

PERSPECTIVAS

revista trimestral
de educación comparada

NUMERO CIENTO TRECE

DOSSIERS

EDUCACION PARA UN DESARROLLO SOSTENIBLE

REDACTOR INVITADO:
GUSTAVO LÓPEZ OSPINA

EDUCACION PARA TODOS

REDACTOR INVITADO:
SVEIN OSTTVEIT



OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

Vol. XXX, n° 1, marzo 2000

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

Perspectivas se publica también en las lenguas siguientes:

ARABE

مستقبلات

المجلة الفصلية للتربية المقارنة

ISSN: 0254-119-X

CHINO

教育展望

国际比较教育季刊

ISSN: 0254-8682

FRANCES

PERSPECTIVES

revue trimestrielle d'éducation comparée

ISSN: 0304-3045

INGLES

PROSPECTS

quarterly review of comparative education

ISSN: 0033-1538

RUSO

перспективы

ежеквартальный журнал сравнительных исследований в области образования

ISSN: 0207-8953

Los precios y las condiciones de suscripción a *Perspectivas* figuran en el formulario que encontrará al final de este número. Para las ediciones en las diferentes lenguas, envíe el formulario de suscripción:

- al agente de ventas de las publicaciones de la UNESCO en su país (véase la lista de agentes al final de este número);
- o bien al servicio de suscripciones de *Perspectivas*: Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruselas (Bélgica).

NUMERO CIENTO TRECE

PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

Vol. XXX, n° 1, marzo 2000

POSICIONES/CONTROVERSIAS

- | | | |
|--|---|----|
| Programa de acción para la cultura de la paz | <i>Federico Mayor
y David Adams</i> | 3 |
| La educación para la paz en una sociedad dividida:
la creación de una cultura de paz en Irlanda del Norte | <i>Terence Duffy</i> | 15 |

DOSSIER:

EDUCACION PARA UN DESARROLLO SOSTENIBLE

- | | | |
|--|---|----|
| La educación para un desarrollo sostenible:
un desafío por asumir del nivel local
al internacional | <i>Gustavo López Ospina</i> | 33 |
| Hacia la educación para un futuro sostenible
en Asia y el Pacífico | <i>John Fien,
Osamu Abe
y Bishnu Bhandari</i> | 45 |
| Reforma de la educación y desarrollo sostenible
en las Américas | <i>Beatrice Edwards</i> | 63 |
| Educación para un futuro sostenible:
África en acción | <i>Nathalie Barboza</i> | 79 |
| La gestión de los procesos de aprendizaje
para el desarrollo sostenible en Europa | <i>Frits Hesselink</i> | 95 |

DOSSIER:

EDUCACION PARA TODOS

- | | | |
|---|---|-----|
| Diez años después de Jomtien | <i>Svein Osttveit</i> | 105 |
| Educación, cultura y derechos indígenas:
el caso de la reforma educativa boliviana | <i>Sonia Comboni Salinas y
José Manuel Juárez Núñez</i> | 113 |
| ¿Para qué sirve la formación? Dificultades de la campaña
de alfabetización en medio rural marroquí | <i>Mohamed Dardour</i> | 135 |

Los artículos firmados expresan la opinión de sus autores, y no necesariamente la de la UNESCO o de la redacción.

Las denominaciones empleadas en *Perspectivas* y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, por parte de la Secretaría de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Se ruega dirigir toda correspondencia relativa al contenido de la revista *Perspectivas* a la Oficina Internacional de Educación, Casilla postal 199, 1211 Ginebra 20, Suiza.

Para mayor información sobre la Oficina Internacional de Educación, sus programas, actividades y publicaciones, véase la página principal de la OIE en Internet: <http://www.ibe.unesco.org>

Sírvase enviar la correspondencia concerniente a las suscripciones a: Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruselas (Bélgica).
E-mail: jean.de.lannoy@infoboard.be
(Ver el formulario al final de este volumen.)

Publicado en 2000
por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP
(Francia)

Impreso por SADAG, Bellegarde (Francia)

ISSN: 0304-3053

© UNESCO 2000

PERSPECTIVAS COMITE EDITORIAL

DIRECTOR DEL COMITE

Jacques Hallak

MIEMBROS DEL COMITE

Cesar Bírzea

Norberto Bottani

Mark Bray

Lawrence D. Carrington

Elie Jouen

Kenneth King

P.T.M. Marope

Mamadou Ndoeye

Fernando Reimers

Bikas C. Sanyal

Juan Carlos Tedesco

Buddy J. Wentworth

Yassen N. Zassoursky

Muju Zhu

REDACCION

DIRECTOR DE EDICION: John Fox
REDACTORA ADJUNTA: Nadia Sikorsky
ASISTENTE DE REDACCION:
Brigitte Deluermoz
REDACCION ESPAÑOLA:
José María Domínguez
REDACCION FRANCESA:
Guy-Claude Balmir, Françoise Bouillé,
Claudia Querner-Cysne
REDACCION INGLESA:
Graham Grayston, Kerstin Hoffman

POSICIONES / CONTROVERSIAS

PROGRAMA DE ACCION

PARA LA CULTURA DE LA PAZ

Federico Mayor y David Adams

La Asamblea General de las Naciones Unidas, en el último día de su 53º período de sesiones, el 13 de septiembre de 1999, adoptó un documento memorable (la Declaración y Programa de Acción para una Cultura de Paz – Resolución A/53/243), que puede ser el punto de partida para que en el siglo XXI se llegue a realizar lo que en los siglos anteriores había sido sólo un sueño: pasar de una cultura de guerra y violencia a una cultura de paz y no violencia. Éste era el sueño de la Sociedad de Naciones

Versión original: inglés

Federico Mayor (España)

En la actualidad es profesor en el Centro de Biología Molecular de la Universidad Autónoma de Madrid. Director General de la UNESCO (1987-1999); Rector de la Universidad de Granada (1968-1972); Presidente de la Sociedad Española de Bioquímica (1970-1974); Diputado del Parlamento Español y Presidente de la Comisión Parlamentaria de Educación y Ciencia (1970-1978); Ministro español de Educación y Ciencia (1981-1982); Director del Instituto de Ciencias Humanas de Madrid (1983-1987); Diputado del Parlamento Europeo en 1987; Miembro o miembro fundador de numerosos institutos y sociedades científicas nacionales e internacionales. Autor o editor de numerosas publicaciones, entre las cuales: *Action for human rights in the twenty-first century* [Acción en pro de los derechos humanos en el siglo xxi] (1998) y *Letters for future generations* [Cartas a las generaciones futuras] (1999).

David Adams (Estados Unidos de América)

Director de la Unidad para el Año Internacional de la Cultura de Paz de la UNESCO. En su trayectoria de Profesor de Psicología en la Universidad de Wesley y en la de Yale (Estados Unidos), ingresó en la UNESCO en 1993 en calidad de asesor para desarrollar el Programa de la Cultura de Paz. Se ha especializado en el estudio de las conductas agresivas, la evolución de la guerra y la psicología de los pacifistas y ha contribuido a desarrollar y difundir la Declaración de Sevilla sobre la Violencia. Autor de numerosos libros y artículos sobre neurofisiología, fisiología cardiovascular, genética, etología, biopsicología, psicología social, antropología intercultural, historia y ética. Muchos de sus estudios han contribuido a sentar las bases científicas de una cultura de paz.

y más tarde de las Naciones Unidas, fundadas para evitar a las generaciones futuras el azote de la guerra. Y fue asimismo el sueño de la UNESCO, cuya Constitución empieza afirmando: “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”. Más adelante se señala que “una paz fundada exclusivamente en acuerdos políticos y económicos entre gobiernos no podría obtener el apoyo unánime, sincero y perdurable de los pueblos”. “Por consiguiente, esa paz debe basarse en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad”.

