por una gran ley de complementariedad pues éste es tan continuo como discontinuo en su forma fundamental de existencia: el movimiento. En el mundo microscópico una partícula se manifiesta como tal si es observada, de lo contrario es una simple onda de probabilidades. ¿Qué implicaciones debería tener este hallazgo de la física moderna en el campo educativo? La comprensión de que la materia es afectada por la consciencia nos sugiere que somos los artífices de nuestras realidades y que no vivimos en un mundo predeterminado, sino cambiante, interrelacionado, dinámico e incierto. Transmitir esta información en las aulas y más allá tendrá fuertes implicaciones en el despertar de la consciencia de los estudiantes e incluso de los mismos docentes.

Por su parte, el determinismo en general no debe confundirse con el principio de causalidad; a veces se comete un error pensando que si cada suceso tiene una causa, entonces es correcto el determinismo. Sin embargo, existe relación entre determinismo y causalidad en tanto formulación de consecuencias necesarias. Todo efecto tiene una causa y toda causa produce un efecto, lo cual es válido solamente para un sistema muy bien delimitado, de tal modo que la pregunta del porqué de las cosas es independiente del principio de causalidad, pues se trata de una interrogante fundamental de la filosofía y de la ciencia en general, que busca asignar una razón a todo y una explicación del mundo. La ley de causalidad universal no es más que una ley de sucesión de acontecimientos que no implica obligación de ninguna índole.

A partir de la nueva ciencia ya no deberá haber pretensión de predecir con exactitud qué ocurrirá en el desarrollo de la sociedad mundial; basta recordar los fenómenos de la unificación de Alemania, de la caída del socialismo realmente existente, de la globalización de la economía y todas sus implicaciones. Ahora es claro que a partir del conocimiento de la sociedad actual no podemos necesariamente inferir el futuro de la misma; en otras palabras, el hoy no contiene el mañana, sino la incertidumbre. Consecuentemente, pretender determinar los resultados que obtendremos de los procesos de aprendizaje de los estudiantes a través de plantear objetivos en los programas de estudio no tendrá ningún sentido, en términos de certidumbre del aprendizaje.

Podemos programar, planificar y ordenar nuestros pasos hacia una sociedad más humana y justa como asignación de un sentido a nuestra historia, del cual es responsable el género humano. Es precisamente esa ausencia de una racionalidad distinta a la tradicional la que nos ha llevado a perdernos en la guerra, la violencia y la persistente polarización de las fuerzas y el pensamiento; este hecho pone en evidencia la necesidad de nuevas estrategias y mecanismos regionales, nacionales e internacionales de un profundo sostén de consenso, participativo y de perspectiva de análisis complejo

que neutralice a la consciencia egocéntrica y se abra a nuevas miradas de integración y equilibrio.

Esto no será posible, entre otras cosas, sin repensarnos como especie y transformar nuestra percepción de la realidad, generando con ello condiciones y relaciones sustentables con nuestros semejantes y con el medio ambiente. Se debe construir un nuevo orden económico internacional, con un desarrollo alternativo y una nueva orientación política no tradicional, sino integral; propiciar propuestas de integración e intercambio común entre los diferentes países, basadas en la equidad en su más genuino sentido y en el respeto de las diferencias entre los pueblos como posibilidades que complementen e integren, no que dividan; impulsar procesos mancomunados y amplios de transferencia y generación de ciencia, sabiduría y tecnología, en el entendido de que conformamos una sola totalidad interconectada, una red dinámica que se afecta por la acción de cualquiera de sus partes. Este es uno de los grandes aportes de la nueva ciencia, que ha cimbrado los cimientos del mecanicismo newtoniano.

En el siglo pasado y aún bien entrado el siglo XX, con el paradigma materialista, se pensó que el sólo desarrollo de las fuerzas productivas nos llevaría a la construcción de una sociedad más justa. Hoy la experiencia de los países desarrollados nos ha mostrado que esto no es así; a las fuerzas de producción hay que sumar las relaciones de producción; en otras palabras, el trabajo y la interacción son un todo integral se orienta hacia un interés común de bienestar y de emancipación, el cual es precisamente el que da sentido permanente a la vida en todas sus dimensiones. La razón tendrá que abrirse a todas las posibilidades pues, como señalan Prigogine y Stengers, en el ámbito microscópico como en el macroscópico las ciencias de la naturaleza se han liberado de una concepción estrecha de la realidad objetiva, que cree que deben negar en sus principios la novedad y la diversidad en nombre de una ley universal inmutable. Se han liberado de una fascinación que representaba la racionalidad como cerrada, el conocimiento como en vías de terminación. Ahora ya están abiertas a lo imprevisible, se han abierto al diálogo con una naturaleza que no puede ser dominada con una mirada teórica, sino solamente explorada con un mundo abierto al que pertenecemos y del que somos artífices. Esta apertura de perspectivas de la realidad tendrá que plantearse en las escuelas, sobre todo si buscamos implementar una educación con miras a una vida sustentable.

La física cuántica ha encontrado que en el nivel atómico se presenta un fenómeno de complementariedad que fusiona corpúsculos y ondas. Esto es así en tanto que el mundo atómico no responde a un orden de representación visual ni a una simple manipulación mental, sino que es simplemente una propiedad objetiva de ciertos fenómenos y objetos físicos; haríamos mal al tratar de acomodarlos en un orden de continuidad y fijación que no les pertenece y que está lejos de ser una fiel representación mental de su naturaleza, que corrobora la instancia discontinua, no lineal y de saltos, y que da validez racional al rompimiento epistemológico con las concepciones de lo idéntico y sustancial en la dimensión de lo real y cotidiano. Este mundo de cosas

nuevas no es privativo de una escala atómica sino también de una escala macroscópica, porque la necesidad de lógicas polivalentes responde a factores y circunstancias prácticas de la vida, ya que la simple cotidianidad no es comprensible de manera adecuada a partir de la dicotomía predicativa de verdadero y falso, como mero encaillamiento particular y social del sujeto.

Ahora, el problema no se resuelve con la destrucción de la racionalidad o lógica clásica, sino con la validez de la coexistencia de sistemas lógicos divergentes junto a la lógica tradicional bivalente. Esto conduce directamente al problema de la verdad, que con la aparición de las geometrías no euclídeas y el desarrollo de las lógicas plurivalentes excluye toda pretensión de verdad única y determinante; esto se refuerza por los diversos sistemas de la ciencia, de tal manera que la matemática, como la ciencia por excelencia, en razón de su universalidad y necesidad no cuenta por ningún motivo con una verdad absoluta. La verdad matemática es tan relativa e histórica como cualquier rama del saber, ya sea social o natural. La verdad matemática y geométrica se determina en razón de su coherencia lógica al interior del sistema mismo, y su utilización empírica es cuestión de elección por comodidad.

La ciencia de hoy no excluye ningún conocimiento; por el contrario, la biología molecular, la microelectrónica, la biofísica y tantas otras ciencias de reciente constitución dejan claro que se ha pasado de la sobreespecialización a la integración del conocimiento. Es importante que la ciencia contemporánea avale y reconozca el conocimiento popular porque destierra la visión cerrada de cientificidad, trascendiendo los métodos puramente empírico-positivos, permitiendo el diálogo de saberes y su interacción como distintas formas válidas de abordar un mismo problema y una misma realidad. Evidentemente esta apertura e integración del conocimiento tendrá que impactar el campo educativo, adquiriendo un sentido más incluyente respecto a los saberes que hasta hace algunas décadas habían sido relegados del conocimiento científico.

Ahora la ciencia ha reconceptualizado los conceptos de espacio, tiempo, materia, energía, causalidad, legalidad, determinismo, mecanicismo, racionalidad, y a la vez ha incorporado conceptos que siempre fueron considerados acientíficos o metafísicos, tales como la vida, el destino, la libertad, la espontaneidad, la irreversibilidad, la complementariedad y la indeterminación.

Hoy sabemos que el universo no es lineal, que el azar y la necesidad no se oponen, sino que se complementan permitiendo explicar sistemas muy alejados del equilibrio. También ha quedado claro que la razón no es hegemónica, sino abierta y que nos depara grandes sorpresas porque nos introduce en un mundo de riqueza cultural, de realidad cambiante y aleatoria que corresponde a especialidades regionales y locales, donde la creatividad del sujeto social se abre de lleno a procesos de intercambio e interacción. Hoy la ciencia ya se plantea con una naturaleza humana en el marco de una diversidad de prácticas cognoscitivas.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, el universo esta abierto a todas las posibilidades, ya que lejos de ser una simple máquina, es un organismo complejo,

donde el todo es igual a la parte y viceversa, por cuanto las sustancias materiales o los paquetes básicos que lo componen no son sólo objetos estáticos, porque en realidad el universo es una interminable interrelación de telarañas dinámicas. No en vano Thomas Kuhn habló de comunidades científicas, perdiendo así validez la investigación de los científicos solitarios; en otras palabras, finalmente se ha reconocido de manera abierta que el conocimiento es una actividad social; esa es la verdadera significación de la comunidad del mundo en el marco del saber y de la ciencia. Entonces, ¿por qué seguir enseñando a los estudiantes el viejo paradigma de la fragmentación y la competitividad?

Si la naturaleza y la sociedad son complejas, requerimos de un paradigma complejo del pensar que nos permita asimilar el orden-desorden de la evolución biológica y cósmica; por lo cual es prioritario apoyar y fomentar la creación de grupos y centros de investigación que asuman la inter, intra y transdisciplinariedad, que contribuyan en la implementación de un nuevo y sustentable sistema educativo. Nuestra percepción del mundo debe ser distinta a la obsoleta e insostenible de fragmentación, ya los recientes hallazgos científicos, nos sugieren la integración y no la disociación, el equilibrio y la armonía de un universo interconectado, dinámico, con vida y holográfico, en el que cada una de sus partes es fundamental en el entramado de la totalidad. Así mismo la complejidad de los nuevos y vertiginosos fenómenos a que asistimos, nos están sugiriendo una visión múltiple de un mismo objeto de manera simultánea.

Con una percepción de este tipo hablar de verdades absolutas carece de sentido y, por consiguiente el dogmatismo científico queda desterrado; de igual forma la perspectiva lineal, homogénea e insensible no tiene cabida. La ciencia ha de ser el resultado de grupos interdisciplinarios de investigación, sustentados sobre una verdad relativa enmarcada dentro del espacio y el tiempo; de connotación particular, contextualizada o regionalizada. Como consecuencia directa, estructurada en la tolerancia, el respeto, la espontaneidad y la dinámica. La ciencia entendida como cotidianidad, como diario vivir, como alimento diario de niños, jóvenes y adultos en todos los espacios públicos, hacia la formación política o ciudadana de seres humanos que procuren el bienestar para el más elevado propósito común, hombres solidarios, creativos y optimistas, éticos, soñadores y forzadores de utopías.

El principio de la ciencia, la tecnología, la educación y la cultura, como un todo, es la de procurar un mejor estilo de vida, para el más elevado bien, una naturaleza transformada ecológicamente. Se trata de la superación de la división de espíritu y materia y por tanto del restablecimiento de la unidad del universo.

### Aprendizaje significativo e integral

La escuela tradicional fracciona el conocimiento, reduciendo el todo en partes. El problema es que este fraccionamiento no sólo es mental, sino también espiritual. Regularmente, las incapacidades y limitaciones de los estudiantes son generadas por

los profesores y la escuela al aplicar el pensamiento fragmentado y reduccionista. Hay quienes opinan, como Marilyn Ferguson, que ni siquiera un médico detenta tanto poder como un profesor con sus estudiantes, su influencia es tremenda, sobre todo en los más vulnerables. Incluso, hay casos en los que la escuela todavía genera ese sentimiento de intimidación que provocaba años atrás. Muchas veces nos limita a no hacer aquello que nos gusta y nos obliga a memorizar contenidos que ni siquiera tienen relación con nuestra vida y entorno, cuando en realidad lo que los estudiantes buscan es conocer algo que les resulte familiar y con sentido, por el vínculo que pueda tener con lo ya conocido; es decir, con el mundo de la vida cotidiana, real y concreta. De ahí la importancia de que las aulas se conviertan en lugares generadores de conocimiento a partir de la reflexión conjunta, donde el docente pase de ser un dictador a un coordinador, que guíe a los estudiantes por el camino no sólo del conocimiento puro y simple, sino fundamentalmente de la sabiduría; que si en el sendero va adelante es porque ya lo recorrió, no por ser mejor o superior.

Tristemente, una de las fuentes más importantes de las enfermedades culturales se encuentra en la escuela. La educación tradicional es la mejor prueba de que nos quedamos con la educación que fue formulada para otro contexto histórico. Incluso mucha gente se siente desengañada de la educación tradicional, en parte porque los niños ni siquiera aprenden lo más elemental, como escribir y leer, y porque la escuela es terriblemente deshumanizante, al grado de representar espacios de agresión entre los mismos estudiantes. Hace ya algunas décadas que algunos expertos en la materia han sugerido que la escuela ha muerto como una institución que debe responder a las necesidades no sólo intelectuales, sino también, y fundamentalmente, a las humanas y sociales. En ese sentido, quizá, podríamos encontrar contraposición con la educación extraescolar, sin el afán de privilegiar una y descalificar la otra, pues ambas obedecen a un pensamiento fragmentado y mecánico. Lo cierto es que la educación extramuros es generalmente más significativa en la medida que se encuentra más articulada a las necesidades vitales del ser humano.

En la educación formal, los aspectos que se contemplan obedecen a políticas educativas ligadas a intereses de mercado que poco o nada tienen que ver con el contexto socioeconómico de los estudiantes. Parte erróneamente del supuesto de que lo que se enseña es un conocimiento bueno e importante para la vida de quien lo aprende. Usualmente se pretende que los estudiantes entiendan sin hacer alusión a sus experiencias de vida; el cuerpo conceptual está totalmente desarticulado de la praxis o, en el mejor de los casos, los conceptos en la escuela se basan en la organización de prácticas de un mundo ajeno al suyo. En cambio, en la vida cotidiana son los propios sujetos los que definen qué problemas van a solucionar; ahí la educación tiene además un carácter mucho más general: el conocimiento se genera espontáneamente, sin horarios ni formalidades, al mismo tiempo que se experimenta con el fluir de la vida. Aunque a una edad temprana los niños tampoco eligen qué quieren aprender, sí tienen mayores posibilidades de transformar los contenidos. Los procesos de apropiación y

generación del conocimiento son más dinámicos y ricos en los contextos donde hay lazos afectivos y de confianza.

Además, la educación informal, aunque no es integral todavía, cuando menos es más significativa, porque las actividades cotidianas van acompañadas por alguna fe o confianza, pues el pensamiento cotidiano está directamente articulado con la praxis. Todo lo que se enseña y aprende es significativo en tanto que responde a necesidades de un contexto concreto, familiar y grupal. En esa medida prevalecen más los valores de solidaridad y cooperación que los individualistas y competitivos; pues en estos espacios cotidianos los aprendizajes están orientados, aunque de manera inconsciente, hacia la construcción de una identidad cultural y una forma de vida. Esta reflexión nos sugiere que la escuela debería considerar y retomar los métodos y contenidos de la educación extraescolar; de esa manera la escuela sería una institución capaz de articular y sistematizar los contenidos de la vida y para la vida. Evidentemente, teniendo como pilar la investigación científica, tendría que trascender los contenidos extraescolares, más allá de la transdisciplinariedad y de lo significativos que puedan ser los conocimientos fuera de la escuela, también es importante la integración de las distintas dimensiones del ser humano, pasar de totalidades sistémicas a totalidades más elevadas, en las que se consideren conocimientos de orden superior, es decir, articulados con la sabiduría, para dar respuesta a preguntas fundamentales y generar otras más profundas. De esa manera, el sistema educativo dejaría de ser un instrumento de poder al servicio de los intereses elitistas, para estar al servicio de toda la humanidad.

El sistema escolar, mediante distintas operaciones de selección, separa a quienes poseen capital cultural de aquellos que carecen de él; tiende a perpetuar las diferencias sociales ya existentes. Lo diferente en cuanto a raza, religión, color o creencias, en lugar de ser honrado como complemento, es motivo de discriminación y separación. Pero estas diferencias no se consideran en la formación de los estudiantes; la diversidad cultural se reduce y se somete a la estandarización de los conocimientos, métodos y pedagogías; se establecen formas de aprendizaje muy escolares y una analogía con el ámbito de la empresa.

Un ejemplo ilustrativo de que la educación extraescolar tiene un carácter más sustentable es el trabajo titulado *En la vida diez, en la escuela cero*.<sup>1</sup> Mostrando en sus diferentes investigaciones que los niños aprenden de manera práctica las matemáticas y resuelven con ellas problemas concretos, aun cuando en la escuela no las entiendan. Esto confirma la tesis de que en buena medida el fracaso de la escuela estriba justamente en la desarticulación entre el campo conceptual y las prácticas cotidianas. Mientras en la escuela se hacen cuentas para obtener una calificación y pasar el año, incluso en muchos casos sólo para cubrir cuestiones formales, en la vida cotidiana

<sup>1</sup> Terezinha Carraher et al., 2000. *En la vida diez, en la escuela cero*. México. Siglo XXI Editores.

se aprenden las matemáticas o se adquieren otros conocimientos para negociar, convencer o vender. El sentido del aprendizaje no es el mismo que el de la escuela. En la vida cotidiana, al tiempo que se aprende matemáticas se aprenden las distintas formas de relacionarse con los demás. Así es como el conocimiento práctico a la vez que se genera implica el despliegue de valores que fortalecen los lazos comunitarios.

Los métodos del aprendizaje extraescolar son más flexibles y abiertos; por ejemplo, en el marco de la actividad cotidiana la práctica de las matemáticas no se lleva a cabo según la lógica clásica de las matemáticas escolarizadas; en el ámbito informal puede ocurrir un descubrimiento a partir de la inducción y después comprobarse en el terreno formal; aun cuando en la escuela no sean aceptados los procesos inductivos, el aprendizaje de las matemáticas puede darse a partir de los eventos del mundo. Esto indica que la vida es mucho más compleja, diversa y abierta que la reduccionista educación intramuros. Las matemáticas son sólo un ejemplo de los procesos de aprendizaje en el contexto extraescolar y cotidiano, pues con esta disciplina no se agota la cantidad y diversidad de conocimientos que se generan en los procesos de interacción con los otros y con el entorno.

Seguendo con el ejemplo de las matemáticas, este campo en la vida cotidiana supone una forma particular de organizar los acontecimientos y objetos del mundo. Terezinha Carraher<sup>2</sup> cita el siguiente caso que nos permite observar y confrontar la lógica de los espacios informales y de la escuela: si tuviéramos que distribuir cantidades iguales de granos de frijol entre treinta familias desde la perspectiva de la escuela, tendríamos que contar grano por grano y dividirlos entre treinta y así cada familia tendría su parte correspondiente. Sin embargo, en el mundo de la vida diaria eso resulta absurdo, en cambio es más práctico medir los granos por latas y, de acuerdo con la cantidad, se distribuyen entre las familias; se puede proceder de la misma manera si se tiene una balanza: se pesan y se reparten en partes iguales. Seguramente la manera en la que se aborda este conocimiento es lo que lo hace difícil e inaccesible para muchos.

En el estudio de Terezinha Carraher se demuestra que el sistema de cálculo utilizado en las escuelas no es inherentemente superior al que se utiliza en algunas situaciones de la educación informal; por ejemplo, en el caso que estos autores estudian, la mayoría de las personas no emplean los procedimientos aprendidos en la escuela, de manera que el proceso de aprendizaje en la educación informal está directamente vinculado a la práctica, mientras que en las escuelas gran parte de lo que la gente necesita aprender permanece oculto o tergiversado. Muchas veces, cuando algunos adultos aprenden a leer, aprenden más rápido las palabras que para ellos tienen algún significado real, a diferencia de aquellas que no lo tienen, de ahí que la experiencia cotidiana enriquece de significados los conocimientos que ahí se adquieren. Los trabajos presentados en

*En la vida diez, en la escuela cero* lo ilustran ampliamente; por ejemplo, en uno de ellos<sup>3</sup> encontraron que los maestros constructores de obras, usando la misma estrategia de los estudiantes, eran más eficientes; observaron que en la vida cotidiana las matemáticas se encuentran más ricas en significados, mientras que en la escuela el aprendizaje está distanciado de las prácticas diarias. “[...] No resolvemos un problema sobre dinero en la escuela usando dinero. No resolvemos un problema de cortar un pedazo de alambre en partes iguales midiendo y cortando. No resolvemos una división de canicas entre niños distribuyendo canicas”<sup>4</sup> [...].