Si analizamos estas palabras, veremos que para lograr la paz hay que ir mucho más allá de lo que antes hubiéramos creído posible. Tenemos que afrontar las raíces culturales de la guerra y de la violencia y cambiar nuestros valores, actitudes y comportamientos cotidianos para adecuarlos a una nueva cultura en la que el poder se base en la razón y el diálogo, no en la violencia, ya sea declarada o estructural. En este cambio tiene que participar cada persona, cada familia, todos los maestros y las escuelas del mundo. No tiene precedente en la historia de la humanidad.

Se trata de un cambio radical, revolucionario incluso. Y no tenemos otra alternativa. Al repasar el siglo XX, vemos que la guerra se ha convertido en una amenaza abrumadora e inaceptable para la vida en la Tierra. Por algo se consideró a Einstein la persona que más influyó en su época, pues fue la bomba atómica, cuyas bases científicas estableció, la que transformó la guerra. La guerra ha dejado de ser una cuestión de ejércitos que luchan en un campo de batalla para convertirse en una cuestión de misiles de control remoto que atraviesan incluso el espacio exterior, de víctimas que son, principalmente, los seres más vulnerables (niños, mujeres y ancianos) y, en última instancia, de posible destrucción del planeta.

Al presentar la resolución relativa a la cultura de paz a la Asamblea General, el embajador de Bangladesh, Anwarul Karim Chowdhury, se refirió a ella como “una herencia duradera para las generaciones” y como documento “único en varios aspectos. Se trata de un documento universal en su más puro sentido, que trasciende fronteras, culturas, sociedades y naciones”. Se basa en la acción, convoca a actores de todos los niveles: “Estados, organizaciones internacionales, sociedad civil, dirigentes de comunidades, padres, maestros, artistas, docentes, periodistas, trabajadores en asuntos humanitarios, es decir, a todo individuo, desde cualquier ámbito y cualquiera que sea su origen, puede contribuir a su realización”.

Creemos que nos hemos embarcado en un gran viaje que puede llevarnos a una civilización mucho más humana, justa, democrática y sostenible.

Programa de acción

El Programa de Acción aprobado por la Asamblea General representa el mapa de ruta para nuestro viaje, con numerosos hitos en el camino. Consta de los 16 puntos siguientes:

1. *El Programa de Acción debe ser el punto de partida para el Año Internacional de la Cultura de Paz y el Decenio Internacional para una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo*

Todo viaje empieza con un primer paso. Pues bien, este primer paso lo dio la Asamblea General de las Naciones Unidas en noviembre de 1997 al declarar al año 2000 Año Internacional de la Cultura de Paz y al solicitar la mediación de la UNESCO para llevarlo a cabo. Como se afirma en el documento que contiene la propuesta para el Año Internacional de la Cultura de Paz, su objetivo es “movilizar a la opinión pública a escala nacional e internacional para crear y fomentar una cultura de paz”. El segundo paso se dio un año después, cuando el decenio 2001-2010 fue declarado Decenio Internacional para una Cultura de Paz a propuesta unánime de todos los galardonados con el Premio Nobel de la Paz.

Para movilizar a la opinión pública, algunos de ellos redactaron un breve documento titulado Manifiesto 2000 (ver Cuadro). El Manifiesto 2000, a diferencia de las peticiones, no se dirige a las instancias superiores del poder, sino que obliga al individuo a practicar una cultura de paz en la vida cotidiana. Durante este Año Internacional se está distribuyendo el documento en todo el mundo con objeto de presentar cien millones de firmas a la Asamblea del Milenio de las Naciones Unidas. Esto equivaldría a decir a los jefes de Estado reunidos: “nosotros, los pueblos del mundo, estamos comprometidos en una cultura de paz en nuestras vidas cotidianas y pedimos que ustedes también tengan en cuenta estos principios en las relaciones entre los Estados”, lo que nos remite a los orígenes mismos de las Naciones Unidas, cuya Carta empieza con las palabras “Nosotros, los pueblos de las Naciones Unidas”.

De hecho, más de 50 jefes de Estado han firmado ya el Manifiesto o expresado su adhesión. En un país se ha recogido ya un millón de firmas. Se trata de Argelia, donde la población ha adoptado el Manifiesto como afirmación de su esperanza de un futuro de paz.

2. *Se anima a los Estados Miembros a emprender acciones dirigidas a promover una cultura de paz en los planos nacional, internacional y regional*

Los Estados Miembros están ya profundamente involucrados en la cultura de paz. En el debate general de la última Conferencia General de la UNESCO, más de 100 países manifestaron su adhesión. Y el día en que se declaró el Año Internacional de la Cultura de Paz (el 14 de septiembre de 1999) más de cien países organizaron diversos actos para celebrar su comienzo (para más detalles, consultar www.unesco.org/iycp). Las Comisiones Nacionales para la UNESCO y las Oficinas de la UNESCO en el terreno participan en cada región como Centros de Enlace nacionales para que el Año Internacional movilice a toda la sociedad en sus países o regiones. Muchos países han elaborado programas nacionales de cultura de paz, entre otros, la Federación de Rusia.

Manifiesto 2000

Manifiesto 2000
Para una Cultura de Paz y No Violencia

Porque soy consciente de mi parte de responsabilidad ante el futuro de la humanidad, especialmente para los niños de hoy y de mañana, me comprometo en mi vida cotidiana, en mi familia, mi trabajo, mi comunidad, mi país y mi región a:

Respeto a la vida

respetar la vida y la dignidad de cada persona, sin discriminación ni prejuicios;

Rechazo de la violencia

Practicar la no violencia activa, rechazando la violencia en todas sus formas: física, sexual, psicológica, económica y social, en particular hacia los más débiles y vulnerables, como los niños y los adolescentes;

Compartir con los demás

Compartir mi tiempo y mis recursos materiales, cultivando la generosidad a fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión política y económica;

Escuchar para entender

Defender la libertad de expresión y la diversidad cultural, privilegiando siempre la escucha y el diálogo, sin ceder al fanatismo, ni a la maledicencia y el rechazo del prójimo;

Conservar el planeta

Promover un consumo responsable y un modelo de desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y el equilibrio de los recursos naturales del planeta;

Redescubrir la solidaridad

Contribuir al desarrollo de mi comunidad, propiciando la plena participación de las mujeres y el respeto de los principios democráticos, con el fin de crear juntos nuevas formas de solidaridad.

[Para firmar el Manifiesto en Internet o para más información, dirigirse a: <http://www.unesco.org/manifiesto2000>.]

3. *La sociedad civil debe involucrarse en el plano local, regional y nacional, para ampliar el campo de actividades relativas a una cultura de paz*

Como afirmó el embajador Chowdhury ante la Asamblea General, la fuerza de la cultura de paz radica en que reúne a actores de todos los ámbitos de la vida y de los orí-

genes más diversos. Como señaló al referirse a este proceso en una reunión celebrada en la UNESCO, se puede hablar de una “gran alianza” de personas que trabajan en campos diferentes pero relacionados, y que tiene por finalidad una cultura de paz.

La movilización para el Año Internacional ya está poniendo en práctica este principio. En el plano internacional, las organizaciones no gubernamentales asociadas a la UNESCO (341 según las últimas estimaciones) están firmando acuerdos para la difusión del Manifiesto 2000 y la celebración de diversos actos durante el Año Internacional. Ha habido contactos con más de seis mil rectores de universidades y más de mil grandes ciudades para emprender las mismas actividades, y son muchos los que se han comprometido ya. La mayor movilización se produce a nivel nacional, en el que las organizaciones no gubernamentales, escuelas, universidades, empresas y parlamentos nacionales están cooperando con el correspondiente Centro de Enlace Nacional para asociar a sus miembros y a los ciudadanos en las acciones del Año. Se espera que esta colaboración se refuerce y aumente a lo largo del Decenio Internacional para una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo.