Por otra parte, en la escuela se enseñan conceptos estandarizados y con métodos universales sin tomar en cuenta las diferencias culturales que operan en situaciones particulares y dan significado a los conceptos: “[...] Lo que distingue esas situaciones cotidianas de las situaciones escolares es el significado que tienen para el sujeto [...]”.<sup>5</sup> De acuerdo con este estudio, la educación informal sí atiende la diversidad de habilidades que la sociedad exige para sobrevivir; ahí se tiende a privilegiar ciertos campos de aprendizaje; otros, en cambio, se descalifican o se colocan en una posición de inferioridad. Si bien los aprendizajes extraescolares son más significativos en la medida que se encuentran directamente vinculados a las necesidades concretas e inmediatas, no son todavía integrales y sustentables, pues hace falta ir más allá de la cultura de los grupos sociales, ya que ésta expresa una concepción fragmentada y reduccionista del mundo, igual que en las escuelas. Incluso, en muchas culturas encontramos elementos que implican violencia, confrontación y división. Al reivindicar la educación extraescolar se trataría, en todo caso, de contemplar la noción de transculturalidad e integrar aquellos conocimientos de ambas partes que recuperen su complejidad e integridad.

Aunque la educación es una de las instituciones menos dinámicas y la escuela refleja una forma de pensar, por fortuna podemos modificar esa filosofía que, por cierto, hoy en día su transformación es de imponderable relevancia, pues sólo con una nueva perspectiva se pueden generar nuevos programas en la educación. Más allá de la escuela, hay escenarios donde diferentes personas de distintos países se están agrupando para experimentar el autoconocimiento, muchas de ellas están ligadas a la educación y se están transformando personalmente. Incluso, algunos pensadores están realizando investigaciones sobre los impactos sociales que tiene la meditación, encontrando, por ejemplo, que los índices de delincuencia pueden disminuir con dichas prácticas.

Estas redes se apoyan en la investigación científica, y uno de los aportes más sorprendentes que se están haciendo y que con seguridad traerá relevantes consecuencias en el campo educativo es sobre el funcionamiento del cerebro y el desarrollo de

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 129.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 159.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 189.

la consciencia, ambos como fundamentos generadores de las circunstancias. Estos avances nos están ayudando a comprender que si queremos desarrollar nuestro potencial en dicho quehacer, tenemos que cambiar nuestras percepciones de la realidad y concordantemente la forma de desempeñarnos como docentes.

### Currículum sustentable

Considerando la pluralidad epistemológica y la complejidad de los aportes científicos de la nueva ciencia, es posible proponer un currículum integral, y sustentable en el campo educativo. Desde esta perspectiva emergente e integral el estudiante debe ser considerado como una totalidad que tiene diferentes dimensiones. La educación oficial de las sociedades modernas hasta ahora no considera ese carácter multidimensional, pues los planes de estudio y contenidos de la currícula están enfocados fundamentalmente en la dimensión cognitiva, que se refiere básicamente a los diferentes procesos del pensamiento y al razonamiento lógico sustentado en una concepción fragmentada e instrumental, acorde con la metáfora del estudiante como una máquina. De ahí que el resto de las dimensiones sean ignoradas y en consecuencia los procesos de aprendizaje se encuentren muy lejos no sólo de ser significativos, sino fundamentalmente integrales.

Regularmente, las otras dimensiones son excluidas, como la *social*, que posibilita la construcción de significados compartidos, en tanto que el aprendizaje sucede en un contexto social que prácticamente va más allá de las aulas. El estudiante, en su condición de sujeto, está orientado a la comunidad y a la justicia social, pero con la educación convencional se ha perdido esta cualidad. La dimensión *corporal* en las escuelas se limita a la gimnasia y a los deportes, pese a que en su sentido integral debiera incluir prácticas diversas que proporcionen bienestar en un sentido amplio (respiración, yoga, alimentación, ejercicio, etc.). La dimensión *afectiva* también ha sido excluida de los espacios escolares, mientras que los procesos de aprendizaje genuino deberían comportar una carga emocional afectiva, en tanto que la razón y la emoción son dos aspectos inseparables. Paradójicamente, la concepción de la educación oficial no permite tal integración, por el contrario, puntualiza conductas rígidas que separan a profesores y estudiantes: pareciera que a mayor formalismo y distancia entre ambos, mayor aprendizaje de los segundos, así es como ambas partes hemos aprendido a reprimir y disimular emociones, pese a que las consecuencias ya han sido ampliamente expuestas. El mismo destino de exclusión tiene la dimensión de la *estética*; sin embargo, la educación debe ser más un arte que una tecnología, a través de la cual se genere el despliegue de la creatividad y belleza como expresión de la vida interior y de los procesos que otorgan sentido a la existencia; por ello, debe estimularse en sus diferentes manifestaciones. La dimensión *espiritual* sería considerada el corazón de una educación integral y sustentable, pues entendida como “estado de síntesis y de unidad con uno mismo, con los otros y con el todo, como el arte de la sublima-

ción y reconciliación con las energías primordiales y el consecuente desapego de las formas reactivas del yo”,<sup>6</sup> nos conduce a formas de vida incluyentes que anteponen el bienestar colectivo a los intereses personales e individualistas; sin embargo, la escuela ha relegado también esta trascendente dimensión.

Si pensamos en una educación para una vida sustentable, necesariamente tendremos que considerar el problema desde una perspectiva integral y radical. Esto supone replantear la educación en toda su complejidad y en el contexto de un paradigma con fundamentos filosóficos distintos de la realidad. Hasta ahora la educación ha sido concebida de manera fragmentada, reduccionista y mecánica, donde los estudiantes son tratados como objetos que reciben una enorme cantidad de información, en tanto que el conocimiento se considera privilegio de los docentes. El quehacer de los profesores todavía es ejercido de forma eminentemente tradicionalista, en el que unos enseñan y otros aprenden, negando y cerrando con ello toda posibilidad de construcción conjunta del aprendizaje y la generación del conocimiento, que se amplíe y enriquezca más allá de las aulas. En las escuelas enseñamos más en qué pensar que a pensar, limitando con ello las posibilidades de las preguntas.

Sin embargo, el aprendizaje en su sentido integrador supone pasar de una consciencia egocéntrica a una sociocéntrica o cosmocéntrica, que beneficie la vida como valor supremo y como un todo inseparable y sagrado. Más allá de lo académico, tenemos la necesidad y urgencia de fomentar las experiencias personales y directas de totalidad, buscando antes que el beneficio personal el bienestar común, donde todos salgamos ganando, pues no se trata de separación, sino de unidad; de actuar con la certeza de que nada está separado. Indudablemente, la espiritualidad en su sentido más genuino, y no como doctrina dogmática, sería la columna vertebral de una educación que nutra lo mejor de cada estudiante y que propicie aprendizajes teóricos y prácticos tendientes hacia una vida sustentable en todos sus campos y dimensiones, cuyo principio rector implique el respeto y la reverencia por la vida. Cuando los procesos de aprendizaje se articulan con las experiencias de interioridad es posible encontrar el sentido profundo de la existencia, sólo entonces el mundo externo es significativo, en la medida que atiende las necesidades esenciales del ser humano, y entonces arribamos a la sabiduría, trascendiendo al conocimiento.

La educación actual pone énfasis en elevar el coeficiente intelectual de los estudiantes, la excelencia y los altos puntajes académicos, atendiendo a políticas cuyos parámetros son retomados de la lógica empresarial. Las necesidades vitales de los seres humanos son relegadas como algo irrelevante, de ahí que las reformas educativas estén más bien orientadas a satisfacer necesidades de mercado, concentradas en un mínimo porcentaje de la población mundial, mientras que el peso de las crisis econó-

<sup>6</sup> Salgado Román, Juventina. 2007. *Valores, espiritualidad y conciencia*. México. Ediciones Eón, p. 51.

micas, sociales y culturales recae en la gran mayoría de los sectores más vulnerables. Millones de niños mueren de hambre y millones de personas se suicidan por segundo, mientras que otras tantas padecen enfermedades emocionales.

Educación para una vida sustentable supondría generar aprendizajes que consideren al estudiante como un ser humano pleno, completo y, en consecuencia, que impliquen cambios profundos de consciencia, tanto en los docentes como en los estudiantes, donde se tomen en cuenta las diferentes dimensiones y en esa medida se impulse el desarrollo de capacidades mentales que han sido ignoradas y limitadas al uso de 7% del cerebro, si no es que menos, como lo señalan recientes investigaciones de científicos de la llamada nueva ciencia, sobre todo en el campo de la psiquiatría y la neurofisiología. Sin duda, históricamente ha sido conveniente para los poderosos mantener en la ignorancia a millones de personas, discriminando algunos sectores de la sociedad, como a los ancianos, por ejemplo, cuando bien podríamos aprovechar su sabiduría; vivimos en un mundo que se ha vuelto singular y estandarizado, y no plural. Afortunadamente, la idea del siglo XIX de considerar al estudiante una máquina está dando paso al planteamiento de que somos organismos red, en los que hay vida y movimiento, y en ese sentido la especie humana debe ser honrada y respetada como diferente, pero como parte de una misma totalidad y con la misma naturaleza.

El sistema educativo prevaleciente enfoca su atención en la formación de buenos profesionistas, según los principios del mercado, y ni siquiera con una lógica comercial más amplia. Sin embargo, las crisis actuales nos están empujando a reflexionar acerca de cómo formar profesionistas capaces de integrar diferencias de este mundo tan diverso, cómo aceptar diferentes culturas, con horizontes globales, no nacionales, en lugar de dividir y confrontar. Paradójicamente, las crisis a nivel planetario están generando movimientos sociales preocupados por los más recientes y catastróficos diagnósticos del planeta. Hoy no basta con hacer de los estudiantes sólo buenos profesionistas, urge educarnos tanto docentes como estudiantes para ser mejores seres humanos, capaces de trascender la pobreza emocional y psicológica en la que hemos caído, y generar no una revolución con violencia, sino una interior y de consciencia con carácter más evolutivo, que permita recuperar nuestra más genuina condición racional y humana. El aspecto cognitivo es importante y tiene su lugar igual que los otros, pero por estar desvinculado de las demás dimensiones conduce a la formación de profesionistas competitivos e individualistas, justamente porque con esta educación la preocupación está centrada en lo material y no en cómo vivir en el estado del ser. A los futuros profesionistas se les enseña más cómo hacer que cómo ser; el bienestar material es importante, pero no es suficiente si se deja de lado el desarrollo espiritual.

Más allá de la interdisciplinariedad que propone la educación mecanicista, hay saberes en el mundo cotidiano que constituyen la transdisciplinariedad y que trascienden el conocimiento de las disciplinas; en la medida que se generan en las necesidades concretas e inmediatas, se articulan las diferentes dimensiones de los distintos niveles de totalidad. Mientras que la educación mecanicista concibe el conocimiento de

manera fragmentada, una visión de sustentabilidad lo entiende de modo integral, no sólo en sentido sistémico, sino en el trascendente e incluyente. Se trataría de una educación no sólo empírica-analítica, sino también integral. Hasta ahora el modelo educativo mecanicista es reduccionista, pues parte del principio de causalidad sugerido por la física newtoniana, cuyos conceptos de espacio y tiempo son absolutos y deterministas, es decir, cuando se conoce la posición exacta de una partícula, se podrá saber también su velocidad y viceversa. Este planteamiento, trasladado al campo educativo, significa que si enseñamos los contenidos de determinada currícula y con cierta pedagogía, lograremos los objetivos propuestos en nuestro programa, como si hiciéramos piezas de un auto y supiéramos anticipadamente para qué servirá cada una. En general, el pensamiento derivado de los planteamientos de la física clásica sugiere un mundo predeterminado, con certidumbre más que con incertidumbre y apertura a las diferentes posibilidades. Cancelando así todo margen para el asombro, la sorpresa, la imaginación y la capacidad de generar belleza y dotar de sentido a la vida.

Por otra parte, la educación oficial está centrada en enseñar: el profesor enseña y los “alumnos” deben aprender, si no aprenden, entonces no son inteligentes y, por tanto, son discriminados. Aunque ahora la atención empieza a enfocarse en el aprendizaje, lo único que se ha hecho es trasladarnos al otro aspecto de la dualidad, y así sigue polarizado el pensamiento. Desde esta perspectiva pareciera que los focos de atención son los estudiantes o los profesores. Es el pensamiento dualista el que sigue prevaleciendo, sugerimos que éste debe ser reemplazado por la construcción conjunta de verdaderas comunidades de aprendizaje, en las que todos los involucrados generemos procesos de conocimiento.

Todavía sigue prevaleciendo la vieja teoría de que los seres humanos poseemos dos tipos de inteligencia, a saber, la lógico-matemática y la verbal; pese a que recientes investigaciones están encontrando que tenemos o podemos desarrollar por lo menos siete tipos diferentes (por cierto, la más reciente se refiere a la inteligencia espiritual). La concepción fragmentada y reduccionista de la educación conduce a que el profesor se asuma como único portador del conocimiento y de la inteligencia y, en ese sentido, es el que enseña; por tanto, el compromiso del profesor es, a lo sumo, explicar bien, y si el estudiante no aprende, no es por “incapacidad” del profesor, sino del estudiante como receptor de la educación. Este paradigma está dando paso a uno integrador y sustentable en el que tanto estudiantes como profesores aprendemos con un currículum dinámico y no estático.

En concordancia con la cosmovisión heredada por la física clásica, el sistema educativo oficial también se asumió como predeterminado y causal, de manera que si se conocen los contenidos que se enseñarán, se sabrá anticipadamente los objetivos que se alcanzarán, de ahí que éstos se enfatizan y se plantean de un modo que puedan ser casi medibles. Sin embargo, los hallazgos de la física moderna sugieren el principio de la incertidumbre, que comienza ya a influir en una nueva visión del campo educati-

vo, planteando el conocimiento como indeterminado a partir de un currículo centrado en preguntas y en la naturaleza humana como generadora de cambios profundos en la consciencia; en ese sentido la educación es entendida como transdisciplinaria, mientras que el currículum de la educación mecanicista está centrado en disciplinas y en la ciencia que genera sólo cambios superficiales de la conducta.

La educación oficial escolarizada se realiza sólo como una disciplina académica, pues parte de una psicología mecanicista y reduccionista que supone que es posible conocer la dimensión externa y cuantitativa del universo sin antes conocernos a nosotros mismos. La educación sustentable que aquí proponemos se sugiere como un campo de indagación y, por tanto, de construcción, entendiendo que los seres humanos atraviesan su propia subjetividad como procesos de autoconocimiento, que amplía, enriquece y resignifica la percepción del mundo externo.

La UNESCO ha planteado cuatro postulados o pilares: 1) aprender a aprender, 2) aprender a hacer, 3) aprender a vivir juntos, 4) aprender a ser. Sin embargo, en la escuela generalmente sólo se toman en cuenta los dos primeros, mientras que los menos considerados son “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser”. En este sentido tampoco podemos hablar de una educación integral, porque centrar la atención en la dimensión cognitiva conduce a una atención parcial y fragmentada de estos postulados. Aplicarlos en su totalidad supondría el despliegue de la multidimensionalidad del estudiante como un ser humano pleno y complejo.

“Aprender a ser” es el principio menos comprendido en la educación oficial y el más importante para el desarrollo evolutivo e integral de la especie humana y para una vida sustentable, como aquí lo estamos planteando, pues supone autoconocimiento de quiénes somos y del lugar que ocupamos en este mundo. “Aprender a ser” es un proceso que nos lleva a hacernos conscientes de nuestra naturaleza esencialmente espiritual, de que estamos interconectados en este grandioso organismo vivo llamado Tierra. Sin embargo, al parecer, este postulado también se ha entendido en sentido muy reduccionista, despojándose de su carácter filosófico como naturaleza divina.

Cuando la transformación se da desde la consciencia, se proyecta en todos los espacios de la vida, de manera que se impacta tanto el mundo externo como el interno. Cambiar la perspectiva desde la consciencia nos conduce hacia la reintegración como unidad de síntesis y totalidad, ampliando con ello nuestro sentido de identidad y, por ende, crece la capacidad de establecer relaciones de armonía con los otros, la comunidad, la sociedad, el planeta y todo el universo. Una educación que contemple este pilar de la UNESCO en su sentido más genuino nos abrirá nuevos horizontes para que tanto estudiantes como profesores construyamos alternativas que nos hagan sujetos capaces de convertir los espacios educativos en lugares sagrados, en lugar de campos de batallas académicas y de despliegues egocéntricos y reactivos. En esa medida se verá favorecida nuestra capacidad valorativa hacia la trascendencia y, por tanto, a respetar toda **forma de vida** de la que somos parte esencial. Al relegar las experiencias subjetivas y al desatender la revitalización de nuestro mundo interno, los docentes

erróneamente creemos que podemos cambiar a nuestros estudiantes al hacer de ellos sólo buenos profesionistas, pero no mejores seres humanos.

Los aprendizajes de la educación que todavía ejercemos están orientados hacia el insuficiente y parcial desarrollo del pensamiento, mientras que los de una educación más integradora y sustentable tendrían que considerar el desarrollo de la inteligencia, pero no aquella que se reduce a la lógico-matemática y verbal, sino la que busca el desarrollo pleno de las personas, para que se conozcan a sí mismas y, por tanto, sean capaces de responder a la pregunta de “¿cuánto es suficiente?”, sin que se altere el equilibrio de los ecosistemas. Considerando que, de acuerdo con la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner, el ser humano puede desarrollar por lo menos siete inteligencias, a saber: lógica-matemática, lingüística, musical, corporal, espacial, interpersonal e intrapersonal, esta última tendría que ser el fundamento de las otras, porque el arte de llevarse bien consigo mismo, amarse y respetarse, impactaría a las demás. ¿Cómo podemos desarrollar esta inteligencia si siempre estamos mirando hacia fuera? De ahí la importancia del autoconocimiento que ya sugerían filósofos como Sócrates y Platón. Hoy, con estudios posteriores a los de Gardner, se están considerando posibles la inteligencia *naturalista* y la *onírica*; además, está planteándose con fuerte reconocimiento y amplia aceptación la inteligencia espiritual cuyos supuestos darían soporte a una educación para una vida sustentable.

### Inteligencia espiritual como fundamento de una educación sustentable

La IES es la inteligencia que descansa en esa parte profunda del ser que está conectada con la sabiduría más allá del ego o de la mente consciente. Es la inteligencia con la que no sólo reconocemos los valores existentes, sino que creativamente descubrimos nuevos valores. La IES no depende de la cultura ni de los valores.

DANAH ZOHAR

En la primera parte del siglo XX la inteligencia intelectual fue novedad e impactó los espacios escolares, tanto que ha sido parte esencial del sistema educativo tradicional. Esta teoría ha contribuido a las prácticas fragmentadas del conocimiento, al separar a los estudiantes “inteligentes” de quienes no lo son. Hoy todavía se encuentran manifestaciones de esta visión reduccionista de la inteligencia, especialmente en las escuelas de nivel básico, donde los estudiantes que no entran en los parámetros de los “inteligentes” son discriminados.

Ya para los años noventa, Daniel Goleman plantea su teoría de la inteligencia emocional, a través de la cual se reconoce que los seres humanos poseemos una dimensión



emocional tan importante como la cognitiva, cuya inteligencia puede también desarrollarse o poseerse igual que la del coeficiente intelectual.

Más tarde, Howard Gardner expone su teoría de las inteligencias múltiples, hoy ampliamente conocida en el campo de la pedagogía. Él plantea que existen cuando menos siete inteligencias, incluyendo la lógico-matemática y la verbal. Evidentemente, no todos poseemos todas estas inteligencias, pero lo cierto es que todos somos inteligentes en algún sentido o, como dice Goleman en su libro *El espíritu creativo*,<sup>7</sup> todos somos buenos en algo. Como vemos, estas teorías echan abajo el binomio de inteligentes-tontos y reivindican la diferencia como parte de la unidad. En términos generales, estos son los antecedentes de la inteligencia espiritual, que sientan las bases de un pensamiento más integrador del conocimiento y de los estudiantes.

¿Por qué es importante comprender estas teorías y fundamentalmente impulsar el desarrollo de la inteligencia espiritual en el quehacer educativo?, justamente porque es esta inteligencia la que nos posibilita generar valores esenciales que nos integran con otras formas de vida y con todos los ecosistemas como parte vital de las redes de organismos vivos del planeta. Es la inteligencia espiritual la que nos permite restaurar el equilibrio y reintegrarnos en una totalidad armónica. Veamos por qué.

Danah Zohar plantea la inteligencia espiritual como parte esencial del reconocimiento de lo que somos y como base fundamental para encontrar el sentido profundo de la vida, sosteniendo que somos seres espirituales en la medida en que nos hacemos preguntas fundamentales, condición inherente al ser humano desde sus orígenes y a lo largo de toda su historia. De hecho, la necesidad de que las cosas tengan algún sentido ha permitido la evolución de la consciencia, así como la capacidad de enjuiciar y valorar situaciones.

Esta inteligencia permite que los seres humanos seamos creativos y capaces de cambiar las circunstancias, mientras que el coeficiente intelectual y la inteligencia emocional no son suficientes para explicar la complejidad de la inteligencia del ser humano, aunque son importantes en la vida humana. La inteligencia emocional no nos permite reconocer en qué situación nos encontramos para comportarnos adecuadamente, en cambio la inteligencia espiritual sí. Prácticamente, ésta integra todas nuestras inteligencias, complementándose. Al coeficiente intelectual y a la inteligencia emocional les falta una fuente común con la que se puedan integrar; es decir, carecen de la dimensión transpersonal. De ahí que la inteligencia espiritual represente un posible proceso terciario que unifica, integra y potencialmente transforma creativa y significativamente el material que nace de los procesos del coeficiente intelectual y de la inteligencia emocional. Así es como la inteligencia espiritual nos ayuda a encontrar el sentido de la vida, nos enriquece y nos hace completos.

La búsqueda de sentido nos permite expresarnos como los seres espirituales que somos y es la motivación principal de nuestras vidas. A juicio de Zohar, las crisis exis-

tenciales de hoy son eminentemente de naturaleza espiritual; cuando las cosas materiales o los *status* sociales ya no son suficientes para una satisfacción más profunda de la vida y producen vacío, se puede generar una crisis de sentido, y nace entonces una necesidad más trascendente y espiritual. Zohar sostiene que estas crisis son típicas de jóvenes sensibles, que tienen voluntad de sentido pero que se sienten frustrados en el mundo de hoy; seguramente por eso es que en nuestra sociedad se ha agudizado el suicidio en los jóvenes, pues las crisis de significado pueden incluso ocasionarlo. Paradójicamente, es justamente ahora que la filosofía y las humanidades en general tendrían más que hacer en el ámbito del ser y la concordante reflexión existencial, cuando están siendo atacadas, excluidas y hasta desaparecidas de los planes de estudio de algunas instituciones educativas a nivel mundial. Esto evidencia los intereses de grupos sociales dominantes antepuestos al bien común.

Sin embargo, más allá de las reflexiones que en el campo de la filosofía tradicional se hacen, hoy más que nunca requerimos conocer el mundo interno que nos permita respondernos a las preguntas fundamentales; si no sabemos quiénes somos y cuál es nuestro lugar en este mundo, tampoco sabremos hacia dónde ir. Es en ese sentido amplio y profundo que la filosofía tendría que reivindicarse, pues en el reduccionista hasta ahora no ha encontrado respuesta a esas preguntas, las cuales curiosamente están siendo resueltas en la nueva ciencia, especialmente es la física moderna, desde Einstein para acá, la que está dando respuesta a las preguntas fundamentales que el hombre se ha hecho desde sus orígenes, de ahí que para algunos científicos como Stephen Hawking la filosofía haya muerto. Sin embargo, la alusión no es general, se refiere a la filosofía oficial que privilegia fundamentalmente el pensamiento y la reflexión, sin la experimentación. Sin embargo, la filosofía perenne, como la sabiduría de todos los tiempos y de todas las tradiciones religiosas, está resurgiendo con mucha fuerza; la misma teoría de la inteligencia espiritual ha nacido en este marco.

Las crisis espirituales son típicas de esta sociedad, justamente porque se han alcanzado niveles de desequilibrio bastante altos; al enfatizarse el bienestar sólo en la vida material y relegar dimensiones vitales del ser humano, el desfase se acentúa. Sin embargo, la gente está buscando algo más que lo material, algo que satisfaga necesidades trascendentes, sobre todo quienes ya tienen satisfechas sus necesidades básicas de sobrevivencia. Especialistas en temas de la consciencia sostienen que comienza a haber un enorme despertar espiritual y que de hecho ya ha comenzado una revolución interior, entendiendo que desde ahí surge la fortaleza y la sabiduría que necesitamos para reivindicarnos en la grandeza de quienes realmente somos.

Por paradójico que parezca, las mismas crisis son las que nos están empujando hacia nuevas formas de percepción. Nuestra sociedad moderna vive en una época sin objetivos claros, hemos perdido el sentido de los valores fundamentales pues, como dice Zohar, nuestra sociedad es espiritualmente pobre, y esta miseria no es privativa de una clase social, cultural o religiosa, sino un fenómeno que expresa ignorancia del ser y en ese sentido tiene mayor impacto en los niveles de consciencia y consecuencias desastrosas para la vida de las diferentes especies del planeta; por eso, hoy más

<sup>7</sup> Goleman, Daniel. 2000. *El espíritu creativo*. Buenos Aires. Editor Javier Vergara.

que nunca necesitamos desarrollar una inteligencia que nos permita expandir el sentido de identidad y ejercer el más amplio e incluyente, para asumirnos como la familia humana que somos, más allá de las fronteras que nos separan; aun más, configurar una identidad que abrace la vida misma en cualquiera de sus formas. La única que por su carácter transpersonal nos ofrece esa posibilidad es la espiritual.

La educación centrada en los conocimientos orientados hacia el *status* y el enriquecimiento material no es alternativa para restablecer el equilibrio que los seres humanos hemos roto con el medio ambiente, así como para acabar con las crisis sociales y hasta existenciales que nosotros mismos hemos provocado. Los valores esenciales están subordinados a la formación puramente instrumental de los estudiantes, incluso la misma razón tiene ese carácter, en tanto que se reduce al desarrollo del intelecto, de la ciencia y la tecnología. El acelerado crecimiento se encuentra en desfase con el desarrollo interior de la consciencia humana. Este desfase conduce a prácticas dañinas para la vida y los ecosistemas, al hacer un uso inadecuado de los descubrimientos de la ciencia y la tecnología. Si bien es importante y necesario el desarrollo científico y tecnológico, la evolución de la consciencia es fundamental para que estos avances se orienten hacia el beneficio de todos y hacia la formación de mejores seres humanos. En este sentido la inteligencia espiritual representa la vía que articula la vida interna con la externa y que nos lleva a la comprensión profunda de la responsabilidad que tenemos como sujetos creadores de las circunstancias sociales y ecológicas.

### La escuela y los valores

Desafortunadamente, hemos desarrollado la tendencia a responsabilizar a los demás de las consecuencias desastrosas de nuestros propios estilos de vida. De ahí que con frecuencia en el campo educativo algunas personas piensen que son los jóvenes y sus ideas absurdas y liberales quienes han llevado a este país y al mundo al desastre. Sin embargo, generalmente no son sólo ellos quienes destruyen los bosques, sino fundamentalmente los adultos; los primeros seguramente preferirían que hiciéramos algo al respecto; no son los jóvenes quienes agotan la capa de ozono, sino los que junto con los demás padecen las consecuencias y piden que se detenga ese proceso; no son los jóvenes ni los niños quienes explotan a los pobres del mundo, sino los adultos que detentan el poder; no son quienes fijan impuestos onerosos para después usar el dinero en la guerra y la maquinaria de guerra, sino los que piden detener esta situación; ellos no ignoran los problemas de los débiles y oprimidos, permitiendo que cientos de personas mueran de hambre cada día en nuestro planeta aun más que suficiente para alimentar a todos sus habitantes, sino los que piden un alto a la miseria humana, no sólo económica. Lo anterior lo evidencian los diferentes movimientos sociales de jóvenes que se están manifestando en distintos puntos del planeta, con sus nuevas modalidades de lucha y de manifestar su inconformidad ante el control y la manipulación de unos cuantos, cuyas estructuras por fortuna comienzan ya a desmoronarse.

Los jóvenes tradicionalmente reproducen políticas de engaño y manipulación, como hábitos arraigados. Ellos, en todo caso, reproducen un sistema de valores que limita, separa y confronta a través de un discurso que aliena y fortalece formas de vida dañinas para la vida del planeta entero. De hecho, tanto los jóvenes como los niños son los menos responsables del deterioro que hemos causado al planeta y de las relaciones sociales discordantes que establecemos; ellos lo han aprendido muy bien y nosotros somos sus mejores maestros en el arte de la simulación. De ahí que muchas veces ellos expresen con mayor fuerza la violencia, sobre todo actualmente, cuando en algunos sectores de la sociedad los jóvenes se agrupan en pandillas y se matan mutuamente. No son escuchadas sus necesidades, tampoco se les presta atención. El problema es que ellos son nuestro reflejo, aprenden las prácticas de los adultos, como en el caso de la violencia: si ellos no respetan el orden es porque sus padres y los profesores no predicamos con el ejemplo, porque no tenemos orden, paz interna ni autovaloración por nosotros mismos mismos. Nos guste o no, las nuevas generaciones son nuestro espejo; si ellos son violentos, es porque nosotros mismos, en algún nivel y de alguna manera, lo somos; si son eminentemente materialistas, es porque observan que nuestras prácticas enfatizan dimensiones materialistas. ¿Qué podemos enseñar si no es la miseria espiritual que padecemos? No es posible dar lo que no se tiene, es un principio básico.

Los estudiantes aprenden por memorización e imitación, pues no les enseñamos a reflexionar críticamente, les enseñamos sobre qué pensar, pero no a pensar. Ellos aprenden más por lo que observan que por lo que escuchan y los profesores, en la mayoría de los casos, decimos una cosa pero hacemos otra. El discurso no es congruente con la práctica, por eso los valores esenciales para una vida sustentable no se pueden enseñar a través de legislarlos, sino mediante la manifestación concreta de estilos de vida diferentes, donde ellos sean incluidos y tomados en cuenta. El sistema educativo parte del supuesto de que los contenidos y la forma en que se enseñan son buenos, pero ni los niños ni los jóvenes son considerados en las reformas curriculares que las instituciones educativas implementan. Ni siquiera éstas se contemplan en las políticas educativas, por eso los mismos docentes no nos sentimos identificados con sus contenidos, pues resultan ajenas y alejadas de nuestro propio contexto.

El desafío es tratar a nuestros estudiantes como seres pensantes y honrar su naturaleza divina, como espíritus creativos e ilimitados, no como objetos que podemos moldear y manipular a nuestro antojo, partiendo del supuesto erróneo de que somos los únicos poseedores de la verdad. Evidentemente, no es fácil proyectar los valores esenciales, en tanto que no sabemos quiénes somos, pues desconocemos nuestra propia naturaleza de seres multidimensionales. ¿Cómo enseñar la paz si nosotros mismos somos violentos? Pretendemos evitar la violencia con la misma violencia en cualquiera de sus formas. No sabemos cómo enseñarles a ser amables, porque nosotros mismos no somos amables, en el sentido más genuino de la palabra. La amabilidad es una cualidad que emerge de la capacidad interior de amarnos, eso está muy lejos de

los objetivos de la educación pragmática que impartimos en las escuelas. Las bases filosóficas de las que partimos sugieren que el desarrollo de esas dimensiones son apenas epifenómenos, por tanto, irrelevantes para grupos sociales que priorizan el desarrollo material e inmediato sin pensar en las consecuencias a largo plazo.

Educación para una vida sustentable supone transformaciones profundas del mismo pensamiento que rige la vida de los hombres; supone transformar radicalmente la misma filosofía de la educación en atención al tipo de ser humano que queremos para un mundo con ecosistemas equilibrados. Esto implica una enorme responsabilidad para quienes nos desenvolvemos en el campo educativo: tendríamos que revisar a consciencia no sólo nuestro propio quehacer en la docencia, sino también nuestros comportamientos cotidianos más allá de la escuela, las formas en que nos conducimos en la vida y nuestro posicionamiento en cuanto a la responsabilidad que tenemos como especie. Tendríamos que preguntarnos si estamos de acuerdo en erigirnos como nuestros propios jueces y confrontar a nuestras sombras, tarea que no carece de dificultad, porque vivimos en un mundo con una consciencia básicamente egocéntrica, donde todos son responsables menos nosotros.

En las escuelas no sólo se permite, sino también se alienta la competitividad. Al final de cuentas, los diferentes concursos a los que se convoca a los estudiantes implican una lógica de ganadores-perdedores. “[...] Actualmente, en la gran mayoría de las escuelas y universidades, especialmente privadas, se estimula a los estudiantes a que sean competitivos, triunfadores, líderes, asertivos; se piensa que esto es bueno para el alumno y la comunidad, comúnmente se recurre a la frase <<te estás quedando atrás>> para incitarlos, irresponsablemente, a la competición”.<sup>8</sup>

En el aprendizaje se premia a quien se considera más “capaz”, según la idea predominante de la inteligencia. Igual sucede con el ritmo de aprendizaje: quien aprende más rápido es reconocido y recompensado con buenas notas. Pese a que en las últimas décadas se han desarrollado teorías que sugieren distintas formas y ritmos de aprendizaje, como las “inteligencias múltiples” y los “distintos estilos de aprendizaje”. Estos aportes en el campo de la pedagogía apenas son tomados en cuenta, seguramente porque el discurso nos empuja más hacia la atención de las políticas educativas que a los ejercicios sugerentes de los resultados de las investigaciones.

Pocas veces se les enseña a los estudiantes de los diferentes niveles educativos el arte, como la pintura, la música y la danza, por ejemplo, que permitirían desarrollar dimensiones distintas a las del intelecto y lograr cierto nivel de sensibilidad ante el sufrimiento y las alegrías, así como el goce de la belleza. La imaginación es una actividad que se coarta desde una edad muy temprana y con ello, la capacidad de maravillarse por el milagro de la vida. Se reprime lo que es natural en los niños y en su lugar se fomenta lo antinatural, como los videojuegos, cuyo contenido es sumamente

violento, o el consumo de productos extremadamente dañinos para la salud por su alto contenido en químicos y bajo nivel nutritivo.

En la escuela regularmente no se fomenta el aprendizaje de la lógica y del pensamiento crítico, que coadyuvan en la solución de problemas y el despliegue de creatividad, ni siquiera en las instituciones donde se imparte la Filosofía, pues junto con la Estética es una de las disciplinas más vulnerables frente a las políticas educativas de las últimas décadas. La propia intuición y el autoconocimiento se relegan como instrumentos de aprendizaje, en tanto que no contribuyen al enriquecimiento de los grupos transnacionales y poderosos.

Pese a que se ha demostrado la incompetencia de los sistemas de memorización acrítica para evolucionar como especie, aún seguimos utilizándolos. Quizá tenemos que plantearnos por qué no enseñar conceptos y valores esenciales, en lugar de materias, y por qué no hacer planes de estudio alrededor de ellos. Evidentemente, ello supondría que los libros de texto, las lecturas más avanzadas y todos los contenidos, desde los más sencillos hasta los más complejos, girarían alrededor de los valores esenciales. Es decir, serían historias de consciencia, de honestidad, de responsabilidad, en lugar de los cuentos o historias que exaltan la competitividad y la ley del más fuerte. Del mismo modo, la escritura giraría alrededor de los mismos valores esenciales y los otros que se vinculan con éstos a medida que se avance en los niveles educativos, que posibiliten la exploración y autoexpresión. Esto supone tres cosas: a) repensar y replantear una filosofía de la educación para el ser humano que queremos formar, a partir del tipo de sociedad que queremos tener; b) repensar cuáles son los valores que asumiremos socialmente como esenciales; c) los valores esenciales representarían los ejes transversales de todo el sistema educativo, desde los básicos hasta los superiores. Evidentemente esta perspectiva supondría una transformación paradigmática profunda, que supondría el derrumbe de viejas estructuras obsoletas, no sólo del campo educativo, sino de todas aquellas que lo sostienen.

Incluso, disciplinas como las matemáticas, la aritmética y la computación tendrían que enseñarse dentro de este marco, para dejar de ser simples abstracciones y recuperar su propósito de origen, es decir, volver a ser instrumentos fundamentales para la vida. Se trata de un modelo educativo que contemple, además de los conceptos esenciales, también aquellos con los que están vinculados, es decir, con aquellos que no son precisamente esenciales, sino secundarios. Para una educación con estas características tendremos que buscar estrategias de investigación que nos permitan conocer los fundamentos primordiales que nuestra sociedad requiere y anhela. De ahí que un modelo sustentable no puede emanar de las políticas educativas implementadas a partir de intereses de grupos, sino de los intereses comunes de bienestar.

Existen muchos conceptos acerca de que todos los niños deberían comprender profundamente más allá de la reproducción mecánica que ocurre en el seno de la familia y que más tarde se extiende a las aulas. Si queremos una sociedad de seres humanos completos, tendremos que pensar y actuar desde una concepción de unidad, en lugar de la fragmentada. Regularmente el sistema educativo que tenemos frag-

<sup>8</sup> Gallegos Nava, Ramón (comp.). 1998. *¿Hacia dónde vamos?* México. Pax, p. 84.

menta el conocimiento a tal punto que los mismos grados de escolaridad aparecen como discontinuos y, por tanto, desvinculados, pues no existe un seguimiento ni en los contenidos ni en la pedagogía. Estas rupturas muchas veces son violentas; con frecuencia los inicios de ciclos escolares son motivo de tensión para los estudiantes, en lugar de motivación y alegría. Entonces, ¿por qué no hacer de la escuela un lugar de optimismo y confianza? Las cosas más importantes de la vida no se enseñan en la escuela, pero allí se adquiere el resentimiento, el odio y la competitividad; por ejemplo, no se enseña qué significa la responsabilidad, la honestidad y la tolerancia, pero sí se alientan actitudes competitivas del “más fuerte” o del “más inteligente”.

Sólo si comprendemos nuestra propia responsabilidad en lo que hacemos como humanidad, podremos asumir también que el sentido como las elecciones que hagamos en las diferentes situaciones son nuestras, pues ninguna otra especie es tan responsable como la humana. Aunque parezca paradójico, es el mismo ser humano quien genera sus propios problemas; en consecuencia, en él mismo se encuentran las soluciones también, somos la especie con mayor capacidad de destrucción y autodestrucción. Cuando asumamos que todos somos responsables del mundo que tenemos, entonces la responsabilidad será una acción y no una reacción de buscar y señalar culpables. En buena medida, el problema radica en que no compartimos los mismos significados de los valores más fundamentales, pues éstos tienen connotaciones distintas, según los intereses de grupo. El pensamiento neoliberal se ha encargado de distorsionar el sentido genuino de la libertad, la democracia y el respeto; por ejemplo, no hay acuerdo para entender los conceptos más básicos de una sociedad.

La escuela está muy lejos de enseñar a los estudiantes sobre el sentido auténtico del poder, como energía que emana del interior para proyectarla hacia el bien común; por el contrario, se asume como la capacidad de someter y dominar a los vulnerables y, por tanto, como privilegio de unos pocos. Tampoco enseñamos a nuestros estudiantes cómo resolver de manera pacífica los conflictos, pero sí los motivamos a ser lo suficientemente “listos” como para defenderse de los demás.

La desconfianza es un ingrediente que está presente en las relaciones humanas y que prácticamente las rige, de ahí que difícilmente establezcamos relaciones abiertas, espontáneas y francas con otras personas. Este manejo inadecuado e insano de las emociones, en tanto que se reprimen, impacta la vida no sólo de los estudiantes, sino también de todos los que estamos involucrados en los espacios académicos y fuera de ellos. Actualmente, esto está comenzando a enseñarse a través de cursos sobre relaciones humanas, pero debieran ser disciplinas de los planes de estudio, o bien, contenidos transversales de todos los cursos en lugar de actividades ocasionales. Lo cierto es que una nueva forma de pensar ha comenzado a abrirse camino a partir de los aportes de distintas teorías, y está impactando también el campo de la educación, aunque se observa que el proceso suele ser más lento que en otros; por una parte, los nuevos hallazgos científicos llegan tarde y, por otra, la resistencia a lo novedoso es fuerte, mientras que los apegos a las viejas formas y contenidos de una educación están muy arraigados.

Quizá suene a osadía o utopía plantear reformas profundas y radicales en el campo educativo, pero nuestra misma propuesta de sustentabilidad supone reivindicar la capacidad de imaginar y soñar del ser humano, lo que conduciría a recuperar el sentido auténtico de los valores que rigen nuestras relaciones con el medio ambiente y con nuestros semejantes. Cada uno de estos conceptos esenciales puede ser por sí solo un curso, recuperando así su lugar, y no impartirse como una fracción o una unidad de unos cuantos días dentro de un semestre. Supondría cursos independientes de cada concepto esencial, como la vida, el poder, la responsabilidad, la honestidad o el amor. Evidentemente, esto significa más que una simple reforma, una revisión y transformación profunda de los planes de estudio en las escuelas, de una formación basada en valores. Hasta ahora se enseñan hechos sociales, pero no las dimensiones subjetivas que los generan; esto último sería crucial para la comprensión del ser humano.