4. *El sistema de las Naciones Unidas debe afianzar las iniciativas ya emprendidas a favor de una cultura de paz*

El Programa de Acción por una Cultura de Paz se elaboró partiendo de diversos programas de las Naciones Unidas y organismos especializados, y es de suponer que el órgano encargado de la coordinación, el Comité Administrativo de Coordinación, adopte un sistema de gestión orientado a los resultados para las diversas acciones que habrán de realizarse en apoyo a este Programa. Como veremos más adelante, cada organismo puede aportar mucho a su realización.

En lo que se refiere al Año Internacional de la Cultura de Paz, ya hay un compromiso por parte del Comité Administrativo de Coordinación para la movilización de diversos organismos. Y en el plano nacional, todos los Coordinadores Residentes del sistema de Naciones Unidas han recibido ejemplares del Manual para los Centros Nacionales, y ha sido invitado a participar en el proceso de movilización nacional para el Año.

5. *La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura debe seguir desempeñando su importante función y realizando contribuciones esenciales al fomento de una cultura de paz*

Es un honor para la UNESCO y corresponde plenamente a su mandato el hecho de haber asumido un papel preponderante en el sistema de las Naciones Unidas con respecto a la cultura de paz. Esta función empezó en la 28ª Conferencia General de la UNESCO, celebrada en 1995, que declaró que “el mayor reto en el umbral del siglo XXI es iniciar el paso de una cultura de guerra a una cultura de paz”, y situó a la cultura de paz en el centro mismo de su Estrategia sexenal a Plazo Medio.

El concepto de cultura de paz ha venido desarrollándose en la UNESCO desde 1992 como respuesta de la Organización a la “Agenda para la Paz” del Consejo de

Seguridad de las Naciones Unidas. El concepto se había empleado antes en la Declaración de Yamoussoukro (Côte d'Ivoire) en 1989. En su argumentación de que las operaciones de mantenimiento de la paz solamente podían asegurar la ausencia de guerra, pero no el establecimiento de una paz positiva y dinámica, la UNESCO afirmaba que este objetivo podía lograrse mejor comprometiendo en empresas comunes de desarrollo humano a los participantes en un conflicto. La UNESCO, que se ocupa básicamente de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación, ofrecía sus servicios en esta "edificación de la paz tras el conflicto". Se iniciaron proyectos en muchos países de América Central y África, así como en colaboración con el gobierno de Filipinas, siendo el más ambicioso el de El Salvador. En el documento *La UNESCO y la cultura de paz: desarrollo de un movimiento mundial* (1995), se presenta una panorámica general de la cultura de paz en esta primera etapa.

6. *Debe fomentarse y reforzarse la colaboración entre los diversos actores, como se establece en la Declaración, con miras a un movimiento global en favor de una cultura de paz*

Este punto es quizá el más importante del documento. Por primera vez, las Naciones Unidas instaban a un "movimiento global", lo que indica claramente que sólo es posible alcanzar este objetivo gracias a un proceso de colaboración.

Así como el mantenimiento de la paz corresponde en principio a los Estados y las organizaciones internacionales, la cultura de paz sólo se puede lograr por medio de un "movimiento" que implique a toda la población, a todos los niveles y en todos los rincones del mundo, que englobe a los actores no gubernamentales de la sociedad civil, es decir, una "gran alianza", como decíamos más arriba.

La formulación de la cultura de paz es voluntariamente amplia con el fin de que abarque los objetivos de todas las organizaciones que trabajan por la paz y la justicia. Entre estos objetivos figuran los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la participación democrática y la igualdad de la mujer, así como el desarme y los medios no violentos para el cambio social. Dicho de otro modo, cabe afirmar que los pueblos de todo el mundo están trabajando ya por una cultura de paz, aunque no la llamen de esta manera. Esto se aplica especialmente a la mayoría de las organizaciones no gubernamentales, pues éstas, a diferencia del Estado, que puede recurrir a la fuerza de las armas, solamente pueden ganar adeptos recurriendo a la fuerza de sus razonamientos, es decir, a los principios de una cultura de paz.

Debido a su principio fundamental, que es el de no buscar ni aceptar la idea de enemigo, la cultura de paz tiene que ser diferente de la mayoría de los grandes movimientos sociales que se han producido en el pasado. No se pueden buscar chivos expiatorios, ni señalar a individuos o pueblos a quienes aniquilar, ni exaltar a ningún grupo partidista. Por ser de alcance mundial, debe basarse en la universalidad de valores (el derecho inalienable de todo ser humano a una vida en paz y sin violencia). No debe oponerse a los Estados ni a sus instituciones, sino transformarlos por procedimientos democráticos. Ni siquiera las instituciones militares deben considerarse como enemigas, sino que hay que tratar de transformar por medios no vio-

lentos sus métodos y de que se consagren al mantenimiento de la paz en vez de emplear la fuerza.

La clave para que el movimiento sea mundial radica en su universalidad. Es esencial que la cultura de paz haya sido adoptada por consenso por los Estados Miembros de las Naciones Unidas. Igualmente, es la universalidad del Manifiesto 2000 lo que establece una serie de valores compartidos con los que todos los individuos de cualquier parte del mundo pueden llegar a un compromiso personal.

Se invita a cada individuo comprometido a pasar a la acción en el marco de las iniciativas existentes, conectadas entre sí gracias a un número creciente de asociaciones con miras al Año Internacional de la Cultura de Paz. Es el principio de un largo viaje que continuará con el Decenio Internacional de la Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo.

7. La cultura de paz se puede impulsar divulgando entre los actores la información sobre sus iniciativas en este ámbito

Un movimiento social es, en esencia, un proceso de toma de conciencia colectiva. Es ante todo un fenómeno psicológico, una actitud, una sensibilidad. Se produce gracias a la difusión de información, de manera que cada cual cobre conciencia de que no está solo, sino que forma parte de una colectividad que ha emprendido el mismo viaje.

Por supuesto, es fundamental emplear todos los medios de intercambio de información posibles para dar noticias del movimiento. Los medios de comunicación se están movilizando y transmitiendo el mensaje del Año Internacional de la Cultura de Paz en muchas regiones del mundo. Especialmente efectivo es un espectacular anuncio televisivo de 45 segundos, en el que intervienen los Premios Nobel de la Paz y que están viendo millones de personas. En cuñas radiofónicas, anuncios y artículos en periódicos y revistas, así como en páginas de Internet, se difunden noticias del movimiento para una cultura de paz.

Pero un movimiento no sólo necesita información, sino que también requiere participación activa y, según se afirma en el Programa de Acción (véase más adelante), “comunicación participativa”. Por suerte, gracias al auge de Internet, disponemos de recursos nuevos y realmente eficaces de comunicación participativa. En este ámbito, se están desarrollando dos sistemas interactivos en el marco del Año Internacional de la Cultura de Paz. El primero, basado en la experiencia de la UNESCO con la red Planet Society, será una especie de “mercado” mundial para los miles de proyectos populares que inciden en todos los aspectos de una cultura de paz, con información básica, no sólo de lo que están haciendo, sino de lo que pueden ofrecer a los demás y de lo que necesitan de ellos. El segundo, llamado Red de Noticias de la Cultura de Paz, consiste en la creación de una red de sitios independientes en Internet que ofrece un servicio de noticias mundiales y multilingües de los actos y producciones de los medios de comunicación que fomentan una cultura de paz. Todo el que accede a la Red de Noticias sobre la cultura de paz puede aportar un informe con noticias, que será editado por unos “moderadores de la Cultura de

Paz” debidamente formados, que en régimen de voluntariado dedicarán unas horas por semana a editar los informes para adaptarlos a las sencillas normas de la “cultura de paz”.

8. *La realización efectiva del Programa de Acción requiere la movilización de recursos, entre otros, económicos, por parte de los gobiernos, las organizaciones y los particulares*

Naturalmente, para poner en marcha un movimiento hacen falta recursos. La UNESCO y sus Estados Miembros han dedicado ya recursos considerables a la cultura de paz. Las diversas organizaciones no gubernamentales están aportando los suyos. Las fundaciones están empezando a ocuparse del asunto. Los fondos no se aportan según el modelo de donante y receptor, sino en el marco de una colaboración en pie de igualdad, que es, sin duda, el más adecuado para el desarrollo de un movimiento social. De todos modos, los recursos distan mucho de ser suficientes. Como hemos dicho en más de una ocasión, tenemos que aprender a pagar el precio de la paz, aun habiendo pagado antes el precio de la guerra.