Se trataría de enfocar la atención fundamentalmente en las cualidades comunes que nos unen como humanidad, tanto de los estudiantes como de los profesores, más que en las diferencias superficiales. Bajo estos supuestos se debe impulsar la unidad y la mayor comprensión de los conceptos esenciales, a partir de transformaciones profundas en las estructuras que supongan la construcción de un sistema de valores diferentes en el que los sucesos y estadísticas se entiendan como resultado de interacciones de sujetos y no como simples hechos; por ejemplo, enseñar a los niños desde una edad muy temprana los conceptos como la vida y el respeto a ésta, pues hasta ahora nuestro sistema educativo enseña primero hechos fríos, carentes de subjetividad. Los niños desde muy pequeños aprenden a leer, a escribir y a memorizar, pero también a competir, a maltratar y hasta a golpear a los demás niños, formas reactivas y defensivas de relacionarse que se prolongan a lo largo de la vida. Entonces, ¿por qué no anteponer el aprendizaje de formas sanas y sustentables de relacionarnos?, ¿por qué no reemplazar la competitividad y el egoísmo por la solidaridad y la cooperación? Para una sociedad que tiene la necesidad y la urgencia de ser sustentable, es más importante que los estudiantes comprendan por sí mismos y desde pequeños el significado de la honestidad y la responsabilidad antes que memorizar las tablas de multiplicar o la suma de cantidades.

Como ya lo hemos señalado, el modelo educativo debe plantearse en función del tipo de sociedad y de hombre que queremos, es decir, el punto de partida debe ser una filosofía de la educación. Hoy tenemos un sistema educativo poco claro en ese sentido, en el que el discurso de sus políticas es doble y confuso. Por un lado, se enfatiza la importancia de los ejes transversales como el axiológico, por ejemplo, pero, por otro, se imponen políticas orientadas a satisfacer necesidades de mercado cuyo carácter es eminentemente competitivo. La educación no debería ser un instrumento para satisfacer intereses de grupos, sino los de la sociedad en su conjunto. El problema de fondo radica en una concepción equivocada del mundo, una cosmovisión en la que todo está separado y desconectado. Esta forma de pensar ha conducido a que los hombres política y económicamente más poderosos actúen en función de beneficios

inmediatos, sin pensar en las consecuencias a largo plazo, en relación con el medio ambiente y con los recursos naturales en general. Pero, ¿qué destino queremos como especie humana y hacia dónde vamos? Según la respuesta, tendremos que definir si la prioridad en las escuelas es fomentar la sabiduría articulada con el conocimiento o simplemente contempla este último.

Con la educación estandarizada la dimensión afectiva pasa a segundo plano. Por fortuna, ya existen algunos indicios de la funcionalidad de modelos educativos que la contemplan como eje crucial del proceso. De hecho, los pioneros han sido los grandes pedagogos como Steiner Waldorf, en cuya escuela el profesor recorre con los estudiantes todos los niveles básicos de la primaria y la escuela elemental, de manera que el vínculo afectivo que mantiene con los niños es fuerte. Como bien lo han sustentado investigadores en este campo, el afecto genera un ambiente de confianza y seguridad, que, a diferencia del estrés, facilita el aprendizaje de manera significativa e integral. Estos modelos educativos puntualizan la importancia de las relaciones humanas en un contexto de confianza y amor, tanto como los hechos que el estudiante tenga que aprender. Esto es un indicio de que pese a la lentitud, el proceso ha comenzado, estamos dejando atrás la consciencia egocéntrica y dando paso a la sociocéntrica, que supone reconocer y reivindicar nuestra propia grandeza como sujetos sociales.

### **Espiritualidad: el corazón de una educación sustentable**

El tema de la espiritualidad requiere la mayor precisión posible, puesto que es uno de los más delicados y malinterpretados, consecuencia del pensamiento occidental moderno que lo relegó al rechazar el dogma religioso de la Edad Media. Con el pretexto de diferenciar los diferentes campos colocando cada uno en su lugar, se despojó la vida humana de su naturaleza esencial; con la pretensión de erradicar el dogma, se arrasó con todo lo que tuviera un tinte religioso, sin comprender que la espiritualidad es una dimensión de índole trascendente, más allá de cualquier conjunto de creencias; es laica, lo cual no se relaciona con la religión ni con ninguna doctrina dogmática. De ahí que si comprendemos bien el Artículo 3º constitucional, al plantear una educación laica no se está negando la espiritualidad, sino la religión como institución organizada y dogma, por eso es importante diferenciar una de otra. Con ese malentendido, el sistema educativo ha desterrado la espiritualidad de las aulas, pese a que ésta, en su sentido más genuino, no promueve creencias ni religiones.

Si en las escuelas comprendiéramos la naturaleza trascendente de la espiritualidad y la fomentáramos, tanto estudiantes como profesores ejerceríamos prácticas de solidaridad, concordia y respeto, honrando lo sagrado en cada ser humano y en las diferentes formas de vida del planeta, puesto que entendemos por espiritual todo aquello que trae paz, salud, bienestar, modos de vida que nos hermanan como una sola familia al reconocernos como un solo ser, con distintas expresiones pero con una sola consciencia, de ahí que la espiritualidad se exprese en prácticas sustentables, en

tanto que el “otro” o lo “otro” existe sólo como algo diferente en cuanto a raza, cultura, religión, creencias, pero no esencialmente; por eso, la espiritualidad nos conduce a comprendernos en el “nosotros”, y en esa medida no da lugar a la intolerancia ni a la violencia.

Sin embargo, la educación fomenta prácticas que separan a partir de las diferencias superficiales; enfatiza la identidad cultural, que si bien es importante en tanto que aporta riqueza de saberes, no debiera ser motivo de disociación apoyándose en la diferencia, sino de integración. La espiritualidad es inherente a la naturaleza del ser humano; de hecho, la historia de la humanidad nos muestra que el hombre nunca ha podido desterrar el anhelo por conectarse con lo trascendente. No ha existido, a través de la historia, ninguna sociedad humana que no haya tenido alguna forma de espiritualidad, pues es parte esencial del significado de la existencia.

Desafortunadamente, nos hemos mantenido en la ignorancia en cuanto a que no somos seres humanos viviendo experiencias espirituales, sino seres espirituales viviendo experiencias humanas. Esta verdad ha sido desdeñada por un pensamiento que privilegia lo material como la base de todo y ha traído consecuencias devastadoras para la vida del planeta. Sin embargo, es justamente por las preguntas fundamentales que aparece la necesidad de contactar con la realidad superior, que, por cierto, no es monopolio de las religiones, sino parte esencial del ser humano. La educación rechaza la espiritualidad confundiendo con religión, entendida esta misma en el peor sentido, no en su connotación genuina de re-ligar.

El sustento teórico de la espiritualidad se encuentra en la filosofía perenne. Esta es una realidad divina sustancial en el mundo de las cosas, vidas y mentes, la sustancia divina que es común a todo. Este aspecto se encuentra presente en todas las tradiciones religiosas. Todo ser humano tiene como fin último descubrir quién es, no como conjunto de aspectos externos de personalidad, sino en cuanto a naturaleza divina. Las más recientes investigaciones en las diferentes disciplinas están revelando que el universo es holográfico, esto significa que desde el macrocosmos hasta el microcosmos todo en esencia es lo mismo; la minúscula partícula contiene al todo y viceversa. Esta realidad trascendente tiene un carácter invariable; como experiencias de autococonocimiento están centradas en las dimensiones internas, por eso es que no se trata de más cantidad, sino de lo más real como cualidad sutil. Dentro de cada persona mora lo divino; la razón tiene un lugar importante como instrumento de su propio campo y herramienta para acceder a otro conocimiento, con poderes más trascendentes y una vida moral más elevada.

Con la ciencia mecanicista y fragmentada se separó el conocimiento científico del campo de lo divino. En virtud de que con los instrumentos científicos no se podían conocer realidades sutiles, éstas fueron negadas y relegadas como epifenómenos que no merecían el rango de ciencia. Fue así que las dimensiones esenciales de la humanidad quedaron desterradas de la vida y la ciencia desplazó la tradición y lo cualitativo. Con el paradigma mecanicista hemos sido condicionados a creer que lo único real es lo mensurable y lo tangible, y a través de un discurso alienante hemos olvidado

preguntarnos quiénes somos. De esa manera experimentamos la vida y las relaciones carentes de afectividades profundas que hermanen; nos regimos por la satisfacción de necesidades materiales inmediatas, sin pensar en las consecuencias a largo plazo, poniendo los ecosistemas a nuestro servicio; nos hemos convertido en depredadores de lo más bondadoso que tenemos. Ese desconocimiento de quienes somos nos ha llevado a prácticas que disocian y confrontan; usamos y abusamos de los recursos de la naturaleza de forma indiscriminada y cruel. Las prácticas de una consciencia egocéntrica se nos están revirtiendo con mucha fuerza y tristemente el campo de la educación sigue siendo instrumento de control y poder. Los directamente involucrados en el quehacer educativo seguimos actuando como si no pasara nada, inmersos en dinámicas que alienan y que están al servicio de las clases sociales económicamente poderosas.

Paradójicamente, estas crisis que nos están colocando al borde del precipicio también nos están empujando a que hagamos una revisión profunda de quienes somos, pues es justamente esta ignorancia la que nos está llevando a generar nuestro propio exterminio. El tema de la espiritualidad en las últimas décadas está siendo retomado con mucha fuerza. Como expresión de autoconocimiento, en la filosofía griega se planteaba ya la importancia de descubrir y reconocer la naturaleza divina de los seres humanos. Sócrates decía “conócete a ti mismo”, Platón enfatizaba el papel de los filósofos para ayudar a las personas a recordar la luz. ¿Cómo generar prácticas sostenibles, si no sabemos cuánto es suficiente sin detrimento de los ecosistemas? Y para saber cuánto es suficiente es necesario conocer nuestra propia naturaleza, percatarnos de que somos una misma esencia y un mismo organismo con el planeta, entonces comprenderemos que nos estamos autodestruyendo al destruir al medio ambiente y a los recursos naturales.

Hoy, en el marco de las crisis sociales, económicas, culturales y existenciales, están resurgiendo fundamentos filosóficos que recuperan la dimensión espiritual como el centro del conocimiento que soporta todos los espacios de la vida humana, de todo organismo vivo. Los cambios que suceden en los escenarios educativos nos plantean la posibilidad de abrirnos a nuevas miradas, para no continuar por el camino instrumental y mecanicista de la modernidad, sino asumir la visión alternativa de una educación integral que nos permita reivindicar la grandeza de lo que somos como totalidad, no superiores a otros o a la naturaleza. Los hallazgos más recientes de la ciencia nos están sugiriendo que la especie humana posee potencialidades enormes, que desafortunadamente ha encaminado mal, por lo que ha generado los problemas más graves en la historia del planeta. Ante semejantes disyuntivas, es hora de preguntarnos qué estamos haciendo los educadores para resarcir los daños.

La educación centra la atención en los conocimientos pragmáticos orientados hacia la satisfacción de las necesidades externas solamente, relegando las de orden trascendente que nos permitan experimentar el estado del ser. De ahí que la enseñanza de los valores se subordine a la formación puramente instrumental de los estudiantes. Como señalamos arriba, el acelerado crecimiento mecanicista del conocimiento y la

tecnología se encuentra en desfase con el desarrollo interior de la consciencia humana, ello nos conduce a una aplicación inadecuada de los hallazgos de la ciencia y del desarrollo de la tecnología. Si bien son importantes los avances científicos y tecnológicos; la evolución de la consciencia es fundamental para que dichos progresos se orienten hacia el bienestar común y hacia la formación de mejores seres humanos, capaces de vivir en armonía con sus semejantes y con la vida en todas sus formas. Las escuelas, hasta ahora, están muy lejos de ser espacios que permitan a los estudiantes la exploración del mundo interno, donde la consciencia se asuma en su sentido más amplio y genuino, donde la percepción no se reduzca al mundo material y externo, sino al interno y profundo de quienes somos.

La espiritualidad ha sido tratada como un asunto irrelevante en nuestras vidas y su sentido genuino se ha desvirtuado a tal punto que se le confunde con un conjunto de creencias dogmáticas, vinculadas a alguna iglesia, basadas en la autoridad, con fenómenos paranormales, categorías psicológicas, desarrollo humano o transpersonal, dependiente del tiempo y del conocimiento, de la cultura, ligadas a la memoria o al pensamiento, como un asunto personal y que depende de la riqueza o la pobreza material. Esta mala interpretación de la espiritualidad se ha extendido al campo educativo, manifestándose en una currícula cerrada y desprovista de contenidos y métodos que exploren nuevas posibilidades de aprendizaje y de construcción del conocimiento. De este modo, la escuela predetermina una sola forma de hacer bien las cosas, articulada fundamentalmente con la dimensión cognitiva; en lugar de enseñar a los estudiantes a pensar y estimularlos a plantear preguntas fundamentales, les decimos sobre qué pensar, limitando la amplia gama de potencialidades que poseen como sujetos capaces de elegir entre la complejidad de posibilidades para enriquecer la vida como familia humana.

La espiritualidad es interna y vivencial, mientras que la institución religiosa organizada es ortodoxa autoritaria. Las tradiciones convencionales dicen muy poco de las experiencias subjetivas de sus creyentes; en todas las tradiciones se tiende a socavar la confianza en la experiencia directa, aunque ésta es más importante que la tradición, pues la auténtica espiritualidad puede encontrarse dentro y fuera de ella. Sin embargo, las tradiciones religiosas nos proporcionan un código ético, cultural y comunitario, además de un conjunto de creencias, que si bien son necesarias, no son suficientes. Con la espiritualidad se desarrolla la consciencia a niveles más elevados, con un sentido de identidad transpersonal e incluyente, una consciencia que entiende la vida con un significado más profundo y trascendente, que incita a ser honrada como valor supremo. Por eso la espiritualidad debe ser fundamento para una educación sustentable, que nos permita la formación no sólo de buenos profesionistas, sino que fundamentalmente propicie la construcción conjunta de profesores y estudiantes como mejores personas, con una consciencia planetaria y no egocéntrica.

La espiritualidad en sentido genuino es la dimensión incondicionada de la vida. Es experiencia personal y directa de totalidad y síntesis, no se enseña como cualquier otra disciplina, es más, ni siquiera se aprende, sólo se recuerda, despertando a lo que

ya somos, de ahí la importancia del autoconocimiento. Éste no se adquiere por la experiencia de otros, sino que se experimenta directamente. La espiritualidad no se puede enseñar, pero sí se puede reconocer a través del recuerdo de quien soy a través de la propia experiencia. ¿Por qué recordarla y no aprenderla? Según los hallazgos más recientes y la sabiduría ancestral, toda la información se encuentra registrada en nuestro ADN, de manera que sólo necesitamos reactivarla, y esto es posible a través de técnicas de autoconocimiento. Sin embargo, las instituciones educativas enfocan más su atención en dimensiones externas del conocimiento que en las internas de la sabiduría. La escuela está hecha para desarrollar capacidades y habilidades que permitan al egresado ocupar un lugar y tener un *status* en la sociedad, que sea capaz de sobresalir en su campo, lo cual supone ser mejor que otros; no está hecha para que el estudiante explore el mundo de su interioridad y recuerde su naturaleza multidimensional.

El reconocimiento de quiénes somos nos permitirá comprender, más allá de la razón y la lógica, que no hay ninguna necesidad de competir con nuestros semejantes, en ningún sentido, así como también nos permitirá entender la necesidad de cuidar los recursos de la naturaleza y restablecer el equilibrio de los ecosistemas como parte esencial de la vida. La bondadosa Gaia nos recuerda que hay suficiente para todos, pero la distribución es desigual, además de que explotamos los recursos naturales sin retribuirle sus nutrientes, depredando el medio ambiente. Por eso es importante educar para una vida sustentable, donde asumamos al planeta como a nosotros mismos, como un ser vivo multidimensional.

La espiritualidad es universal porque su desarrollo nos lleva a comprendernos en interconexión y totalidad con el cosmos, a entender que cada evento, por aislado que parezca, afecta de alguna manera al todo. La espiritualidad parte de esta comprensión para procurar el bienestar común. El propio desarrollo espiritual es el de los demás; como hologramas, somos todos trascendentalmente lo mismo. Esta concepción del mundo es fuertemente aceptada y fundamentada por la física moderna, concretamente por la cuántica. Los mismos científicos están verdaderamente sorprendidos por las evidencias de sus resultados en cuanto a la naturaleza de interconexión entre la especie humana y otras formas de vida. Entonces, ¿por qué en las escuelas todavía seguimos manejando contenidos obsoletos?, ¿por qué nos encontramos tan desactualizados de los más recientes hallazgos de la ciencia? Sin embargo, el mundo está cambiando, están cambiando las percepciones de la realidad. Hay grupos que se están organizando para trabajar con su propia interioridad y afectar favorablemente el curso de los eventos planetarios, mientras que en las aulas vivimos enajenados de realidades que nos rebasan. Si bien estamos al día con noticias que informan de los sucesos astrológicos, planetarios y de consciencia que nos están obligando a cambiar radicalmente nuestros estilos de vida.

La espiritualidad es el contexto cósmico último de significado, es la expresión de lo que somos en esencia, lo que nos permite encontrar el sentido profundo de la vida más allá de la materialidad; esa dimensión nos ayuda a expresar lo mejor de nosotros a partir de nutrir nuestro mundo de vida, de reconectarnos con nuestro ser, con la comunidad, con la sociedad, con el planeta y con el kosmos.<sup>9</sup> Justamente porque nos permite ser mejores personas, es fundamento de la sustentabilidad en la connotación amplia en la que aquí la estamos entendiendo. Como lugar de genuinos valores, nos conduce a respetar y exaltar la vida en todas sus formas, el ejercicio de la espiritualidad nos permite desarrollar los valores universales que nos llevan a coexistir en armonía, amor, respeto, compasión y paz en el planeta, con las demás personas y con las otras especies. Supone experiencia y comprensión de la totalidad que somos, comprendernos uno en lo trascendente, a pesar de las diferencias superficiales.

Espiritualidad es percepción de lo ilimitado; con el paradigma mecanicista-cientificista nos condicionamos a pensarnos, además de separados, limitados; el mundo entero se pensó con límites. Sin embargo, la genuina espiritualidad es la percepción de lo que somos como seres trascendentes: más allá de la percepción física, nos conduce hacia una constante evolución de consciencia expandida e incluyente, es la percepción de una realidad superior que no tiene límites, sino posibilidades infinitas, como lo está respaldando la física moderna.

Además, la espiritualidad es amor incondicional y genuino como valor universal; supone interés por el bienestar de los demás como el de uno mismo. El único interés en el amor incondicional es procurar el bien de todos, sin importar creencias, razas, religiones, culturas o cualquier otra diferencia irrelevante ante lo verdaderamente esencial que todos compartimos. Como lo señala la filosofía del tantra, mi placer estriba en dar lo mejor de mí a la vida, al mundo, a los otros. Sin embargo, ¿cómo enseñar estos fundamentos filosóficos en las escuelas? Es posible sólo a través de las transformaciones radicales y profundas de la percepción del mundo, revolucionando la consciencia, no cambiando las circunstancias externas, pues son reflejo del mundo de la subjetividad. No negamos la importancia de las prácticas que modifiquen y eleven las formas de vida, pero sí enfatizamos la relevancia de reivindicar las dimensiones internas como la espiritualidad y la consciencia.

La espiritualidad comienza con la mirada hacia el interior, para recordar, como decía Plotino, porque allí está todo, allí está la belleza; ese mundo se proyecta hacia el mundo externo, a partir del contexto de su desarrollo que se encuentra en las experiencias subjetivas. Si bien el resto de las experiencias tiene importancia, es a través de la subjetividad que damos significado a las cosas y encontramos el sentido de la vida. Este proceso interno de autoconocimiento que significa evolución de consciencia, es el que nos conduce a ciertas actitudes y comportamientos, el que nos

<sup>9</sup> Kosmos, con *K*, indica el sentido más amplio e incluyente que trasciende al sistémico.

abre la posibilidad de ser mejores seres humanos desde una percepción de totalidad e interconexión. Nos permite comprendernos interconectados e indivisibles, con todo y con todos; nos conduce hacia la comprensión de nuestro origen e identidad común, como transcultural, como uno mismo con el universo.