9. *Acciones para fomentar la cultura de paz por medio de la educación*

Es lógico que el primer tipo de acción que se señala en el Programa de Acción se refiera a la educación, pues es la clave de una cultura de paz. No se trata tan sólo de una enseñanza específica, sino, en términos de la Comisión Delors sobre la Educación para el siglo XXI, de aprender a convivir. Es preciso potenciar en todos los ámbitos (en la escuela, en la educación de adultos, en la educación no formal) la capacidad de diálogo, de mediación, de superación de conflictos, de consenso, cooperación y cambio social no violento.

Como se afirma en la Resolución, este proceso debe empezar en el marco de unas iniciativas nacionales y de una cooperación internacional revitalizadas para promover el objetivo de la educación para todos. Por tanto, es de vital importancia para avanzar hacia una cultura de paz el éxito de la Conferencia sobre Educación para Todos, convocada por el Banco Mundial, el PNUD, el UNICEF, el FNUAP y la UNESCO, y que se celebrará en abril de 2000 en Dakar.

Los docentes son la clave, y por ello nos complace especialmente el protagonismo que ha asumido Educación Internacional. Esta organización no gubernamental está enviando material didáctico para el Año Internacional de la Cultura de Paz a todos los sindicatos de docentes afiliados, lo que representa 23 millones de personas en todo el mundo. Como expusieron sus dirigentes a la UNESCO, el Manifiesto 2000 contiene simplemente, en su opinión, las normas de convivencia por las que se rige cualquier aula del mundo: el respeto a los demás, el rechazo de la violencia, compartir, escuchar para entender, etc.

La educación superior es también esencial. Por eso se hace referencia al Programa de Acción para la Universidad de las Naciones Unidas, la Universidad para la Paz de Costa Rica y el Programa de Cátedras UNITWIN de la UNESCO.

En este sentido, en el acuerdo a que llegaron estas organizaciones en 1999 para renovar la Universidad de la Paz se da la máxima prioridad a la promoción de una cultura de paz.

10. Acciones para fomentar un desarrollo económico y social sostenible

El Programa de Acción contiene propuestas concretas para el desarrollo económico y social sostenible. A medida que el mundo se ha ido volviendo cada vez más interdependiente, hemos llegado a aprender que del desarrollo de los demás sólo se derivan ventajas para todos, y de su empobrecimiento, perjuicios. Esto supone un cambio radical en el concepto de desarrollo económico, en el que antes se podía ver un medio para sacar provecho de la supremacía militar y la violencia estructural a costa de los vencidos o los débiles. Como se declaró en la Cumbre de la Tierra para el Desarrollo Social, celebrada en Copenhague, el desarrollo social, la justicia social y la erradicación de la pobreza son imprescindibles para la paz.

El movimiento a favor de un desarrollo sostenible se ha convertido en una poderosa fuerza mundial y es importante que se asocie a él el movimiento para una cultura de paz. Conviene recordar que hace menos de un decenio era un concepto no mejor conocido que lo es hoy el de la cultura de paz. Gracias a la Conferencia de Río sobre el Medio Ambiente y Desarrollo, celebrada 1992, y a su seguimiento desde entonces, goza hoy de reconocimiento y ha suscitado diversas acciones en todo el mundo. Esto podría servir de modelo para el desarrollo de un movimiento aún más amplio a favor de una cultura de paz, de la que es un elemento el desarrollo sostenible.

11. Acciones para fomentar el respeto de todos los derechos humanos

La Asamblea General de las Naciones Unidas introdujo este punto clave en el Programa de Acción para una cultura de paz. La extensión del respeto a todos los derechos humanos, desde la formulación primera de la Declaración Universal de Derechos Humanos por la UNESCO en 1948, representa otro hito y es un precedente para el desarrollo del movimiento en pro de una cultura de paz. Los derechos se han reconocido desde el principio de la historia de la humanidad, pero sólo ahora se reconoce su universalidad y no se consideran patrimonio exclusivo de los ricos, o de los europeos, o de la población educada, o de los hombres, o de los adultos, sino de todos, ricos o pobres, con educación o sin ella, hombres o mujeres, adultos o niños. Todos formamos parte de una única familia humana. Y conviene aclarar que esto rige para todos los derechos, no sólo los políticos, sino también los económicos y sociales.

Pese a la oposición de algunos países y regiones, seguimos creyendo que hay que luchar para asegurar la aplicación de los derechos humanos fundamentales al desarrollo y a la paz. Tras un acalorado debate en las Naciones Unidas, el primero de estos derechos pasó al Programa de Acción, pero no el segundo.

12. Acciones para garantizar la igualdad entre el hombre y la mujer

Desde los albores de la historia, la cultura de la guerra ha ido unida a la dominación masculina. Siempre eran los hombres los que tomaban las decisiones sobre la guerra y la paz y los que detentaban el poder por su condición de guerreros. Ya en la prehistoria, se pueden ver antecedentes de la educación en los ritos que marcaban el paso del adolescente al guerrero. La Asamblea General, al introducir la igualdad entre el hombre y la mujer como una de las acciones clave de su Programa de Acción por una Cultura de Paz, estableció un nexo de suma importancia. Por un lado, sólo a través de la sustitución de una cultura de guerra, puede verse la mujer liberada de sus efectos dominadores. Como se afirma en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing, la igualdad, el desarrollo y la paz son conceptos inextricablemente unidos. Y por otro lado, reuniendo a las mujeres del mundo en la lucha por una cultura de paz, se moviliza la que tal vez sea la fuerza más poderosa de la tierra para el cambio social.

También en este punto es importante ver la relación entre paz, igualdad, educación y desarrollo. Como se señala en el Programa de Acción, en su apartado sobre la educación, es necesario “garantizar el acceso de las mujeres y, sobre todo de las niñas” a la educación. Y, como se indica en su apartado sobre el desarrollo, “adoptar una perspectiva de igualdad entre los sexos y capacitar a las mujeres y a las niñas debe ser un aspecto integrante del proceso de desarrollo”.

13. Acciones para fomentar la participación democrática

La resolución de la Asamblea General hace hincapié en este punto sobre la participación y en el texto que sigue subraya la importancia de los “principios y prácticas democráticos”. Esto es más importante de lo que parece, pues no debemos caer en la trampa de creer que la democracia consiste solamente en una serie de procedimientos y formas, como el voto secreto en las elecciones y el sistema de partidos. La participación democrática, para ser efectiva, debe involucrar a todos en todos los niveles de la sociedad, en todas las instancias de adopción de decisiones e integrarse en la práctica cotidiana, no sólo en ocasiones señaladas.

De hecho, la participación democrática es esencial para una cultura de paz. Es la única alternativa al aspecto autoritario de una cultura de guerra, un aspecto que ésta ha creado y al mismo tiempo mantenido. Como se ha dicho, ¿qué pasaría si llamaran a la guerra y no respondiera nadie?

14. Acciones para hacer progresar el entendimiento, la tolerancia y la solidaridad

No hay guerra sin “enemigo”. Para abolir la guerra, debemos evitar el desarrollo de la idea de enemigo por medio de la práctica firme y universal del entendimiento, la tolerancia y la solidaridad. En este sentido, la cultura de paz puede resultar “subversiva”, pues socava la capacidad de las naciones de lanzarse a la guerra al

privarla del argumento de que deben defenderse del enemigo. Nos vienen a la mente las palabras de Mijail Gorbachov que, al final de la Guerra Fría, avisó a los dirigentes occidentales de que al hacer la paz con ellos, les estaba privando de un enemigo.

En la resolución de la Asamblea General se recomiendan muchas acciones. Una de las más efectivas se encuentra en el apartado sobre educación y se refiere a la revisión de los libros de texto que se está llevando a cabo desde una perspectiva regional para que los que en el pasado fueron enemigos, puedan llegar a adoptar enfoques comunes para la enseñanza de la historia. Una conferencia reciente sobre este tema, que tuvo mucho éxito (Visby, Suecia, septiembre de 1999) tenía un título de lo más adecuado: “historia desarmante”.

15. Acciones para apoyar la comunicación participativa y la libre circulación de la información y los conocimientos

Estamos persuadidos de que la revolución tecnológica que nos ha aportado sistemas globales de comunicación y posibilidades cada vez más interactivas es uno de los motivos de que podamos tomar en serio ahora, por primera vez en la historia, la abolición de la guerra y el establecimiento de una cultura de paz. La comunicación es una fuente de poder y va estando cada vez más al alcance de muchos y no sólo de unos pocos.

Sin embargo, no estamos convencidos de que sea un proceso inevitable. Hay fuerzas que tratan de controlar la comunicación y de limitar su acceso universal y su contenido. Por este motivo, la Asamblea General hizo hincapié, muy justificadamente, en que la libre circulación de la información y el conocimiento y la plena participación de la población en el proceso de la comunicación era un elemento clave de la cultura de paz. Es preciso que las nuevas tecnologías sean accesibles a todos. Así, todas las escuelas del mundo deben estar conectadas a Internet por medio de ordenadores baratos o “desechables” que funcionen con energía solar y se conecten vía satélite, en vez de por teléfono. No se trata ya de una cuestión tecnológica, sino meramente política. Gracias a este acceso al conocimiento y a los pueblos del mundo no sólo saldrán ganando los alumnos, sino que también los docentes dispondrán de nuevos medios y todo el proceso de educación será más relevante para toda la sociedad.

Desde luego, no sólo es importante el acceso a las autopistas de la información, sino también el contenido de dicha información. Y nos remite a ello la importancia de las iniciativas antes mencionadas, gracias a las cuales la población podrá participar en la producción y difusión de la información sobre el desarrollo de la cultura de paz.

16. Acciones para fomentar la paz y la seguridad internacionales

Es lógico que el último punto de la lista de acciones abarque el desarme, la reconversión militar, la confianza, la desmovilización y readaptación de los antiguos com-

batientes y el interés por el efecto de las sanciones, cuestiones que son normalmente las primeras que las Naciones Unidas y los Estados Miembros consideran importantes. Por supuesto que son importantes y siguen siendo objetivos del sistema, pero en este contexto hay que reconocer que no son un requisito previo, sino la culminación de un proceso en el que lo principal es la educación, el desarrollo, la democracia, la cultura y la comunicación. Es decir, que el camino hacia la paz pasa por una cultura de paz.

En conclusión, creemos que el embajador Chowdhury tenía razón al afirmar que la Declaración y el Programa de Acción para una Cultura de Paz representa una “herencia duradera para las generaciones”. Nos indica así el camino para hallar una nueva forma de convivencia en el siglo XXI.

POSICIONES / CONTROVERSIAS

LA EDUCACION PARA LA PAZ

EN UNA SOCIEDAD DIVIDIDA:

LA CREACION DE UNA CULTURA

DE LA PAZ EN IRLANDA DEL NORTE

Terence Duffy

Introducción

Con su reputación de violencia política y sectarismo de trinchera, Irlanda del Norte podría parecer un terreno difícil para quienes desean construir una “cultura de la paz” incluso entre los jóvenes ciudadanos de esta provincia dividida. Sin embargo, la educación para la paz ha demostrado ser un concepto a la vez flexible y sólido en el programa de estudios de las escuelas de Irlanda del Norte. Desde los días del *Foreboding*, que marcó los años inmediatamente anteriores a 1968, cuando las tensiones sectarias se convirtieron en violencia política, el sistema escolar ha intentado responder a los problemas políticos cada vez más agudos del conjunto de la sociedad. En un entorno sumamente sectario, las instituciones educativas habían evolucionado en Irlanda del Norte reflejando las divisiones religiosas de la sociedad (Akenson, 1973). Pero en 1968, cuando “la tapa saltó por los aires” y la sociedad civil se desintegró en anarquía política, las escuelas se vieron enfrentadas a un desafío nuevo y sin precedentes. ¿Podían responder eficazmente a la tarea de impartir la educación en un entorno polí-

Versión original: inglés

Terence Duffy (Reino Unido e Irlanda)

Miembro del Departamento de Estudios Políticos e Internacionales de la Universidad del Ulster, Magee College. Autor de numerosos trabajos en el campo de la educación en sociedades divididas; su publicación más reciente comprende estudios sobre el movimiento de paz en Irlanda del Norte y del “proceso democrático” en Camboya y Bosnia Herzegovina. En años recientes, ha trabajado estrechamente con la UNESCO y otros organismos de las Naciones Unidas en el amplio campo de la educación para los derechos humanos, la democracia y la paz.

tico violento? Lo que siguió fue una mezcla de éxitos y fracasos, pero es indudable que las escuelas de Irlanda del Norte ofrecen un ejemplo transparente del problema que con el que se enfrentan los docentes en una sociedad gravemente dividida.

Este artículo analiza el tema de la educación para la paz en Irlanda del Norte en su sentido más amplio. Por lo tanto, no analiza sólo la educación para la paz en sí, sino también el contexto sectario de la escuela y la asombrosa variedad de iniciativas antisectarias que se han manifestado en Irlanda del Norte desde finales de los años sesenta. El artículo sostiene que, frente a los enormes obstáculos propios de las divisiones en la sociedad civil, estos esfuerzos constituyen un verdadero intento de promover una cultura de paz entre los niños y jóvenes adultos de Irlanda del Norte.

Es indudable que algunos de los esfuerzos iniciales para forjar esta cultura de paz eran poco sistemáticos y carecían de coordinación. Desde luego, los primeros proyectos de educación para la paz fueron iniciativas coyunturales dirigidas por colegios o iglesias a título individual. Estas últimas hicieron importantes contribuciones en lo relativo a la potenciación de las relaciones intercomunitarias a nivel local (Morrow *et al.*, 1991). Algunos líderes religiosos también vieron con interés la educación como una panacea para los conflictos sectarios que estaban rápidamente prendiendo en la provincia. Desgraciadamente, estos esfuerzos aislados tuvieron escasos resultados. En el sistema escolar, varios docentes conscientes del problema intentaron elaborar un programa de estudios cívicos que, en el mejor de los casos, era rancio, y en el peor, una mera duplicación de ejercicios provenientes de las escuelas inglesas. Estos materiales demostraron ser totalmente inadecuados, y pronto fue evidente que cualquier esfuerzo en la educación para la paz requeriría un programa de estudios que correspondiera verdaderamente a las necesidades de Irlanda del Norte (Fahey, 1978). Estos primeros programas, que fueron producto de las iniciativas de grupos o individuos, tanto en las escuelas privadas como en las católicas, carecían de la autoridad del apoyo formal del Estado.

En años más recientes también se han producido varias iniciativas para la paz a gran escala en Irlanda del Norte, lo cual refleja la responsabilidad legal de los organismos de educación y formación en la promoción de la paz (Donnelly, 1998). Estos esfuerzos se han manifestado a diversos niveles (sin ser mutuamente excluyentes en ninguno de los casos), aunque los principales escenarios han sido las escuelas, los organismos juveniles y de la comunidad, y los sectores de la educación superior y la educación para adultos. Los esquemas propuestos por estas diversas organizaciones han variado entre proyectos de vacaciones con grupos de niños católicos y protestantes, programas y asignaturas en historia y política y diversos tipos de contactos intercomunitarios en una diversidad de entornos institucionales y no institucionales. El resultado ha sido una mezcla de “éxitos y fracasos”, pero la dinámica del trabajo constructivo en la educación para la paz ha quedado bien establecida en muchos aspectos del sistema educativo de Irlanda del Norte.