Una educación para una vida sustentable nos permitirá orientar nuestro quehacer con apertura, para que los estudiantes aprendan a pensar en las preguntas fundamentales como: ¿quién soy?, ¿de dónde vengo?, ¿cuál es mi vínculo con los demás seres humanos y con otras especies?, ¿adónde voy después de la muerte? Estas y otras preguntas que nos planteamos a lo largo de la vida son las que nos conectan con una realidad superior. Independientemente del campo o disciplina en el que nos encontremos, los principios fundamentales de la espiritualidad deberán ser ejes transversales en su más amplio y auténtico sentido, no sólo como preocupación que se plasma en el discurso escrito o como modelo educativo de una reforma que responde a políticas más que a necesidades reales de la inmensa mayoría de los ciudadanos. Más allá del ámbito académico, somos seres complejos y multidimensionales que necesitan reintegrarse como totalidad y como parte de algo trascendente.

Las experiencias que nos llevan a estar presentes de manera creativa y plena en la sociedad y en la vida expresan la espiritualidad. En el mundo contemporáneo, en general, es muy difícil comprender lo que esto significa, su importancia y práctica. Estamos condicionados a vivir mirando hacia fuera y según el ritmo que nos marca nuestra sociedad, al punto que restamos importancia al autoconocimiento y a todo lo que tenga que ver con el desarrollo de la consciencia. En una sociedad como la nuestra, donde los intereses están puestos básicamente en el desarrollo personal e individual, resulta un desafío desarrollar la espiritualidad en medio de la competitividad que absorbe la mayor parte de nuestro tiempo y nuestra atención; sobre todo porque concebimos separadamente cada dimensión, y la espiritualidad no es la excepción, pues, de acuerdo con el pensamiento fragmentado, se disocia de los diferentes espacios de la vida, como el de la escuela. Con esa lógica está diseñado nuestro sistema educativo, con el pretexto de que la educación debe ser laica se ha desterrado de las aulas lo más sagrado de los seres humanos, confundiendo espiritualidad con doctrinas dogmáticas. Sin embargo, desafío o no, tenemos la urgente necesidad de replantearnos la visión y percepción del mundo, para hacer de éste un lugar donde podamos vivir juntos en concordia y en paz; una concepción que coloque cada cosa en su justo lugar y la inteligencia espiritual ocupe el lugar que le corresponde, como base de los valores esenciales y universales y como fundamento del sentido profundo de la vida.

El propósito de una educación para la sustentabilidad es procurar el desarrollo pleno de los estudiantes a través de la integridad de la educación. Se trata de un desarrollo enfocado hacia la interconexión armónica de las partes para incluir más del todo y generar mayor sentido humano y planetario. El reto es pasar de modelos fragmentados y reduccionistas a modelos integrales e incluyentes que consideren al hombre un ser subjetivo, completo y trascendente. Una sociedad integral y sustentable es un compromiso consecuente con el bienestar de toda la humanidad, concebida

como espacio social incluyente de todos los grupos, basada en el respeto a la diversidad cultural, con la lógica de ganador-ganador.

Esta propuesta educativa sugiere percibir la complejidad humana con una perspectiva transdisciplinaria, considerando que las disciplinas académicas, si bien son necesarias, también son insuficientes. La misma ciencia no es suficiente para comprender la multidimensionalidad del hombre y de la realidad. Los estudiantes no pueden ser reducidos a patrones objetivos de sus prácticas y ser evaluados con medidas estandarizadas; el ser humano comporta una subjetividad compleja, incierta, creativa, emotiva, irregular, ética, estética, simbólica y trascendente; lo mueve una realidad sutil y superior hacia la trascendencia y hacia una consciencia transpersonal; por eso necesitamos fundamentos de una filosofía que integre diversidad de conocimientos como el arte, la ciencia y la ética.

Educación para la sustentabilidad supone formar seres humanos que adquieran no sólo conocimientos, sino también, y básicamente, sabiduría, así como las capacidades técnico-científicas orientadas al servicio de la humanidad y a restablecer el equilibrio social y ecológico. El principio fundamental de la sustentabilidad, como la estamos comprendiendo aquí, requiere sostenerse no en el desfase que existe entre ciencia, tecnología y consciencia, sino en su emparejamiento. Sin ello, la sustentabilidad pierde todo sentido, porque las formas de relacionarnos con la madre Tierra son reflejo del nivel de consciencia y la percepción que de ella tenemos.

## Referencias

- B. Reed, Horace y Loughran Elizabeth. 1992. *Más allá de las escuelas: educación para el desarrollo económico, social y personal*. México. Gernika.
- Bertely Busquets, María. 2000. *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México/Buenos Aires/Barcelona. Paidós.
- Capra, Fritjof. 1998. *El punto crucial*. Buenos Aires, Argentina. Troquel.
- Capra, Fritjof. 2007. *El tao de la física*. Barcelona. Sirio.
- Diesbach, Nicole. 1999. *Frontera. ¿Qué nos separa?* México. Yug.
- Dyer Wayne, W. 2004. *La sabiduría de todos los tiempos*. México. Random House Mondadori.
- Ferguson, Marilyn. 1994. *La conspiración de Acuario*. Buenos Aires, Argentina. Red Editorial Iberoamericana.
- Gallegos Nava, Ramón (comp.). 1998. *¿Hacia dónde vamos?* México. Pax.
- Gardner, Howard. 1997. *La mente no escolarizada*. México, SEP.
- Gardner, Howard. 1995. *Inteligencias múltiples. Teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.
- Goleman, Daniel. 1995. *La inteligencia emocional*. México. Grupo Zeta.
- Goleman, Daniel. 2000. *El espíritu creativo*. Buenos Aires. Editor Javier Vergara.
- Grof, Stanislav. 2003. *La evolución de la conciencia*. Barcelona. Kairós.



- Huxley, Aldous. 2000. *La filosofía perenne*. Barcelona. Edhasa.
- León Enciso, Gil. 1999. *Uso y abuso de las tareas escolares. Cuando la escuela claudica*. México. Auroch.
- Meixuero Hernández, Armando y Ramírez Beltrán, Rafael Tonatiuh. 1998. *Cine y educación: La vida es mejor que la escuela*. México. Taller Abierto.
- Neira, Teófilo. 1999. *La cultura contra la escuela*. Barcelona. Ariel.
- Reimer, Everet, 1976. *La escuela ha muerto: alternativas en materia de educación*. España. Seix Barral.
- Rugarcía Torres, Armando. 1992. "Cuestiones del método en educación y el desarrollo humano". En *Prometeo: fuego para el propio conocimiento*. *Revista Mexicana de Psicología Humanista y Desarrollo Humano*. México. Universidad Iberoamericana.
- Savater, Fernando. 1997. *El valor de educar*. México. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Salgado Román, Juventina. 2007. *Valores, espiritualidad y conciencia*. México. Ediciones Eón.
- Suzuki, D.T. y From, Erich. 2009. *Budismo zen y psicoanálisis*. México. FCE.
- Carraher, Terezinha et al., 2000. *En la vida diez, en la escuela cero*. México. Siglo XXI Editores.
- Trilla Bernet, Jaume. 1997. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. México. Ariel.
- Walsh, Roger y Vaughan, Frances (comps.). 1994. *Trascender el ego. La visión transpersonal*. Barcelona. Kairós.
- Wilber, Ken. 1984. *La conciencia sin fronteras*. Barcelona. Kairós.
- Wilber, Ken. 1995. *Después del Edén*. Barcelona. Kairós.
- Wilber, Ken. 1995. *Gracia y coraje*. Barcelona. Gaia.
- Wilber, Ken. 1998. *El ojo del espíritu*. Barcelona. Kairós.
- Wilber, Ken. 2006. *La pura conciencia de ser*. Barcelona. Kairós.
- Wilber, Ken. 2003. *Una teoría de todo*. Barcelona. Kairós.
- Wilber, Ken. 2004. *Ciencia y religión*. Barcelona. Kairós.
- Zohar, Danah. 2002. *Inteligencia espiritual*. Barcelona. Random House Mondadori.

### III LA PREGUNTA COMO DISPOSITIVO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. EL RETO DE FORMAR SUJETOS CAPACES DE APRENDER A PENSAR

Joel Iturio Nava\*

Cuánto ganaría el conocimiento humano, las ciencias humanas y la propia sociedad si la creatividad [...] encontrase un espacio libre para expresarse.

ANTONIO FAUNDEZ y PAULO FREIRE

#### Introducción

Desde la antigüedad la pregunta constituyó un recurso de aprendizaje. Sócrates hizo uso de ella para formar a sus discípulos. En algún momento refirió que él no les enseñaba, sólo les preguntaba y ellos aprendían. Decía: "yo no les enseño porque yo no sé, y como no sé, lo que hago es preguntar". Este filósofo y pensador en la enseñanza a sus discípulos partía de la humildad de no saber, porque el que no sabe, pregunta, pero, a la vez, porque se dio cuenta de que los sabios griegos de la antigüedad no sabían lo que profesaban y creían que sabían. La sabiduría que aparentaban no coincidía con lo que realmente conocían y, a la vez, ignoraban que no sabían. El mérito de Sócrates era reconocer sus limitaciones.<sup>1</sup>

\* Programa de Historia, Unidad Académica de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Guerrero, Cuerpo Académico "Humanismo y Sustentabilidad".

<sup>1</sup> Al preguntarle al oráculo de Delfos quién era el más sabio de Grecia, éste respondió que Sócrates. Esa respuesta hizo que Sócrates, al no estar convencido, se pusiera a buscar entre los sabios quién podía ser el más sabio. Véase Platón. "Apología" en *Diálogos*. Porrúa, México, 1962.

Para Hans-Georg Gadamer, quien no se hace preguntas no es porque se haya vuelto tonto, sino porque no necesita saber. Para poder preguntar hay que querer saber, esto es, saber que no se sabe. Esto significa tener una postura humilde frente al saber.<sup>2</sup> Preguntar quiere decir abrir, abrir la posibilidad del conocimiento. El sentido de preguntar consiste en abrir la posibilidad de diálogo en relación con lo que se pregunta. Preguntar es el arte de pensar; preguntar y pensar son dos procesos intelectuales inseparables, primero porque quien pregunta formaliza la búsqueda reflexiva del conocimiento, y segundo, porque si el hombre piensa y tiene consciencia de ello, puede asimismo plantearse preguntas y posibles respuestas.<sup>3</sup>

La pregunta de la que nos proponemos dar cuenta puede tener respuestas, pero no necesariamente está buscándolas. Hablamos de la pregunta epistémica, que abre la posibilidad de ir más allá del límite en el que se puede adscribir el conocimiento, la cual conlleva a pensar lo que de otro modo no se estaría pensando y puede llevar a articulación de niveles y momentos y a la producción de nuevos conocimientos, o bien, otra forma de colocarse frente a lo que se conoce, cómo se conoce y cómo se está conociendo cuando circula la pregunta entre los interlocutores que constituyen el diálogo.

¿Por qué dar cuenta de la pregunta epistémica? Como decíamos, ya desde la antigüedad es ilustrativo cómo los filósofos han desarrollado posturas a partir de la pregunta, o cómo los científicos han hecho uso de la pregunta como un recurso metodológico que los ha puesto de frente a grandes problemas, a grandes descubrimientos, y a la vez a nuevos conocimientos.

La propuesta que aquí exponemos (y con la cual a la vez nos exponemos) se sustenta en la experiencia por la que hemos transitado en los Círculos de Reflexión<sup>4</sup> o, como los llamábamos, “círculos de buen sentido”, los cuales, como ha dicho Estela Quintar, se hacen en el propio transitar, en el acompañamiento, en donde el sujeto se

<sup>2</sup> Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca, 1994.

<sup>3</sup> Véase en Zuleta Araujo, Orlando. “La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje”, en *Educere*, año 9, núm. 28, enero-marzo, 2005.

<sup>4</sup> Desde 2006 participé en un diplomado y a la vez curso propedéutico para ingresar al doctorado en didáctica y conciencia histórica que imparte el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina. Luego seguí en el doctorado y la formación que obtuve fue transitando por una forma de aprendizaje a partir de los círculos de reflexión, que a la vez se denominaban “círculos de buen sentido”, un trabajo de formación en acompañamiento, en donde aprendí conscientemente a reconocer al otro, a escuchar su palabra, a darme cuenta de que aprender y contribuir a la enseñanza y aprendizaje en los círculos no es explicando ni haciendo exposiciones de amplios y profundos conocimientos, citando autores, teorías e informaciones de datos, fechas y acontecimientos, sino aprendiendo a escuchar y a reconocermelo como sujeto, a reconocer al otro. Considerando que más que explicar, había que pensar. Estela Quintar dice: “En didáctica no parametral se trabaja con ‘círculos de reflexión’, que consiste en hacer una puesta en escena con las preocupaciones del grupo, donde transitan los sentidos y los significados, es decir, la realidad. Es una apuesta que recrea los aportes de Paulo Freire y sus círculos de cultura; de Pichón Riviere y los Grupos Operativos y por, supuesto, las contribuciones de la escuela francesa en relación con grupos e instituciones, pero se sintetizó en un dispositivo didáctico que se rearticula en la idea de Círculos de Reflexión” (véase Quintar, Estela B. *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. IPECAL, México, 2008, p. 42).

va reconociendo y emergiendo, dando cuenta de su palabra y de su lenguaje que no se reduce al habla. A la vez, dando cuenta del momento histórico por el que transita, aprendiendo a escuchar, a dialogar y a hacer uso de la pregunta como un dispositivo epistémico y metodológico, como una posibilidad y necesidad de pensar y pensarse en la realidad específica, desde su vivencia y desde su experiencia.

En esa experiencia de aprendizaje, la pregunta va articulada a la necesidad de pensar, de construir un pensamiento y una postura crítica, hermenéutica, que trascienda lo que se muestra como realidad, que se presenta como lo único posible; que trascienda lo que se presenta como conocimiento y la manera en la que se ha constituido. Que lleve al atrevimiento de ir más allá de esos marcos que se establecen como límites, que busque poner en tensión y en crisis los parámetros que se presentan como modelos a seguir, a asumir, como los únicos posibles, legitimados, “probados” y que van desde los “marcos teóricos” y “marcos históricos”, modelos de investigación, “teorías ya elaboradas”, “modelos de democracia” hasta cómo hacer política, cómo enseñar o cómo aprender y tantos otros modelos o parámetros que recurrentemente circulan en todos los ámbitos de la sociedad, como el educativo, con lo que relacionamos lo que aquí estamos tratando.<sup>5</sup>

Transitar en esta forma de aprendizaje no es de ningún modo sencillo, debido a que hemos estado instalados en una formación positivista de aprendizaje y de conocimiento, como una forma de aprender y de conocer en donde está ausente la pregunta, la mirada y la escucha epistémica. Moverse de ese lugar para asumir otra postura resulta complicado, porque ya se tiene la inercia de la comodidad y hay seguridad en lo que se hace.

La experiencia de los círculos de reflexión, llevó a quienes participamos en ellos, a darnos cuenta de que transitábamos con un posicionamiento explicativo. Recurrentemente aparecía el discurso de quien “sabía”, de quien “conocía teoría”, de quien estaba al día en información. Citar autores era un posicionamiento que nos legitimaba y nos daba derecho a hablar.

Ahí nos dimos cuenta de que había que transitar de otra forma por el aprendizaje y por el conocimiento y de que lo primero que había que hacer era aprender a reconocernos en lo que hablábamos, a darnos cuenta de que no sólo ni fundamentalmente citando teorías, autores o bibliografías actuales era como nos podíamos dar a conocer y esperar que nos reconocieran, sino que había que recuperar nuestra propia palabra, desde la experiencia, desde la vivencia, desde reconocernos en la propia historia y realidad del presente y desde ahí dar cuenta de nuestra situación. No requeríamos marcos teóricos para tener derecho a hablar, no requeríamos hacer uso de teorías o de bibliografías o citando varios autores para sustentar conocimientos, sino dándonos

<sup>5</sup> Hugo Zemelman ha manifestado su postura crítica frente al uso de la hipótesis, cuando dice que, muchas veces, se usa la hipótesis sólo para verificar o confirmar lo que ya se sabe; entonces, ¿para qué investigar lo que ya se sabe?, ¿para qué investigar lo que prácticamente ya se tiene confirmado?

cuenta de que podíamos recuperar nuestra palabra y tener capacidad y humildad para escuchar al otro, al que estaba sentado a un lado y que también estaba pasando por ese proceso de aprendizaje.

No se trata de formar sujetos antiteóricos, ni de rechazar la bibliografía ni de apostar por el empirismo, sino de hacer una parada para reflexionar, para pensar cómo nos hemos formado o cómo ha sido lo que considerábamos que era “formación”, cómo ha sido el aprendizaje que hemos tenido y cómo quisiéramos que fuera de aquí en adelante, y entonces qué hacemos con lo aprendido, con la teoría, con los conocimientos adquiridos. Aprendimos que antes que explicar había que preguntar.

Pensar epistémico implica distanciarse del pensar teórico, pensar implica preguntar sin marcos que aprisionen la pregunta, preguntar en libertad.<sup>6</sup>

### Diferencia entre preguntar y preguntar problematizando

Si bien en una clase “normal” aparecen preguntas, son preguntas sin sujeto; es decir, preguntas que no tienen un anclaje específico desde donde se hacen y de quien las hace, y sólo llevan el propósito de aclarar un tema o de lo que ha tratado una clase. ¿Qué quiere decir cuando se habla de preguntas sin sujetos? El sujeto no aparece en tanto que en la formación escolar se tiene el propósito de que el alumno aprenda y conozca lo que establece el programa. El profesor se ajusta a lo que señala el programa de curso, del seminario o de lo que tiene programado, en su caso, que el alumno aprenda lo que se tiene indicado para la sesión de clase. Las preguntas que circulan en esas sesiones no rebasan ese marco en que se inscriben, lo cual implica que no se está considerando una relación de sujetos específicos, con vivencias, emociones, experiencias y aprendizajes. No se está dando cuenta de un contexto específico con problemáticas que expresan una forma de ser y hacer.

Estamos ante una situación en la que tanto los planes de estudio como los programas de cursos están fuera del contexto histórico, y aunque no parezcan extraños debido a que se han integrado a la “normalidad”, resultan realmente ajenos a lo que se requiere para una verdadera formación que abra la mirada y el pensamiento, que se proponga recuperar la palabra y que efectivamente dé cuenta de una subjetividad que en las clases “normales” queda sometida. Aparecen preguntas tan asombrosas y desconcertantes como: “¿Y no vamos a tener problemas con los otros profesores?”, o

<sup>6</sup> Hugo Zemelman escribe un ensayo intitolado *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*, en donde pone el acento en el desfase entre la realidad y la teoría. Llama la atención en la diferencia entre el concepto y lo que está nombrando, de tal forma que entre el concepto y la realidad se produce un desfase, debido a que la realidad cambia y el concepto ya no refleja lo que en un momento nombraba. “El desajuste, el desfase que existe entre muchos *corpora* teóricos y la realidad. Esta idea del desfase es clave, ya que alude a los conceptos que a veces utilizamos creyendo que tienen un significado claro, y no lo tienen” (véase <<http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>>).

reflexiones como: “A mí me parece bien, el problema es que con los otros profesores vamos a volver a lo mismo”. O bien preguntas como las que comenta en su artículo Pérez Rocha: “¿Eso va a venir en el examen?”<sup>7</sup>

Esas situaciones dan cuenta de una forma de estar en el aula, de en qué condicionamientos de sujeción subordinada están quienes participan del quehacer educativo, sea como educadores o como educandos. En qué situación se está en relación con el otro y con lo otro, no sólo en el aula, sino en todo lo que implica la relación que se establece, en donde se normaliza el sometimiento tanto a las formas de aprendizaje como a los contenidos del mismo.

La pregunta se posiciona frente al discurso explicativo o frente a lo que se presenta como dado, lo que ya está, una realidad dada, un conocimiento ya establecido. La pregunta actúa como dispositivo que pone en cuestionamiento lo dado, lo establecido, la realidad dada. El que conoce o supone que conoce no tiene necesidad de preguntar porque ya conoce, lo que hace es explicar y abundar en lo que se está requiriendo.

El problema es que quien ya conoce no se pregunta cómo se ha conformado su aprendizaje, cómo es que conoce, si lo que conoce es pertinente así como lo conoce o si debería conocerlo de otra forma. No se pregunta desde dónde lo conoce y por qué lo conoce desde ese lugar o desde ese aprendizaje. No pone en cuestionamiento sus conocimientos y las formas en las que se los ha apropiado. Camina con seguridad por las amplias avenidas de la explicación teórica o temática, o bien, de los contenidos que domina. ¿Caminaría por veredas no transitadas? ¿Se atrevería a recorrer caminos desconocidos para poner en cuestionamiento lo aprendido?