También se ha producido una programación innovadora en la educación para la paz en el ámbito de la comunidad. Es particularmente interesante el trabajo del Community Relations Council (CRC – Consejo de Relaciones Comunitarias), que cuenta con proyectos en los ámbitos de la reconciliación y la formación de capaci-

dades de la comunidad. El CRC fue creado en enero de 1990 como una organización independiente (con importantes fondos del Gobierno) y se le encomendó la tarea de promover una mejor relación entre las comunidades y de fomentar el reconocimiento de la diversidad cultural. Esto ha implicado la promoción de la educación comunitaria, y una amplia gama de actividades y programas educativos se han desarrollado con una participación alentadora del apoyo intercomunitario del público en general. Un marcado rasgo de la programación del Consejo ha sido el tema de la diversidad cultural y sus implicaciones para hacer frente a los estereotipos de sectarismo en Irlanda del Norte.

El sector de innovación más grande por sí solo (cosa no sorprendente) ha sido el gestionado por el correspondiente ministerio gubernamental. En años recientes, el Ministerio de Educación de Irlanda del Norte ha desarrollado el concepto de Educación para el Entendimiento Mutuo (Education for Mutual Understanding – EMU) como una estrategia básica para fomentar la comprensión de la herencia de la división en la provincia. Los temas principales de este breve artículo son las posibilidades y los problemas de realización de muchas de estas ideas. En lo relativo a la organización, abordaremos, en primer lugar, el carácter segregado de la sociedad de Irlanda del Norte y de sus escuelas. Esto nos llevará a tratar los problemas en el desarrollo de la educación para la paz en una sociedad dividida y a medir la eficacia de las recientes iniciativas para la paz. También abordaremos los problemas de la tolerancia y el “contacto” en las innovaciones de los programas de estudio. Finalmente, intentaremos evaluar las futuras perspectivas de la educación para la paz en Irlanda del Norte en los tiempos más bien optimistas desde la firma del Acuerdo del Viernes Santo.

La segregación y el sistema escolar en Irlanda del Norte

A pesar de que para la gran mayoría de las personas en Irlanda del Norte la vida cotidiana no se caracteriza por la exposición a la violencia política, hay profundas divisiones que separan a los sectores protestante y católico de la comunidad y que limitan el “contacto” entre ellos (Duffy, 1993). Irlanda del Norte es una sociedad profundamente dividida, donde la mayoría de protestantes y católicos viven en barrios segregados, utilizan diferentes infraestructuras locales y acuden a diferentes escuelas. Por lo tanto, en Irlanda del Norte, la interrelación entre la vida política, social y religiosa ha generado profundos vínculos entre la escuela y la educación (Murray, 1985). Una de las consecuencias directas de esto es que la mayoría de las escuelas son excluyentes en términos de denominación, de modo que hay escasos contactos más allá de la línea divisoria protestante-católica durante la jornada escolar (Dunn, 1989). La piedra de toque estructural de este sistema escolar segregado es la separación entre las escuelas privadas (*controlled schools*) – predominantemente protestantes –, y las escuelas subvencionadas (*maintained schools*) – a las que asisten mayoritariamente los católicos. Las escuelas privadas, bajo la gestión de las autoridades educativas locales, están totalmente financiadas en sus gastos de capital y gastos corrientes por el Estado. En este sistema, si bien la Junta de Gobernadores tiene que ser

“públicamente representativa”, los ministros de las Iglesias protestantes más importantes son miembros estatutarios, lo cual consolida su fuerte vínculo con el protestantismo. De la misma manera, las escuelas financiadas están directamente gestionadas por la Iglesia católica, si bien para gozar de este mayor grado de autonomía, las diócesis católicas contribuyen con el 15% de los gastos totales de capital.

La evolución de este sistema reside en el carácter segregado y políticamente dividido de la sociedad no irlandesa. Por lo tanto, las escuelas son un reflejo de las grandes divisiones políticas históricas en aquella sociedad. Hay escasas manifestaciones (incluso en años recientes) de una “firme voluntad” en “ambos lados” para un cambio radical en la estructura de las escuelas en la provincia. Es verdad que desde el comienzo del actual conflicto a finales de los años sesenta, se ha discutido abundantemente sobre la conveniencia de las escuelas mixtas. De hecho, en los años setenta grupos como All Children Together (Todos los Niños Unidos) comenzaron a luchar por una política de educación integrada. En muchos sentidos, su objetivo era la creación de un entorno educativo neutral donde se pudiera promover el contacto entre los jóvenes en las circunstancias más naturales. A partir de estas demandas (y como reflejo de los cambios en la sociedad norirlandesa) el movimiento de escuelas integradas ha crecido hasta el punto de que actualmente hay aproximadamente 120 escuelas de este tipo. Como respuesta a estas tendencias, la legislación de 1997 facilita el desarrollo de las escuelas integradas y “otorga una responsabilidad legal al Ministerio de Educación para fomentar la educación integrada”. Se trata de una medida práctica alentadora y constituye una señal significativa del apoyo del Gobierno a estas escuelas mixtas.

A partir de una posición ambigua y nada envidiable, fuera del sistema estatal y sin financiación del Gobierno, las escuelas integradas reciben actualmente fondos importantes del Estado y siguen aumentando. Aunque poco numerosas en proporción al número total de escuelas en Irlanda del Norte, el hecho de que el movimiento de escuelas integradas esté aumentando se interpreta como señal de cambios más amplios en la sociedad norirlandesa. Sin embargo, no sería correcto esperar demasiado de este cambio aparente en la estructura de las escuelas de Irlanda del Norte. Para comenzar, muchas escuelas integradas han tenido problemas para establecer un verdadero equilibrio entre los alumnos católicos y protestantes, puesto que luchan con el carácter segregado de las comunidades de residentes de la provincia. Cuando las zonas de captación están divididas en función de la religión (como sucede en la mayor parte de Irlanda del Norte) es difícil encontrar un equilibrio razonable entre ambos sectores de la comunidad. Por otro lado, muchos críticos señalan el carácter marcadamente mesocrático del movimiento de escuelas integradas. La manera en que estas escuelas tratan con “los conversos” (familias que probablemente ya tienen un nivel de contacto intercomunitario apreciable) tiene cierto sentido. Existen dudas cuando se trata de saber hasta qué punto las escuelas integradas han tenido un efecto en el modo de vida más amplio de Irlanda del Norte, que está mucho más intensamente dividida. Contra esta brutal realidad debe evaluarse, a la larga, el objetivo de crear una cultura para la paz.

Ejemplos de innovación en la educación para la paz

Se han producido diversos ejemplos estimulantes de trabajo antisectario en las aulas y en los centros de educación para adultos de la provincia. En el trabajo de educación para la paz en una sociedad dividida como Irlanda del Norte, debemos entender que los programas de estudio actuales representan una selección a partir de la cultura más amplia en la que se inscriben. Dado que gran parte de los programas de estudio de Irlanda del Norte han reflejado la lealtad de las comunidades divididas, la educación para la paz tiene que ir contra la corriente y contra los prejuicios del sistema educativo. Por otro lado, puesto que la manera en que se imparte un programa de estudios tiene tanto impacto en los alumnos como el propio texto del programa, la práctica del docente/formador es crítica en este proceso. Por lo tanto, en cualquier análisis de los programas de estudio en una sociedad tan dividida, es claro que las instituciones querrán reflexionar sobre las condiciones de la práctica actual y explorar nuevos enfoques que puedan dar lugar a innovaciones en la educación para la paz. (Stradling *et al.*, 1984). Este principio básico ha marcado gran parte de las primeras investigaciones sobre la educación para la paz en la provincia. Mirado de forma positiva, se ha producido una verdadera reflexión y existe una buena voluntad en muchos ámbitos para realizar cambios en el sistema educativo que faciliten el trabajo intercomunitario.

Este tipo de evaluación ha resultado útil en la planificación educativa en Irlanda del Norte. Existe ciertamente un amplio espectro de enfoques curriculares que podrían ser valiosos para generar una comprensión más cabal de la educación para la paz y que podría dar a los educadores las capacidades cognitivas y necesarias para diseñar, llevar a la práctica y defender la educación para la paz en el programa de estudios de diversos entornos limitantes. Hay que señalar especialmente el análisis del desarrollo de estrategias en el programa de estudios (Rogers, 1991). Desde luego, los profesores que trabajan en este campo deberían desarrollar un análisis crítico de su práctica educativa. Esto les ayudará a identificar y cuestionar elementos de la educación para la paz y a construir un “programa de estudios para la paz” defendible, que puede ser sólidamente defendido de las críticas públicas y de la competencia de otros centros (quizá académicamente mejor situados). También debemos tener conciencia de la presencia de algunos de los aspectos supuestamente “negativos” de la educación para la paz. Los más cínicos sostienen que la educación para la paz presenta un grado de adoctrinamiento en su tentador mensaje educativo. A los educadores se les suele acusar de ser agentes del Gobierno que intentan “hacer más pacífica a la gente”. En cualquier caso, los conceptos clave de cualquier programa de estudios para la paz (paz y democracia, cooperación y justicia, tolerancia y entendimiento mutuo, identidad e igualdad) tienen una importancia integral y crítica. En resumen, se trata de un modelo de educación ciudadana que intenta promover y mantener el contacto intercomunitario (Crick, 1998). Estos valores básicos son centrales en los planteamientos de

la educación para la paz en un entorno políticamente hostil. También constituyen los fundamentos de la lucha por un modelo sostenible de educación para la paz en Irlanda del Norte.

Nuevos modelos de educación para la paz en el programa de estudios

No sería exagerado decir que la educación para la paz ha tenido muchos pretendientes desde que se dio a conocer durante los primeros años de los “conflictos” en Irlanda del Norte. En este país también se ha producido una serie de iniciativas formales de educación para la paz gestionadas por el Estado en los años recientes. Los resortes de estas iniciativas han sido muy diversos. Algunos han sido el producto de la innovación educativa en las universidades (y han sido llevados a la práctica, en proyectos pilotos, en las escuelas) como el Proyecto de Estudios Culturales en la Escuela, de comienzos de los años setenta. Ésta fue una impresionante iniciativa anterior a la EMU que pretendía partir del programa de estudios cívicos que se había utilizado previamente en muchas escuelas de Irlanda del Norte. Estaba influido por el entorno académico que le dio vida, pero realmente era un esfuerzo innovador para crear una “educación cívica” en una sociedad dividida. Funcionó bien en diversas escuelas piloto en los años setenta, pero nunca se introdujo en el “gran plan” del sistema escolar más amplio.

Otras innovaciones han seguido las directrices del Estado, como el programa global EMU elaborado por el Ministerio de Educación para Irlanda del Norte como directriz educativa a mediados de los años ochenta (Robinson, 1987). El programa EMU se encuentra actualmente muy integrado en todos los aspectos del sistema escolar y ha contribuido en gran medida a afirmar el ideal del contacto intercomunitario. El programa EMU fue diseñado deliberadamente para introducir reflexiones acerca de la EMU en todos los sectores del programa de estudios. Es indudable que se puede considerar a la EMU como una política “hecha y derecha” que podría contribuir a la creación de una verdadera cultura para la paz si las metas y objetivos del contacto intercomunitario y los intercambios de alumnos pudiesen proyectarse a su conclusión lógica. También hay pruebas alentadoras de la acertada aplicación de la EMU y muchos controles ministeriales de escuelas individuales han sido altamente positivos.

También han surgido otras iniciativas de menor alcance en el ámbito de la educación para la paz dirigidas por grupos de reconciliación individuales o instituciones de beneficencia. La más ambiciosa ha sido el Proyecto Quaker de Educación para la Paz (QPEP), con sede en Magee College, Universidad del Ulster, entre 1988 y 1995, y que se especializó en un trabajo de reducción de los prejuicios con los niños en edad escolar. El QPEP fue el primero en reunir materiales de apoyo clave y asistencia docente para ayudar a los profesores a llevar la EMU a la práctica y produjo diversos manuales e informes docentes (Tyrrell, 1991). En 1995, este programa se convirtió en la iniciativa EMU de promoción de las escuelas, con financiación del Estado y de fuentes de beneficencia, y se fijó como tarea innovar en los programas

de estudios y oportunidades de formación para las escuelas. En muchos sentidos, la iniciativa EMU de promoción de las escuelas ofrece una ventana potencial de oportunidades para la divulgación de la cultura de la paz, puesto que su énfasis reside en la creación de una red de profesionales capacitados que llevarán a cabo su formación en innovación dinámica en el entorno escolar.

Diversos ejemplos interesantes de innovación provienen de entornos educativos extracurriculares e informales, como los grupos comunitarios. Concretamente, el Consejo para las Relaciones Comunitarias, el Foro de Educación para el Trabajo Comunitario (Forum for Community Work Education) y la Asociación de Educación de los Trabajadores (Workers Educational Association) han prestado su apoyo a los cursos de educación para la paz que tienen como objetivo un público adulto. Estas organizaciones ofrecen una interesante serie de asignaturas para un amplio espectro de grupos profesionales y para el público en general. También se han producido recientes progresos en la educación para los derechos humanos que reflejan (hasta cierto punto) una insatisfacción permanente con la gestión de la justicia en la provincia. En las realidades de Irlanda del Norte, esta inquietud se ha manifestado tradicionalmente con mayor fuerza en la comunidad nacionalista/republicana y se expresa en grupos de información como el Comité para la Administración de Justicia y redes locales que promueven la “justicia regeneradora” basada en la comunidad. Las primeras pretenden proporcionar un servicio de información y de informes sobre todos los aspectos de la administración de la justicia y del sistema de elaboración de políticas en la provincia (Comité para la Administración de Justicia, 1990). Las últimas buscan soluciones educativas locales para superar la alineación que experimentan las comunidades políticamente atrincheradas (en sectores predominantemente republicanos) con respecto al Reino Unido. Las inquietudes lealistas a propósito de temas relacionados con las políticas y la justicia también han aumentado y se han reflejado en el grupo Justicia para Todos. El surgimiento de dicha organización refleja la insatisfacción de la base lealista con el estado de las cosas, un verdadero desafío para cualquier programa de estudios de educación para la paz. En todos los planos de las disposiciones del Estado, las presiones de responder al impacto de la violencia son visibles. Se espera que la creación de nuevas comisiones de gobierno en el ámbito de los derechos humanos, las políticas y otros aspectos de la vida comunitaria contribuyan a forjar una sociedad civil más sólida en Irlanda del Norte.

En el plano universitario, el ejemplo actual más evidente de educación para la paz en Irlanda del Norte ha sido la creación por parte de la Universidad del Ulster de cursos de licenciatura en estudios sobre paz y conflictos en el Magee College, en la histórica ciudad de Londonderry/Derry. Esta ciudad, dividida geográficamente (con un sector fundamentalmente protestantes en el Este y predominantemente católico en el Oeste) ha sufrido parte de la peor violencia del conflicto de Irlanda del Norte. Durante mucho tiempo, ha sido un área de prioridad del Gobierno para iniciativas de paz y reconciliación. En los últimos años, de manera alentadora, Derry ha demostrado ser un entorno perfecto para los cursos de educación para la paz. El título universitario de primer ciclo comenzó en 1985 y en 1987 se introdujo un

diploma de posgrado. Estos programas han generado considerable interés entre los docentes y educadores del sector, y ahora se han establecido firmemente en el sistema educativo y en Irlanda del Norte. Al igual que la universidad para la paz en Costa Rica, las asignaturas de los estudios para la paz en la universidad han buscado un firme asidero en las realidades del entorno regional, a la vez que ofrecen novedosas perspectivas y formación internacionales. El trabajo de los programas académicos de este tipo ha conseguido grandes logros para potenciar a los habitantes locales y capacitarlos para numerosos sectores del mercado laboral. También han contribuido al objetivo de crear una cultura para la paz perdurable en Irlanda del Norte.