Es difícil que quien ya tenga una “formación académica” o, de otra forma, un aprendizaje construido lo pueda poner en cuestionamiento. Y aquí se hace referencia a adoptar una nueva postura frente a las formas de construir el conocimiento, con otra mirada, desde otro lugar y, como diría Hugo Zemelman, volviendo a mirarlo todo nuevamente, con capacidad de asombro, como si nunca lo hubiera mirado.

Quien ya conoce un método de enseñanza o de investigación, ya sabe, ya tiene conocimiento y experiencia para enseñar o para investigar, y permanece con esa metodología. Es como el pasamanos de la escalera para subir o bajar: hacer uso de él es lo que da la seguridad a quien baja o sube la escalera.

Podría ser que si se mueve, si se atreve a mover para experimentar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje y nuevas formas de investigar o de interrogar la realidad o el fenómeno que quiere conocer, estaría saliendo de la metodología y los procedimientos técnicos seguros con los que ha trabajado. Precisamente, el atreverse a moverse, a recolocarse para probar otro ángulo de mirada, otra forma de establecer la relación de enseñanza y aprendizaje, o bien, otra forma de colocarse ante el fenómeno que quiere estudiar podría parecer no científico o incapaz de seguir la metodología y los procedimientos técnicos “necesarios” para enseñar o para llegar a resultados

<sup>7</sup> Pérez Rocha, Manuel. “Pedagogía de la pregunta”, en *La Jornada*, jueves 17 de mayo de 2012.

de investigación. No se pregunta por qué “debe” seguir ese procedimiento, por qué “debe” seguir ese “formato” de enseñanza y aprendizaje o, como se dice, ese “esquema” de investigación.

El sistema educativo actual está inmerso en una lógica explicativa. El profesor, en su papel de enseñante, se prepara y se “actualiza” para “estar al día” en los contenidos y en las últimas informaciones y conocimientos que existen en el área de su formación o de su especialidad. Se vuelve especialista y, por tanto, es quien tiene la última palabra en lo que refiere a los conocimientos de su área.

Se preparan conferencias y seminarios en donde los especialistas se apropian de la palabra a tal grado que el auditorio pareciera haber perdido el derecho a opinar o preguntar. Si acaso tímidas preguntas que no rebasan el ámbito de la especialidad son las que salen de las salas de exposiciones y que, lejos de poner en tensión las propias formas de construcción de conocimiento, sirven para reforzar el ego del especialista, pues no se trata sólo ni fundamentalmente de hacer girar la discusión en torno al conocimiento en sí, sino a lo que no aparece, lo que queda en las sombras y la forma en la que se ha construido lo que está expuesto.

En su papel de enseñante, el profesor, aunque puede hacer uso de la pregunta, se una pregunta limitada y adscrita al área de conocimiento o al tema que se está trabajando, una especie de pregunta exploratoria con la que se busca evidenciar si el alumno leyó o no, si el alumno hizo la tarea o no cuenta con la revisión de lecturas que le permita participar en la clase. Y ante la falta de lecturas, o bien, de no comprensión de lo que se leyó, el profesor termina explicando lo que el alumno no leyó o no entendió.<sup>8</sup>

Podemos hacer preguntas muy importantes en relación con las disciplinas, temas o lecturas en una sesión de clases, tal vez legítimas y necesarias para aprender y para ampliar y profundizar el conocimiento de las áreas de estudio que se están trabajando. El problema es que en el ámbito escolarizado la pregunta aparece sin sujeto; es decir, ésta sólo busca explicación de un tema, de un aprendizaje, se vuelve una pregunta que no da cuenta de un sujeto preocupado por el momento histórico ni de una profunda preocupación por cómo están construidas las ciencias; busca también no sólo abordar un tema o un área específicos de un programa de estudio escolarizado, como si estuviera aislado y fuera de contexto.

Tal pareciera que el aula y quienes en ella realizan actividades estuvieran aislados del mundo y de los grandes problemas que enfrenta la humanidad. Si se queda ahí, si no se rebasan los límites del aprendizaje escolarizado y se propone la recupera-

<sup>8</sup> “En la actualidad, y no casualmente en América Latina, las ‘transformaciones educativas’ pasan, de manera inercial, por uno de los mejores parámetros educativos: el currículo, que en la práctica nada tiene que ver ni con los teóricos que lo sustentan ni con la cantidad de literatura escrita al respecto: los enseñantes, en su gran mayoría, siguen enseñando disciplinada y disciplinariamente datos científicos –temas, teorías, etcétera – ‘que dice’ el currículo o el programa que hay que enseñar por sobre la realidad cotidiana de sus alumnos” (Quintar, Estela B., *Op. Cit.*, p. 47).

ción del sujeto en su papel de profesor o de alumno, dando cuenta del vínculo que se establece en lo que se analiza en las clases con los problemas puntuales que está enfrentando la sociedad en la que ellos mismos están inmersos; entonces, no se puede hablar de una verdadera formación y más bien se hablaría de información parcial y desgajada de los problemas a los cuales debería estar vinculada.

Especificando, podríamos hablar del problema de la pobreza en el mundo, en México o en América Latina, dando gráficas y datos estadísticos y hasta podemos invitar a “especialistas” en asuntos de la pobreza para que oxigenen el ambiente académico con las teorías sobre este tema,<sup>9</sup> concluyendo que el problema de la pobreza es muy grave, como si sucedera en otra parte. Pero en el aula no nos damos cuenta de que hay alumnos que llegaron sin comer, de que hay cierto número de alumnos con padres desempleados; no levantamos los ojos para darnos cuenta de que muchos de los presentes trabajan para poder asistir a la escuela.

Otra cosa sería si en vez de escuchar una exposición sobre el tema, estableciéramos un diálogo desde la situación de pobreza o bien nos preguntáramos qué es la pobreza y qué tiene que ver conmigo y con mis compañeros en el aula, así como qué implica ser pobre en Guerrero desde esta experiencia y si la pobreza en este estado es un fenómeno aislado o si es un destino nacer, vivir y morir pobre.

Si las preguntas anteriores se operan en un diálogo y reflexión en el aula, se puede hablar de resultados no imaginados, de una confluencia de saberes, conocimientos, experiencias y testimonios que podrían reconfigurar otra mirada y otra escucha de ese problema. No se trata de generar una victimización y quedarse en el papel de víctima de la pobreza, sino ver desde dónde se hace lectura de una realidad y de un problema cotidiano.

### La “normalidad” en la escuela

En la escuela, y específicamente en el aula, es “normal” que se hagan las exposiciones con recursos informativos y explicativos, las cuales pueden ser muy documentadas, ilustradas y con todo el apoyo tecnológico posible, lo que en el nuevo lenguaje tecnologizado (más bien diríamos ideologizado) le llaman las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación). Si se usan las TICs, se dirá que se está “actualizado”, lo cual es muy bien visto por las autoridades educativas y por el sistema. Quienes hacen la exposición, sea profesor o alumno, tienen que allegarse información, datos, fechas, autores, teorías y propuestas en relación con el tema o el área de conocimiento que se está trabajando, los cuales, podemos decir, son recursos de aprendizaje

<sup>9</sup> El ejemplo traído a cuenta me recuerda el escrito de Pierre Joseph Proudhon, *Filosofía de la miseria*, y la crítica de Carlos Marx, *Miseria de la filosofía*, respuesta a la “Filosofía de la miseria” de Proudhon. (Marx, invierno de 1846-1847).

importantes. Pero no se trata de estar en el aula o en la sesión de trabajo exponiendo, informando y explicando frente a un auditorio pasivo, aunque generalmente eso es lo que ocurre en la escuela y que no se cuestiona porque las cosas en lo educativo son así, sin preguntarnos por qué las cosas no ocurren de otra forma.

Podría ser tan normal que en la tradición educativa el profesor sólo expone y los otros escuchan e intervienen para complementar o para solicitar mayor explicación o información. Se hacen preguntas, o bien, el profesor pregunta si entendieron o si les quedó claro, si no hay dudas. Responde el silencio o las miradas que se fugan para afuera del aula. Si hay dudas, si algo no quedó claro, el profesor espera el momento de poder profundizar en el tema.

Cuando se pregunta si entendieron nos podríamos cuestionar, ¿qué resuena en el aula y, claro, en los participantes?, ¿qué es entender, entender qué?, ¿qué es lo que se pregunta cuando se dice “les quedó claro” o “no hay dudas”? ¿Será que hay un alumbramiento o iluminación hacia los alumnos, frente a la oscuridad que podría asociarse con la ignorancia? Hasta dónde podríamos darnos cuenta de que es imposible que no haya dudas si éstas son parte de la persistente búsqueda, de las necesidades del aprendizaje y del conocimiento que se realimenta. ¿Será posible que en una clase no queden dudas?

Podríamos imaginarnos un aula en la que no quedaron dudas, en la que todo quedó claro, en la que todos entendieron, ¿será posible que eso funcione? Sería difícil tener una opinión afirmativa. Por el contrario, un grupo de alumnos que no entendieron, no les quedó claro y tienen dudas, cuenta con motivaciones para buscar, para preguntar, no para que el profesor vuelva a hacer la exposición, a repetir o a “ahondar”. ¿Qué tan hondo puede llegar el profesor para que los alumnos aprendan? No se trata de repetir y pedir atención ahora sí para que aprendan, para que escuchen como receptores, sino cuáles serían los dispositivos epistémicos y metodológicos que pusieran al profesor y a los alumnos en una relación de enseñanza y aprendizaje, en donde el que enseña aprende y los que están aprendiendo enseñan y comparten conocimientos. ¿De qué forma y en qué condiciones se puede constituir una comunidad de aprendizaje, en donde el profesor no sea el expositor sino la persona que está contribuyendo a que se genere un ambiente de aprendizaje, porque reconoce que quienes están en el aula no son recipientes, sino personas con las que se necesita interactuar y dialogar?

En una sesión de conferencias, suele pasar que cuando hay preguntas sobre el tema en cuestión, el auditorio se tiene que escuchar una exposición muchas veces más larga que la propia conferencia. ¿No se darán cuenta los conferencistas, de la monotonía que se genera en el auditorio? ¿No se percibe la pereza generalizada que invade a los asistentes ante la falta de una dinámica que lleve otro sentido, en donde los asistentes se sientan personas activas, participantes de una reflexión, de un debate, y no sólo recipientes que hay que llenar de información y de explicaciones de temas?

Aún más, el marco en el que se dan las actividades académicas escolares se inserta en lo que “se debe hacer”, porque así está prescrito en los programas financiados que hacen funcionar las instituciones educativas. Las mayores preocupaciones son por lo

que se tiene que hacer. Así transcurre el semestre o el año escolar, que son las formas como se mide el tiempo en esos espacios. Más que el ser, es el deber ser lo que mueve la gran cantidad de actividades que se realizan. Está lejos de la rutina y de lo cotidiano preguntarse, reflexionar lo que está pasando. ¿Qué pasaría si pusiéramos en una mesa de reflexión y análisis la rutina escolar y el acontecer cotidiano de la escuela? ¿Qué pasaría si pusiéramos como problema central las grandes preocupaciones de los académicos en esos pequeños espacios, los problemas que los ocupan y les preocupan?<sup>10</sup> ¿Y si se hiciera lo mismo con los grandes problemas que llevan los alumnos al aula, hacer un paréntesis para darnos cuenta de quiénes son, qué hacen, cómo llegaron, que mueve a quienes llegan a formarse en una disciplina a seguir ahí y darle sentido al espacio escolar y, sobre todo, quiénes son los profesores-investigadores, los académicos y qué hacen en ese espacio escolar?

### La pregunta problematizadora

¿Por qué hacer uso de la pregunta como dispositivo epistémico y metodológico de la enseñanza y el aprendizaje?

Se propone el uso de la pregunta como un dispositivo epistémico y metodológico que posicione a los sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje en otra forma de relacionarse con la circulación de la palabra para construir el diálogo, que a la vez construye y reconstruye lo que se está conociendo.

La pregunta no viene como la ocurrencia del profesor desde una actitud impositiva y autoritaria sobre los alumnos. No se trata de que pregunte el que conoce a quien no conoce. No se trata de preguntar para obligar el aprendizaje.

Transitar con la pregunta problematizadora en el aula provoca diferentes reacciones, desconciertos y hasta irritaciones de quienes comparten ese espacio. Introducir esta forma de trabajo implica realmente mover a los participantes a otra lógica de

<sup>10</sup> Desde la experiencia que aquí comparto, el personal académico (caso de la UAGro) vive en un permanente estrés que deriva de la dinámica en la que está inmerso, preocupado por mantener el perfil PROMEP que otorga la Subsecretaría de Educación de la SEP, por mantenerse en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED), y lo mismo pasa en el Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt. Mientras, por otro lado, se mantienen los salarios congelados. Como parte de eso, las preocupaciones son por la evaluación y la certificación de los programas educativos y la evaluación de los cuerpos académicos, lo que garantizará seguridad, mayores ingresos derivados de “estímulos”, reconocimientos por hacer “lo correcto”, “reconocimiento por hacer bien la tarea”. Esta situación ha generado que se realicen encuentros, redes y otros mecanismos de integración, para tener asegurados los congresos nacionales e internacionales, así como las publicaciones que hagan posible seguir sobreviviendo con un poco de ingreso más. Bajo esas condiciones se genera y cultiva el individualismo egoísta y también el “colectivismo” construido desde arriba, forzando a establecer comunidades de intereses, incluyendo a unos y excluyendo a otros. ¿Hasta dónde es posible vivir en una situación de inercia como ésta? Esto me recuerda lo que Castoriadis denomina “el ascenso de la insignificancia”. La insignificancia convertida en lo más importante.

aprendizaje y de reconocerse en la propia situación en la que están aprendiendo a reconocerse como sujetos.<sup>11</sup>

La pregunta como dispositivo epistémico y metodológico nos pone frente a la búsqueda de respuestas o de nuevas preguntas. Pregunta quien tiene necesidad de conocer o de saber. Cuando se sabe que no se sabe, la pregunta se activa en búsqueda de lo que se quiere conocer. Preguntar es una forma de situarnos frente a lo que no se conoce o frente a una realidad que se está interrogando, que se está cuestionando para conocer lo que no se está expresando, o bien, que se expresa de alguna forma no satisfactoria.

En el diálogo de Paulo Freire y Antonio Faundez se toca el problema de la elaboración de la tesis y se considera que para comenzar una tesis, lo fundamental es aprender a preguntar. La tarea de la filosofía y del conocimiento en general no es tanto resolver, sino preguntar. En este sentido, el individuo inserto en un permanente proceso de educación tiene que ser un gran interrogador de sí mismo.

Tanto Freire como Faundez consideran que todo trabajo de tesis, como todo trabajo de investigación, se debe iniciar encontrando las preguntas clave que es necesario encarar y “resolver”. El valor de una tesis radica en el descubrimiento y en la formulación de preguntas esenciales que despierten la curiosidad de otros investigadores. El valor no está tanto en las respuestas, porque las respuestas son, sin duda, provisionarias como las mismas preguntas.<sup>12</sup> La elaboración de la tesis se refiere a la culminación de una etapa de aprendizaje y, la cual no puede estar desligada del mismo proceso de formación.

La pregunta que traemos a la reflexión en este texto no es la pregunta ya descrita u otras parecidas, como las que sirven para contestar un cuestionario o las que se intercambian al inicio de un examen escrito mediante la fórmula “contesta los siguientes reactivos”, que suena más al experimento de laboratorio de química que al aprendizaje que se trabaja en acompañamiento todos los participantes. No debería de tratarse de generar una reacción frente a la pregunta, sino una reflexión o nuevas preguntas que hagan comprender y generar nuevas búsquedas de conocimiento y, sobre todo, saber el propósito que lleva la pregunta y desde dónde se está haciendo.

La pregunta de la que hablamos es aquella que provoca pensar, que se distancia de la lógica explicativa y se inscribe en lo que se denomina el pensa-

<sup>11</sup> “Al decir *sujeto* se hace referencia a la condición de “sujeción” del hombre a otros hombres y al contexto físico y natural que lo condiciona en su “estar siendo” en el mundo. Es esta condición de sujeción la que da soporte a la construcción de la cultura, es decir, viabiliza el ser “ántropo” de la raza humana (véase en Quintar, Estela B., “La didáctica no parametral. Un diálogo epistémico desde la visión de Hugo Zemelman”, *Encuentros y reflexiones, Revista de la comunidad normalista*, año 1, núm. 0, diciembre, 2002, p. 48).

<sup>12</sup> Freire, Paulo y Faundez, Antonio. *Hacia una pedagogía de la pregunta*. La Aurora, Buenos Aires, 1986, pp. 59-60.

<sup>13</sup> “En Zemelman, lo epistemológico podría conceptualizarse como el diálogo hermenéutico y reflexivo del sujeto con el mundo y lo que él contiene de sus otros/as, su geografía, su naturaleza, etcétera (en una

miento epistémico,<sup>13</sup> el cual no tiene referentes teóricos y pregunta desde el sujeto en relación con la realidad, sin circunscribirse al conocimiento en sí, sino al conocimiento en relación con el sujeto, su subjetividad y su contexto histórico.

A modo de ejemplo, cabría considerar la situación del niño que desea conocer. Desde su inocencia lo pregunta todo y lo revisa todo para saber, para descubrir: el niño es inocente ante el mundo, para él todo se vuelve objeto de curiosidad y de búsqueda, y desde la inocencia pregunta. ¿Qué implicaría hacerse como niño? ¿Qué implicaría asumir una actitud de inocencia? ¿Qué implicaría recuperar la capacidad de asombro? El niño no cuenta con referentes ni con una construcción cultural y de valores con los cuales interpretar la realidad que lo rodea y en la que está inmerso.<sup>14</sup>

El niño pregunta desde su desconocimiento, pues su saber no es estructurado ni cuenta con información, le hace falta toda una estructura de pensamiento que antes de preguntar o preguntarse se explique desde esos referentes con los que cuenta. A diferencia de las personas adultas, tiene un pensamiento epistémico. Cuando pregunta lo hace desde la curiosidad, desde el querer saber. No es una pregunta que previamente esté considerando una posible respuesta, porque en realidad no la tiene. No conoce el nombre de las cosas, no sabe cómo nombrar lo que ve y, en todo caso, él le pone nombre a lo que desconoce.<sup>15</sup>

¿Cómo hacer para que el profesor salga de la lógica explicativa? ¿Qué tanto de aprendizaje, cómo y desde dónde se genera cuando el profesor todo lo explica? ¿Sólo se trata de limitarse a explicar contenidos y a cumplir con el programa y el tiempo disponible para ello? ¿Se da cuenta el profesor de quién o quiénes están frente a él y quién es él mismo en ese rol en el que está inmerso? Pero, a la vez, ¿qué hacer para que el alumno transite a otra lógica de aprendizaje en donde no sólo sea depositario de conocimientos y saberes parciales, sino que logre entrar en un proceso de reconocimiento en lo que piensa, pensándose a sí mismo en relación con el momento en que está viviendo, y a la vez siendo?

suerte de ‘subjetivación e intersubjetivación de lo objetivo’)” (véase Quintar, Estela B. “La didáctica no parametral. Un diálogo epistémico desde la visión de Hugo Zemelman”, *Encuentros y reflexiones, Revista de la comunidad normalista*, año 1, núm. 0, diciembre, 2002, p. 50).

<sup>14</sup> Lefebvre dice “El pensamiento no es ‘nada’: substancialmente, nada; sólo es poder para aprehender, discriminar, analizar el contenido. No es nada, pero esa nada es dialéctica y no metafísica: en el momento en que parece que va a desvanecerse en esa nada [...] el pensamiento se determina precisamente como posibilidad de aprehenderlo ‘todo’. Y se sitúa en tanto que pensamiento, en tanto que consciencia del mundo. Este límite, este fin último del análisis es también el punto de partida lógico de la razón que comprende el contenido” (véase Henri Lefebvre. “Lógica formal, lógica dialéctica”, en Zemelman, Hugo, *Pensar y poder. Razonar y gramática del pensar histórico*. Siglo XXI Editores, México, 2012, pp. 822-883).

<sup>15</sup> En la memoria de mi infancia registro la relación que tuve con las lecturas en los libros de primaria: había palabras que no entendía porque no nombraban ninguna cosa que tuviera relación con el medio que me rodeaba y que conocía. La interpretación que muchas veces hacía de las lecturas y de las imágenes las hacía desde mi espacio cultivado y desde los valores familiares y comunitarios, en esa relación se construía mi lenguaje.

Podríamos decir que necesita desarrollar un grado de consciencia de sí y del mundo que le rodea, empezando por reconocerse en su relación con sus propios compañeros de trabajo con quienes establece relación. Darse cuenta de la forma en que está enseñando o estableciendo la relación de enseñanza y aprendizaje y con quiénes establece esa relación, que más allá de ser alumnos, son personas con problemas y necesidades muy específicas.

En el caso de los alumnos, darse cuenta de que son personas que viven en una sociedad, tienen un nivel de vida, cuentan con un aprendizaje no reconocido basado en su experiencia de vida, en la educación, los valores y los patrones culturales que han forjado en su crecimiento y que con eso es con lo que se integran y se ponen en relación con la sociedad. Pero que al no ser reconocido ese conocimiento, en el espacio educativo, sólo se reconoce lo que se les enseñó y lo que aprendieron en la escuela. El profesor suele decir: "Esto ya lo deben saber, porque en el ciclo anterior ya se los debieron haber enseñado".

Hablar de desarrollar un grado de consciencia para darse cuenta de sí y de la relación con el otro y lo otro, para darse cuenta de cómo y desde dónde se hace lectura de la realidad y del mundo, resulta sencillo de decir; como lo afirma Hugo Zemelman, lo complicado está en reconocerlo y sobre todo asumirlo. Hay un gran distanciamiento entre decirlo y apropiárselo, lo que implicaría un reto y cambios trascendentes en quien se lo ponga.

### La colocación o desde dónde se pregunta

Lo que parecería sencillo no lo es tanto si nos damos cuenta de que preguntar no debería circunscribirse a lo que al profesor o al alumno se le ocurra. No resulta sencillo preguntar, como en el Seminario de Didáctica de la Historia,<sup>16</sup> en donde se pidió a los estudiantes de la maestría elaborar tres preguntas relacionadas con la problemática educativa para transitar con ellas en el transcurso del mismo seminario, pues se generaron complicaciones porque no se sabía cómo hacer las preguntas, qué preguntar, para qué preguntar. Pero sobre todo, reconocer desde dónde se pregunta y qué intencionalidad lleva la pregunta. Y la experiencia que ahí tuvimos fue que el mayor número de preguntas que se formularon carecían de sentido y no tenían especificidad, dando cuenta de un sujeto, como diría Judith Butler, perdido en los temas, sin puntos de referencia desde los cuales situarse y reconocerse.

En los seminarios mencionados se hizo el esfuerzo por transitar el proceso de aprendizaje desde el pensamiento epistémico y hermenéutico. El propósito era que quienes participaban en los seminarios, aprendieran a recolocarse, reconociéndose y recuperándose desde su propia experiencia. La "formación" académica los enseñó a

<sup>16</sup> Hago referencia al Seminario de Didáctica que he impartido en la Maestría en Historia Regional de la Unidad Académica de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Guerrero.

citar autores, discutir teorías o contar hazañas y sucesos históricos, y eso era lo que sabían hacer.<sup>17</sup> Cuando se les quita ese asidero se dan cuenta de que aparentemente no tienen nada, que esos son los medios con los que se presentan en el mundo académico. Recuerdo a un alumno que todavía no se terminaba de hacer la pregunta y ya estaba contestándola, o bien, la pregunta que hacía iba ambientada de toda una explicación, de tal forma que se convertía inmediatamente en respuesta.

Por eso mismo, cuando nos ponemos en relación tenemos que darnos cuenta desde dónde lo hacemos, y cuando preguntamos, desde dónde preguntamos. Eso daría cuenta de nuestra colocación, que al mismo tiempo implica un sujeto que se da cuenta.

En otros términos, hablamos de un sujeto consciente que cuando pregunta, reconoce desde dónde pregunta, en dónde está anclando su pregunta y que la misma pregunta podría no ser necesariamente dirigida a otro, sino a sí mismo como una forma de posicionarse frente a ella y provocar pensar en relación con la misma. Pero a la vez, puede ser una pregunta que se pone en el centro de la reflexión, del pensamiento, para contribuir a que el otro piense y no de forma automática la conteste. Hay preguntas que no son para obtener respuestas, sino que funcionan como dispositivos de pensamiento, como se dice en el IPECAL,<sup>18</sup> son para aperturar.

Cuando se hace la pregunta, debería estarse preguntando desde dónde se está haciendo la pregunta y qué es lo que ha generado la posibilidad de la pregunta. Desde dónde se hace la pregunta es lo que se llamaría colocación.<sup>19</sup> Al hacer la pregunta tendríamos que estar cuestionando: ¿Por qué hago esta pregunta y no otra? ¿Qué hace que esto sea lo que pregunto? ¿Me estoy dando cuenta desde dónde estoy haciendo la pregunta? ¿Qué hay detrás de lo que pregunto? ¿Cuándo me empecé a dar cuenta desde dónde pregunto? ¿Por qué pregunto desde este lugar y en estas condiciones? ¿La pregunta es para que otro la conteste? ¿La pregunta es responsabilidad de otro? ¿La pregunta es mi responsabilidad y así la asumo?

Hugo Zemelman comenta que en la experiencia de los círculos de reflexión, la pregunta no se contesta porque tiene el propósito de que quien la hace, asuma

<sup>17</sup> En mi experiencia de formación académica, consideraba que obtener grados, como el de maestría y luego el doctorado, era una forma de legitimarme y de tener autoridad académica. La formación académica era la vía para obtener reconocimiento, autoridad, derecho a ser escuchado, a ser visible y reconocible. ¿Cuántos no han pasado por experiencias parecidas? Lo importante es parar y pensar qué hacía que por la vía de los grados académicos buscara reconocimiento, autoridad y derecho a hablar, de quién requería reconocimiento y hacia dónde estaba mi mirada. De eso me di cuenta y es lo que me permite compartir la experiencia. A ello hay que agregar el fenómeno académico que tenemos en México, en donde la carrera por obtener grados se ha vuelto una obsesión. De licenciatura hay que pasar a maestría, de maestría a doctorado, y como ya no hay más, hay que hacer estancias posdoctorales. "Esto es lo que Daniel Filmus llamó 'Fuga hacia adelante'; esta idea refleja una nueva forma de exclusión, de 'achicamiento' de las posibilidades de estudio y laborales para las mayorías" (véase Quintar, Estela B., *Op. Cit.*, p. 12).

<sup>18</sup> Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A. C.

<sup>19</sup> En la didáctica no parametral, la colocación implica desde dónde el sujeto se pone en relación es dar cuenta y darse cuenta, implica reconocerse como sujeto que se coloca, que está colocado y que se da cuenta de ello.

la responsabilidad de su pregunta y de lo que pregunta, para que funcione como un dispositivo de pensamiento.<sup>20</sup> Establecer una relación de preguntas y respuestas podría entraparse en una lógica<sup>21</sup> explicativa en donde uno pregunta y otro contesta, en donde se da respuesta a lo que se está requiriendo.

Dar cuenta de la colocación al realizar la pregunta es dar cuenta de un sujeto que se reconoce en su contexto, en su situación y momento histórico, y que desde ese lugar es desde donde está interrogando, interpelando el conocimiento o la realidad. Es desde esa colocación que se pone en relación con el otro, con la realidad, y desde allí hace lectura de la realidad del contexto.

Por eso preguntar no sólo es hacer la pregunta y a ver qué sale, sino que se trata de un dispositivo epistémico y metodológico confronta a quien la hace con lo que quiere conocer, y que la hace desde el lugar en donde está colocado, que tiene que ver con su realidad sociohistórica.

El sujeto hace la pregunta desde lo que le afecta, desde donde se ha puesto en relación con la realidad, desde donde hace lectura de la realidad, y su colocación está mediada por un sistema de creencias y valores que lo constituyen como sujeto histórico e historizado que se da cuenta desde dónde se pregunta, desde dónde hace lectura de la realidad en la que está inmerso, que se reconoce en ese sistema de creencias y valores desde donde se pone en relación; es un sujeto consciente, como diría Estela Quintar, con “con-ciencia”.

La pregunta es el recurso más apropiado que pone en actividad el pensamiento. Nos hemos dado cuenta de que la explicación no genera mayor receptividad, sino una relación pasiva en donde uno que puede ser el profesor, el activo, y el que recibe el alumno, el pasivo. En un aula que se pregunta, los alumnos se ponen activos, escuchan y empiezan a pensar, a reflexionar en relación con la pregunta. Se genera una tensión que provoca la necesidad de búsqueda o de aprendizaje.

## Referencias

- Bárceñas, Fernando y Mélich. *La educación como acontecimiento ético*. Paidós Ibérica, España, 2000.
- Butler, Judith. *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Cátedra, España, 2001.

<sup>20</sup> En los Círculos de Reflexión, “Si una persona hace una pregunta, no se la contestan, sino que se transforma en un desafío para que tome consciencia de lo que está diciendo, lo que supone que uno sea capaz de objetivarse frente a su pregunta y de reconstruir su lógica y el sentido que tiene. Porque, de otro modo, se transfiere la responsabilidad del acto de pensar a la respuesta. [...] En el fondo es un acto de consciencia más que de manejo de información, y en ese acto de consciencia la información se resignifica y lo mismo la práctica” (*Pedagogía de la dignidad de estar siendo*, entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar, p. 28).

<sup>21</sup> Lógica: formas de organizar el pensamiento.

- Castoriadis, Cornelius. *El avance de la insignificancia*. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Argentina, 1997.
- . *La insignificancia y la imaginación*. Trotta, Madrid, 2002.
- Filloux, Jean Claude. *Intersubjetividad y formación*. Novedades Educativas/Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, 1996.
- Freire, Paulo y Faundez, Antonio. *Hacia una pedagogía de la pregunta*. La Aurora, Buenos Aires, 1986.
- Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método*. Sígueme, Salamanca, 1994.
- Lenkersdorf, Carlos. *Aprender a escuchar*. Plaza y Valdés, México, 2008.
- Platón. *Diálogos*. Porrúa, México, 1982.
- Quintar, Estela B. “La didáctica no parametral. Un diálogo epistémico desde la visión de Hugo Zemelman”, *Encuentros y reflexiones, Revista de la comunidad normalista*, año 1, núm. 0, diciembre, 2002.
- . *Didáctica no parametral: Sendero a la descolonización*. IPECAL, México, 2008.
- Zemelman, Hugo. *El conocimiento como desafío posible*. IPN/IPECAL, México, 2006.
- . *Pensar y poder. Razonar y gramática del pensar histórico*. Siglo XXI Editores, México, 2012.
- Zuleta Araujo, Orlando. “La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje”, en *Educere*, año 9, núm. 28, enero-marzo, 2005.



## IV EDUCACIÓN AMBIENTAL O EDUCACIÓN SOCIAL

*Gil Arturo Ferrer Vicario\**

Hay suficiente en el mundo para cubrir las necesidades de todos los hombres, pero no para satisfacer su codicia.

MAHATMA GANDHI

### **Introducción**

Durante toda la historia de la sociedad, por lo menos hasta nuestros días, los intereses de los grupos dominantes en todas las sociedades han determinado el rumbo de los sistemas educativos. En este sentido, la educación es la evidencia de una cosmovisión en una época determinada. El fenómeno educativo se encuentra estrechamente vinculado a la vida económica, política, social y cultural impuesta por los grupos sociales hegemónicos, siendo el Estado vigente el que normalmente se responsabiliza de la orientación y ejecución del sistema educativo. La educación, con sus rasgos más sobresalientes y generales, nos indica con mayor precisión el tipo de sociedad que prevalece en las diversas etapas de su desarrollo histórico.

\* Programa de Historia, Unidad Académica de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Guerrero.

Lo anterior confirma que en el transcurso del proceso histórico siempre se ha adoptado un tipo de educación de acuerdo con la naturaleza y las características que el Estado ha señalado y que, en la medida en que ha logrado una superación en el campo económico, político y social, se ha reflejado en sus objetivos y en su orientación.

En este marco conceptual hizo su aparición la educación ambiental entre las décadas de los sesenta y los setenta del siglo XX. No cabe duda de que las intenciones de los primeros ambientalistas son de reconocerse ante la gravedad del problema ambiental. Sin embargo, las ideologías que prevalecen en el mundo contemporáneo capitalista han obstaculizado que esos buenos propósitos se cumplan, y las evidencias están a la vista. Esta situación está provocando que todos esos esfuerzos queden en sólo buenas intenciones, por lo que los sistemas educativos en general, y de manera particular la educación ambiental, que forma parte de los currículos, ya sea como unidades de aprendizaje o como ejes transversales de los planes de estudio de los diferentes niveles educativos, no ha podido incidir en propuestas de solución a los agudos problemas ambientales que se manifiestan a nivel mundial.

Lo anterior hace necesario replantear un nuevo sistema educativo que, en primer lugar, lleve a cabo una crítica al actual modelo de desarrollo capitalista-productivista, con su cosmovisión antropocéntrica de la realidad, la cual ha llevado a la idea de que el ser humano es el amo del mundo y, por tanto, todo su entorno es susceptible de explotación, incluyendo otros hombres.

Nuestra propuesta educativa es la educación social, que entienda al proceso educativo no sólo como curricular, sino como social. En este sentido la educación dejará de ser simple reproductora y perpetuadora del *statu quo*, para convertirse en el motor del cambio y la transformación social, comprometida en establecer una relación dialéctica-armoniosa entre el ser humano y su medio ambiente natural y cultural. Si esto se logra, se estarán resolviendo al mismo tiempo los demás problemas sociales que aquejan a la sociedad contemporánea.

Por otra parte, la nueva educación establecerá un diálogo entre conocimientos, recuperando los saberes populares que de la mano de los conocimientos de la ciencia arriben a propuestas de solución a la complejidad del mundo actual.

### Algunas consideraciones acerca de la educación

Iniciaremos este apartado señalando el significado etimológico de la palabra educación, así como algunas definiciones que se le han asignado a partir de su ejecución, y el papel que ha jugado en el seno de las distintas sociedades. El término educación se deriva del latín *educere* que significa guiar, conducir; de esta palabra latina se deriva otra que es *educare* la que a su vez quiere decir formar o instruir. De acuerdo con la manera en la que se ha entendido y llevado a la práctica el proceso educativo en el transcurso del desarrollo de la sociedad humana, es evidente que la educación

no ha sido más que la acción de guiar, conducir, formar e instruir, como lo veremos a continuación.

Así, se entiende por educación todos aquellos procesos mediante los cuales se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar, formando con ello una cosmovisión que será propia de la sociedad de la que se trate. La educación no sólo se lleva a cabo a través de la palabra, pues se encuentra presente en todas las acciones, sentimientos y actitudes de los seres humanos. Con todo ello, las nuevas generaciones asimilan y aprenden conocimientos, normas de conducta, modos de ser y formas de ver el mundo, y se crean a la vez otras nuevas que se le impondrán a las futuras generaciones como una simple reproducción de la cosmovisión dominante. Salvo algunas excepciones, la educación ha derivado, en términos generales, en una simple instrucción, mediante la cual sólo se repite la información que se le inculca a esas nuevas generaciones.

En términos generales, la función de la educación ha sido lograr que las generaciones del presente conserven y utilicen los valores de la cultura en la que se desarrollan. De esta manera, los valores de una determinada sociedad son asimilados y reproducidos. El término educación se refiere sobre todo a la influencia ejercida sobre una persona para formarla y desarrollarla. En la mayoría de las sociedades es la acción que se ejerce sobre la población para transmitir y conservar los valores que los identifican. Por ejemplo, en la sociedad capitalista actual se han impuesto valores tales como el exacerbado individualismo, la intolerancia, el consumismo, etc. En suma, la educación es un ingrediente fundamental en la vida del ser humano y de la sociedad, y se remonta a los orígenes mismos de la especie humana. La educación es la responsable de transmitir la cosmovisión en una sociedad determinada. De ahí entonces que el proceso educativo haya surgido junto con el propio ser humano, acompañándolo en su devenir histórico.

La educación actual tiene sus antecedentes inmediatos a partir del movimiento intelectual y cultural llamado Renacimiento, iniciado aproximadamente a mediados del siglo XV en Europa. Es a partir de este momento cuando la sociedad empieza a buscar explicaciones apartadas de la visión teocéntrica del mundo característica de la Edad Media, y se empieza a gestar una nueva cosmovisión. Se inicia el proceso de consolidación de la nueva sociedad moderna y su cosmovisión antropocéntrica. Este antropocentrismo va a derivar en el humanismo que sustituye al teocentrismo medieval.

El humanismo, como nueva visión del mundo, realza las cualidades propias de la naturaleza humana, entre ellas *la razón*. Ahora le interesa más al ser humano el mundo que lo rodea por encima de un ser inmaterial. El humanismo es una nueva actitud que hace hincapié en la dignidad y el valor de la persona. Los seres humanos son seres racionales que poseen la capacidad para encontrar la verdad. La explicación racional del mundo se convierte desde entonces en una obsesión de la sociedad moderna y, por tanto, todo lo que se oponga a esta visión tendrá que ser combatido. Surge así la visión

única de entender el mundo: el racionalismo-cientificista. Los saberes y conocimientos tradicionales de los pueblos son combatidos con calificativos como charlatanería, brujería, etc. Nacen, de este modo, la intolerancia y la idea de sociedades modernas y sociedades atrasadas, desarrolladas y subdesarrolladas.

El humanismo es un pensamiento antropocéntrico según el cual el hombre es la medida de todas las cosas. Se enfatizan valores como el prestigio, el poder y la gloria, criticados por la moral cristiana, propia de la Edad Media. Asimismo, el ser humano en su afán de poder y confort empieza a ver a la naturaleza sólo como un medio para satisfacer sus nuevas necesidades y, por tanto, a explotarla de manera indiscriminada. Se recrudece la explotación de los recursos humanos y naturales. El hombre moderno, en su actitud de amo del mundo, pretende separarse de su entorno natural y conspirar contra él. La naturaleza debe subordinarse a las necesidades del nuevo orden social. Se inicia el *ecocidio*. La emergente organización social debe desarrollarse a partir de la búsqueda del bienestar material a costa de la depredación del medio ambiente. Se fortalece la separación del hombre con respecto a la naturaleza. En este ambiente hace su aparición un tipo de sociedad que privilegia la vida material y la transformación de los satisfactores materiales y espirituales, así como del propio ser humano, en *mercancía*: surge el capitalismo.

Durante los siglos XVIII y XIX se consolida la cosmovisión antropocéntrica del mundo y, por tanto, del régimen capitalista. En el siglo XVIII hace su aparición el pensamiento de los precursores intelectuales de la Revolución francesa del último tercio de esa misma centuria, que le dan el sustento ideológico al nuevo tipo de educación: la educación clasista, científica, escéptica y práctica. Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) no pensaba para nada en la educación de las masas, sino en la educación de un individuo suficientemente acomodado, y como muestra de ello nos dejó su obra *Emilio*. Por su parte, Johann Bernhard Basedow (1723-1790) proponía dos tipos de escuelas: una para los pobres y otra para los pudientes. En una sociedad dividida en clases sociales, una educación clasista. Para Marie-Jean-Antoine Nicolás de Caritat, mejor conocido como marqués de Condorcet (1743-1794), la educación no es más que el acto de instruir y adaptar la sociedad a las nuevas circunstancias del mundo moderno y del capitalismo. Mientras que Honoré Gabriel Riquetti, conde de Mirabeau, se oponía a la gratuidad de la educación porque se separarían muchos individuos de su sitio natural dentro de la sociedad. En general, la educación, desde la perspectiva del pensamiento moderno, tiene como propósito lograr que cada uno de los miembros de la sociedad participe en la educación de acuerdo con su "destino económico" y con sus "circunstancias sociales". El pensamiento ilustrado permeó en la nueva concepción de la educación, y se fortaleció en el transcurso del siglo XIX con las ideas de Augusto Comte. Desde entonces el pensamiento positivista se convirtió en el paradigma filosófico que impregnó el proceso educativo con sus principales características: científicismo, memorismo, verbalismo y homogeneización, principalmente en los países subdesarrollados como México. Es evidente que ha habi-

do intentos de modificar esta circunstancia; sin embargo, han sido sólo eso, intentos; tal fue el caso de la implementación de la educación socialista durante el gobierno de Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940) en nuestro país.

Si bien es cierto que la educación es utilizada para reproducir las condiciones propias de una determinada sociedad y con ello asegurar los intereses de los grupos sociales dominantes, esta función se ha fortalecido con mayor énfasis en la sociedad moderna y en el sistema capitalista. Los valores de la sociedad capitalista son reproducidos por los sistemas educativos nacionales, con distintos matices particulares, apoyados por modas pedagógicas, como el actual enfoque por competencias aplicado en el sistema educativo nacional. Gatopardismo educativo.

Concluyo este apartado planteando la siguiente pregunta: en un sistema educativo con las características que se han señalado y con un currículo totalmente apartado de la sustentabilidad, ¿se podrá lograr un desarrollo sustentable? La respuesta se la dejamos a los lectores.

### Educación ambiental

Es claro que la educación ambiental aparece desde los orígenes de la humanidad; sin embargo, de manera sistemática podemos ubicarla a principios de la década de los setenta del siglo pasado, cuando se empiezan a encender los focos rojos de alarma, cuando la mayoría de los países empiezan a considerar seriamente la profunda crisis del medio ambiente como consecuencia de la idea prevaleciente de considerar los recursos naturales como ilimitados y perennes, y entendidos como simples satisfactores. Todo ello se inserta en la concepción mercantilista, enajenante y cosificadora tanto del ser humano como de la naturaleza de la sociedad moderna, que conlleva la destrucción sistémica del medio ambiente. En este sistema contemporáneo no se quiere entender que la devastación de la naturaleza pone en peligro evidente la supervivencia de los seres humanos, que humanidad y naturaleza forman parte de un todo en una relación dialéctica que tiene que ser armoniosa. La cosmovisión de la sociedad actual ha llevado a la quiebra de la unidad entre los seres humanos y la naturaleza. Las causas de la grave crisis ambiental derivan de las actividades antropogénicas y en sus efectos nocivos, como resultado del desequilibrio de las relaciones entre el hombre y el medio ambiente. De lo anterior se deduce que la crisis ambiental es una crisis social y sus consecuencias se manifiestan en ámbitos sociales como la desigualdad, la pobreza, la marginación, la violencia, etc. De ahí, entonces, que las soluciones tengan que ser sistémicas. Lo anterior no limita que desde los ámbitos locales empecemos a generar una cultura diferente en la relación con nuestro entorno natural y, además, iniciemos acciones concretas en ese sentido. Para ello se tiene que establecer un diálogo entre saberes, para resolver problemas complejos, entre otros, los ambientales.

Ante esta situación catastrófica aparecen en los años setenta del siglo XX reflexiones que, acompañadas por el progreso científico y tecnológico, desembocaron en

nuevos planteamientos en torno a la educación del futuro. Esto llevó a la necesidad de cambio en el paradigma educativo, tanto en su pedagogía como en sus contenidos. En relación con el problema del medio ambiente se manifestaron dos corrientes de pensamiento: el ambientalismo y el ecologismo. El primero se caracterizó por una visión reduccionista, es decir, antropocéntrica de los recursos naturales; mientras que el segundo propuso una visión holística o general del medio ambiente, ecocéntrica. En un principio parecía que la segunda rompía con la visión ambiental de la sociedad moderna; sin embargo, los resultados posteriores evidencian que ninguna de las dos ha resuelto los graves problemas del mundo natural.

Hemos comentado líneas arriba que el término “educación ambiental” se empieza a utilizar de manera sistemática a partir de los años setenta, debido a que es en ese momento cuando con mayor fuerza comienza a ser nombrada en diversos eventos internacionales. A finales de los años sesenta se usaban varios términos, entre ellos educación para la gestión ambiental, educación para el uso de los recursos y educación para la calidad ambiental, todos ellos enfocados al papel del ser humano en su relación con el medio ambiente.

Aunque no hay datos precisos de cuándo se empezó a utilizar el concepto “educación ambiental”, hay coincidencia en que fue en la Conferencia Nacional sobre Educación Ambiental realizada en Nueva Jersey en 1968.

La educación ambiental se deriva de la corriente de pensamiento ecologista, el cual cobra importancia en la década de los sesenta. Cabe recordar que a finales de los años sesenta surgen los movimientos sociales juveniles, como la Revolución de Mayo del 68 en Francia y, meses después, en otras partes del mundo, incluyendo México en octubre de ese mismo año. Esta revolución juvenil criticaba, entre otras cosas, el modelo de desarrollo existente e insustentable que tenía la mayor parte de los países. El movimiento hippie de ese momento reivindicaba la cultura de respeto a la naturaleza. El hippismo fue sinónimo de ecologismo. A partir de estos acontecimientos, la ecología se fortalece como ciencia.

En la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente celebrada en 1972 es donde se reconoce de manera oficial el concepto de educación ambiental y su importancia para cambiar el modelo de desarrollo y, además, por primera vez se reconoció el peligro en que se encontraban los recursos naturales. A partir de este momento se empezaron a celebrar continuos encuentros internacionales que tienen como tema central el medio ambiente. En todos ellos se ha tratado de la importancia vital que tiene la conservación de los recursos naturales para la supervivencia del ser humano; sin embargo, muchos de los compromisos asumidos han quedado bajo la responsabilidad de las grandes potencias, como Estados Unidos, “La religión en manos de Lutero”.

De esta manera, la educación ambiental surge como una necesidad para resolver y prevenir una serie de problemas del medio ambiente y lograr un cambio en la concepción del medio natural en la sociedad, así como los hábitos de consumo y estilos de vida. Se pretende lograr la comprensión de los individuos y las colectividades

del sistema complejo del medio ambiente, formado por el medio natural y el medio creado por el ser humano. La educación ambiental también se propone la necesidad de mostrar la interdependencia entre los aspectos económico, político, sociocultural y ambiental del mundo.

La educación ambiental ha sido concebida como un acto para la transformación social, que contempla el proceso educativo como permanente, basado en el respeto de todas las formas de vida. Se ha propuesto también la necesidad de modificar los actuales programas de desarrollo que mantiene el modelo de crecimiento económico vigente. Se le ha dado a la educación ambiental la tarea de formar una sociedad sustentable en lo ambiental y justa en lo social, fomentar la participación social y la organización comunitaria con el propósito de lograr una transformación global que garantice una mejor calidad de vida y una democracia plena, procurar un cambio radical de hábitos de consumo y modos de vida. En las actuales circunstancias en las que prevalece un exagerado consumismo que conlleva cada vez una mayor agresión hacia los recursos naturales, ¿será posible cumplir los anhelos de la educación ambiental, que sólo es una asignatura más dentro de un sistema educativo, cuyo currículo es evidentemente insustentable, o se requiere, en primer término, cambiar radicalmente el modelo educativo actual?

En el plano internacional ha habido dos propuestas que han tenido el propósito de atender los problemas que tienen que ver con el deterioro del medio ambiente y de la naturaleza en general: la educación ambiental (EA), surgida del Programa Internacional de Educación Ambiental de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) y del Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) durante los años de 1975 a 1995. La otra propuesta fue la educación para el desarrollo sustentable (EDS) que tuvo vigencia de 1997 a 2007.

Hasta la fecha se continúa el debate con respecto a si la segunda fue una continuación de la primera o si fue concebida para sustituirla. Sin embargo, lo que se puede afirmar es que tanto la educación ambiental como la educación para el desarrollo sustentable se acomodaron dentro de la castrante estructura de un sistema educativo que ya ha perdido todas sus posibilidades de conocer e interpretar la realidad actual, global y cambiante, y de los problemas que la misma provoca. Bajo estas consideraciones, el sistema educativo en su conjunto requiere de una revisión a fondo porque los propios valores que transmite en la actualidad son incompatibles con el espíritu de la sustentabilidad. En este sentido, la crisis ambiental no puede entenderse al margen de la crisis general de la sociedad contemporánea.

Hasta el día de hoy las políticas encaminadas a resolver la crisis ambiental son simulaciones que no pasan de ser simples buenas intenciones con las que nadie puede estar en desacuerdo, aunque en la realidad se continúa deteriorando el medio ambiente. La educación actual se encuentra incorporada a las estrategias del desarrollo sustentable, llegando a ser identificada como un elemento *transversal* a todos sus

procesos y logros. Sin embargo, en la práctica, muy poco ha logrado la educación para que se llegue a la reconciliación del hombre con su entorno natural.

La educación actual es reproductora de las relaciones de explotación social y del ambiente; de tal manera, el desarrollo sustentable no puede lograrse sin una educación para el cambio. Hablar de educación ambiental o desarrollo sustentable en las condiciones educativas actuales es sólo una cortina de humo, una simulación y un *slogan* mediático y publicitario. Hasta existen partidos políticos con el membrete de "verdes o ecologistas".

El actual modelo curricular de las escuelas es un reflejo de la orientación de la cultura global moderna que ignora completamente las preocupaciones ambientales y de otra índole en provecho de una exagerada cultura del consumismo y del egocentrismo.

Por otra parte, las organizaciones internacionales se han convertido en las responsables de resolver los problemas globales, entre ellos el calentamiento global, resultado del estilo de vida moderno disfrutado por muchos habitantes de nuestro planeta. Bajo esta perspectiva, las sociedades y los gobiernos locales se encuentran atados a acuerdos y tratados internacionales (Tratado de Libre Comercio entre los Estados Unidos y México, entre otros) que rebasan las fronteras nacionales y sus propios tiempos políticos.

Las cuestiones ambientales quedan supeditadas a las políticas globales, más que a los esfuerzos locales o de las organizaciones ambientalistas. Lo anterior evidencia que los Estados nacionales realmente no ejercen su soberanía que *de jure* poseen, por lo que los acuerdos para cambiar las prácticas ambientales existentes deben darse también a escala global, lo que parece imposible debido a los intereses de las grandes empresas transnacionales.

Considerando lo antes expuesto, es necesario cambiar nuestra visión de la educación como simple proceso curricular para entenderla más como un proceso social resultado de la aplicación de una pedagogía socialmente sustentable.

### Educación social

Tomando en cuenta las consideraciones anteriores, la llamada educación ambiental que se ha incorporado al currículum de los sistemas educativos nacionales se ha inscrito simplemente al conjunto de muchas otras educaciones: educación intercultural, cívica, para la salud, para la igualdad de género, y un largo etcétera, con las que se pretende dar respuesta a las complejas y dinámicas realidades sociales de nuestro tiempo, constituyéndose simplemente en paliativos.

Ante este panorama educativo actual alejado de la posibilidad de dar solución a los agudos problemas globales que aquejan a la sociedad del siglo XXI, es necesario cambiar nuestra visión de la educación como simple proceso curricular para entenderla

más como un proceso social resultado de la aplicación de una pedagogía social; por lo que se hace necesaria la implantación de una educación alternativa.

¿Qué tipo de educación se propone? La educación alternativa que se necesita para atender los graves problemas actuales debe ser la de un sistema educativo que descubra los intereses que se encuentran disimulados en las políticas y los discursos que tratan de la sustentabilidad, desenmascarar los discursos que pregonan los beneficios de las políticas ambientales al mismo tiempo que en los hechos saquean los recursos naturales del planeta, deconstruir la aparente posibilidad de arribar hacia una nueva etapa civilizatoria, mientras la pobreza, la injusticia social y la degradación ecológica hacen estragos en el mundo entero. Además, se deben promover enfoques educativos que valoren y respondan críticamente a las realidades económicas, sociales y políticas de la sociedad actual, configurar un sistema educativo que conciba la sustentabilidad como parte consustancial a la consciencia humana, que no haga referencia sólo al tema de las actitudes hacia el ambiente, sino que el entorno natural se convierta en parte del estudio del propio ser humano, entendido como "ser vivo"; es decir, impulsar un modelo educativo que pase del ecocentrismo y del antropocentrismo hacia el biocentrismo y que establezca relaciones afectivas y valorativas entre el hombre y la naturaleza.

El nuevo modelo educativo debe sustentarse en una pedagogía social que forme individuos que comprendan la complejidad de problemas de la sociedad contemporánea que busquen soluciones de manera integral y no de forma particularizada y aislada. Ante la crisis global que aqueja a la sociedad contemporánea, se requieren también soluciones integrales, por lo que es necesario recurrir a un modelo de pensamiento que integre una variedad de disciplinas científicas que de manera conjunta planteen esas soluciones. En estas circunstancias, el paradigma del pensamiento sistémico y complejo puede ayudarnos a encontrar las causas de esta crisis generalizada y, al mismo tiempo, proponer alternativas de solución.

La pedagogía social o educación para vivir en sociedad rescata los valores morales del hombre para posibilitar la integración cultural y social a la comunidad a la que pertenece. No se puede concebir al hombre desligado de sus semejantes porque esto es lo que garantiza su supervivencia y su integración mental. Su propósito fundamental es la socialización. La pedagogía social se encarga de la intervención pedagógica en los servicios sociales para la prevención, la ayuda y la resocialización. La finalidad de la pedagogía social es la educación para vivir en sociedad. El docente social actúa en diversos ámbitos: la educación formal y no formal, la asistencia a las familias, la atención a personas con capacidades diferentes, apoyo a los adultos, etcétera.

La educación social debe jugar un papel indispensable para que la humanidad se desarrolle hacia los ideales de paz, libertad, democracia y justicia social; asimismo, estar al servicio de un desarrollo humano más armonioso, desde el cual se combata la pobreza, la exclusión, las opresiones, las guerras y la discriminación en sus diversas manifestaciones. Esta nueva propuesta educativa debe privilegiar las prácticas

pedagógicas y sociales que logren ir más allá de cualquier tipo de desarrollo imaginable, cuyo propósito sea mucho más profundo y comprometido: educar para cambiar la sociedad, procurando más y mejores condiciones de vida a través de la equidad y la justicia social.

Para lograr lo anterior debemos desechar los modelos de desarrollo que conocemos, los cuales están basados en la explotación económica, por lo que se necesita la construcción de un contexto ético-moral, cultural y estructural radicalmente distinto, lo que presupone un cambio de paradigma en la escala de valores y en los estilos de vida dominantes en nuestra sociedad: en suma, se necesita transformar la sociedad.

Con respecto al medio ambiente, la educación social debe ser creadora e impulsora de nuevos enfoques y estrategias en el diálogo educación-ambiente-desarrollo, y debe permitir develar las contradicciones sociales y ecológicas que hacen insostenible el actual modelo de desarrollo que agudiza las condiciones de desigualdad e injusticia social; asimismo, reelaborar los objetivos, los contenidos, la organización social del trabajo y los procesos productivos con criterios sociales y ambientales.

Esta educación alternativa tratará de hacer más comprensibles las conexiones globales entre la crisis ecológica y el modelo de sociedad existente. Debe ser inspiradora de nuevos contenidos y métodos pedagógicos que logren una comprensión transdisciplinaria, compleja y sistémica del medio ambiente y de los diferentes factores y procesos que lo definen, propiciar la apertura hacia nuevas lecturas de los compromisos y obligaciones de la humanidad consigo misma y con el medio ambiente, garantías de los derechos cívicos y ecológicos, para con ello avanzar en la cohesión y la integración social, combatiendo la pobreza y las desigualdades que limitan o impiden el logro de un bienestar humano generalizado.

Este nuevo modelo educativo fomenta la ética de corte biocéntrico, sin pensar sólo en la supervivencia del ser humano, sino en el deber moral de mirar y tratar de otro modo a los demás seres vivos. Al mismo tiempo, debe enfatizar el protagonismo de las personas y de las realidades socioambientales como sujetos morales, cuya autonomía y autorrealización deberá ser congruente con el logro de más y mejor desarrollo humano para todos.

Por lo antes expuesto, es necesario replantear nuestras políticas educativas, nuestros programas y nuestras prácticas pedagógicas, para que la educación se convierta realmente en el vehículo que permita lograr la relación armoniosa entre el hombre y la naturaleza. Asimismo, debe tener la capacidad de desafiar el *statu quo* o de otra manera continuará sosteniendo las desigualdades del presente. La educación debe impedir que un sector minoritario de la sociedad determine el rumbo de la mayoría e imponga una ideología que use el sistema educativo como herramienta para implantar su idea de "lo mejor" en las mentes de los educandos y de la sociedad. La nueva educación debe convertirse en una alternativa de cambio de una realidad que se considera social y ecológicamente insostenible. Los propósitos de la educación social son:

- Fomentar el compromiso con los procesos de cambio social, cultural y económico necesarios para el logro de un desarrollo humano sustentable.
- Promover competencias que conduzcan a un desarrollo alternativo económicamente factible, ecológicamente apropiado, socialmente justo y culturalmente equitativo.

### A manera de conclusión

La educación ha sido uno de los elementos clave de la estructura social; educar es, por tanto, preparar individuos para una sociedad concreta e ideológicamente definida; así, se convierte en un medio importante de control social. El sistema educativo es resultado de una concreta y determinada sociedad, a través del cual pretende perpetuarse y reproducirse. El interés social consiste no sólo en preparar a los individuos para las funciones que habrán de desempeñar, sino compenetrarlos en la concepción del mundo, el tipo de ser humano y el sistema social acordes con la ideología predominante. De lo que se trata es de inculcar funciones, conductas, creencias y valores. En concreto, dotar a cada miembro de la sociedad de una ideología que no se contraponga a la cosmovisión dominante. Con ello, el ciudadano ideologizado podrá colaborar en la consolidación y perpetuación de la estructura social imperante.

La educación, como parte de la estructura social, refleja de manera importante toda la escala de valores de una sociedad en un momento determinado. Así sucede en la sociedad contemporánea.

Para resolver los graves problemas que aquejan a la sociedad actual, necesitamos una educación que estimule la crítica y, al mismo tiempo, la comprensión de este único y cambiante planeta, en el que hasta ahora podemos vivir y sobrevivir los seres vivos. Con respecto al problema del medio ambiente y demás problemas que preocupan a la sociedad del siglo XXI, es poco lo que puede hacerse si no se involucran los países desarrollados, y se entiende que los problemas son globales; por tanto, se requieren también soluciones globales, sin menospreciar lo que se pueda hacer en los ámbitos locales como la familia, la comunidad, la escuela, etc. Asimismo, dejar la intolerancia cientificista para recuperar los saberes tradicionales de los pueblos originarios y campesinos, así como establecer el diálogo de saberes y conocimientos.

Es necesario que la nueva educación propicie el conocimiento y la comprensión de las ideologías que subyacen en el actual modelo de desarrollo y, a partir de ello, proponer alternativas de cambio; sustituir el actual sistema por otro que esté en armonía con la naturaleza y que permita el advenimiento de un modelo de desarrollo sustentable; promover en la sociedad la convivencia y solidaridad con los semejantes, vivientes y no vivientes, bajo una ética de supervivencia de todo el planeta. Esta debe ser la tarea de toda la sociedad y, en particular, de quienes nos encontramos en el medio educativo.

Debe quedarnos claro que no puede haber un desarrollo económico y social sobre un planeta agotado. Todo lo demás que se haga es y será simplemente gatopardismo, hacer cambios insignificantes para que todo siga igual.

### Referencias

- Barreda, Gabino, *La educación positivista en México*, Porrúa, México, 1998.
- Baudelot, Christian y Roger Establet, *La escuela capitalista*, Siglo XXI Editores, México, 1997.
- Boada, Martí y Víctor M. Toledo, *El planeta, nuestro cuerpo*, FCE, México, 2003.
- De Azevedo, Fernando, *Sociología de la educación*, FCE, México, 1997.
- González Gaudiano, Edgar (coord.), *Educación, medio ambiente y sustentabilidad*, UANL/Siglo XXI Editores, México, 2008.
- Gutiérrez, Francisco, *Educación como praxis política*, Siglo XXI Editores, México, 1997.
- Gutiérrez Garza, Esthela y Édgar González Gaudiano, *De las teorías del desarrollo al desarrollo sustentable*, UANL/ Siglo XXI Editores, México, 2010.
- Manacorda, Mario y Bogdan Suchodolsky, *La crisis de la educación*, Ediciones de Cultura Popular, México, 1982.
- Ponce, Aníbal, *Educación y lucha de clases*, Ediciones de Cultura Popular, México, 1987.

*Educación para la sustentabilidad*, se terminó de imprimir el 1° de marzo de 2014, en los talleres de Ediciones Verbolibre, S.A. de C.V., 1o. de mayo núm. 161-A, Col. Santa Anita, Deleg. Iztacalco, México, D.F., C.P. 08300. Tel.: 3182-0035. <edicionesverbolibre@gmail.com>. La edición consta de 1,000 ejemplares.

Los tiempos que vivimos se caracterizan por diversos problemas sociales y de relación con la naturaleza. Su expresión se da en las confrontaciones intersociales y la crisis de recursos vitales, las cuales están llevando al límite los procesos productivos indefinidos, así como los cambios ambientales que estamos viviendo. Las razones de esta problemática son el modo consumista de vida dominante y la acumulación indefinida de riqueza ante la existencia de recursos limitados. Esta problemática social y ambiental es la huella humana del presente, donde la educación puede influir y ayudar a cambiar las ideas, acciones y concepciones de lo que debe ser el buen vivir y convivir con las demás formas de vida del planeta de manera más responsable.

ISBN: 978-607-8289-57-8