Ha habido un sólido intercambio entre innovación local e internacional en la educación para la paz. De hecho, la educación para la paz es probablemente uno de los mejores ejemplos de educación internacional en la provincia. Las iniciativas en materia de programas de estudios como la Educación para el Entendimiento Internacional, la Educación para el Desarrollo Mundial, los Estudios Mundiales, los Estudios Modernos y las Respuestas Creativas a los Conflictos, han tenido un impacto en la evolución de los materiales de estudio de la educación para la paz. También se ha conocido la influencia de temas relacionados y acontecimientos interculturales como historia y educación religiosa. El resultado ha sido la evolución de materiales de estudio innovadores y dinámicos. Desgraciadamente, muchos de estos esfuerzos han carecido de coordinación y dirección.

Actualmente, la noción de educación para la paz en Irlanda del Norte contemporánea está bien establecida en diversos sectores educativos. Sin embargo, la eficacia de estas estrategias se ve en gran parte contrarrestada por la falta de confianza en la dirección de iniciativas individuales y por diversos grados de resistencia. Por lo tanto, si bien hay ejemplos de indudable éxito en la ejecución de la educación para la paz, también existen considerables reservas tanto acerca del contenido como de la estrategia. Si bien se cuestiona poco en una sociedad tan étnicamente dividida en relación al carácter apropiado de la educación para la paz, la realización de los programas de estudio con este empuje no se produce sin cuestionamiento. Aún existe un grado considerable de resistencia, en parte motivado políticamente y en parte como reflejo de una falta fundamental de comprensión de los objetivos a largo plazo de un programa de estudios de educación para la paz.

Nadando contra corriente: la escuela y la violencia política

A pesar de muchos años de innovación en los programas de estudios de educación para la paz, el sistema escolar sigue estando, en su mayoría, dividido entre escuelas privadas y subvencionadas. Desgraciadamente, esta separación de protestantes y católicos durante los años de formación de la educación primaria y secundaria constituye un obstáculo implícito al entendimiento mutuo y a la tolerancia. Se trata de una cuestión sumamente delicada, y en este capo se han logrado escasos progresos. Muchas de las personalidades con influencia en el poder que representan a

ambos sectores escolares son sumamente conservadoras. La gran mayoría de los niños en edad escolar en Irlanda del Norte siguen recibiendo su educación básica y secundaria en una escuela que no está oficialmente integrada. Por otro lado, la EMU y otras iniciativas de educación para la paz más coyunturales jamás han podido obtener un apoyo inequívoco (Bullick, 1990). Igualmente significativo es que la educación para la paz presenta un desafío para las comunidades que tienen “ideas fijas” acerca del contexto político. Irlanda del Norte es una sociedad donde la “tolerancia” puede ser interpretada por algunos como ignorancia de las atrocidades del “otro bando”. De la misma manera, muchos políticos protestantes han sido muy cautelosos al discutir sobre la “justicia”, puesto que ven en ello un concepto secuestrado por la comunidad nacionalista. Por otro lado, Irlanda del Norte es un lugar donde las cuestiones de igualdad se superponen evidentemente a complejas capas históricas de prejuicios y discriminación. Todas estas inquietudes se agudizan cuando el barómetro político sube después de un atentado con bomba especialmente horroroso o un asesinato de tintes sectarios. Las discusiones políticas de los últimos tiempos han mostrado el duro antagonismo de las comunidades a ambos lados del espectro religioso. Por lo tanto, incluso en el ambiente posterior al Acuerdo, las comunidades divididas de Irlanda del Norte siguen manteniendo una actitud defensiva.

Desde la promulgación del alto el fuego paramilitar y desde el final de la violencia política a gran escala, se podría imaginar que en Irlanda del Norte hay un ambiente más propicio para la educación para la paz. En muchos sentidos, esto es verdad. Sin embargo, el desafío para la educación para la paz sigue siendo el de modelar sus conceptos contra una superestructura que en el mejor de los casos no se compromete, y en el peor es activamente hostil. Cuando pensamos que los educadores para la paz trabajan en un panorama de situación política y étnica constantemente cambiante, es evidente que su tarea es verdaderamente difícil. Además, apenas si comenzamos a entender que (aparte de todos los problemas históricos que han dividido a las comunidades en Irlanda del Norte) “los conflictos” han tenido su propio impacto. También debemos enfrentarnos a la herencia de “odio” que ha producido la experiencia de la violencia y el sectarismo. Plagada de prejuicios históricos entre protestantes y católicos, lealistas y nacionalistas, la comunidad de Irlanda del Norte en los últimos años ha descubierto muchas otras cosas que odiar en el otro. Incluso durante la paz relativa a finales de los años noventa, la educación para la paz ha seguido siendo, a pesar de todo, un desafío. Sin embargo, los esfuerzos de aquellos que han querido innovar en el ámbito de la escuela y la comunidad han demostrado el potencial para crear una cultura para la paz que sea duradera y única de Irlanda del Norte.

Es verdad que las percepciones de los jóvenes de Irlanda del Norte han reflejado las dificultades y el carácter dividido de su sociedad. En un estudio realizado en 1983, la mayoría de los jóvenes pensaban que era poco probable que en Irlanda del Norte se lograra la paz en cincuenta años (McWhirter, 1983). Algo más positivo: un estudio más reciente sostenía que la mayoría de los jóvenes piensan que un día llegarán a ver la paz en Irlanda del Norte (Duffy, 1999). Sin embargo, hay una con-

ciencia creciente de que sólo defender la paz es insuficiente. Es necesario contar con iniciativas positivas de paz. En relación con esto, una de las principales razones por las que se dedica abundante atención a los jóvenes es su fácil acceso a través de la escuela (McCartney, 1985). Además, hay pruebas cualitativas que indican que los jóvenes en Irlanda del Norte son esencialmente “más tolerantes” que sus padres con la “otra comunidad”.

El estudio de John Greer de 1982 demostró que de las 2000 escuelas secundarias estudiadas, la gran mayoría eran “abiertas y que no manifestaban desconfianza hacia el bando rival” (Greer *et al.*, 1985). Esta sorprendente actitud de tolerancia también fue reseñada en el estudio de McKernan en 1980 sobre los valores de los alumnos, que reveló que la mayoría de los jóvenes querían “un mundo de paz donde fuesen libres y felices”. McKernan pensaba que esto demostraba el idealismo de la juventud, “algo que no deberían ignorar los profesores, los diseñadores de programas de estudios y todas las personas con una responsabilidad educativa” (McKernan, 1980). Un estudio de 1999 del autor de este artículo indicaba que las personas en su adolescencia y entre los veinte y los treinta años eran mucho más receptivas a los ideales de contacto intercomunitarios y de entendimiento mutuo. El mayor grado de resistencia a estos ideales se daba entre personas de 40 años y más (Duffy, 1999). Es claro que existe un alto porcentaje de la población de Irlanda del Norte que es receptiva a los ideales de creación de una “cultura de paz”, de tolerancia y no violencia. También es alentador ver que este sector de la comunidad probablemente se hará más influyente y que sus partidarios aumentarán con el tiempo.

El progreso en la “educación para el entendimiento mutuo”

Una manifestación de este apoyo (y del éxito cosechado con él) al trabajo antisecario se ha constatado en el notable aumento de las actividades interescolares. Es evidente que la idea de “contacto” intercomunitario ha sido integrada en la gran mayoría de iniciativas de educación para la paz en Irlanda del Norte. No sólo se espera de los alumnos que aprendan acerca del “otro bando”, sino también que tengan contacto directo con ellos. Esto es indudablemente positivo. De hecho, la mayoría de los esfuerzos para cultivar el trabajo en el campo de la tolerancia y el contacto se basan en la noción de “hipótesis de contactos” (Cairns, 1987). El razonamiento básico en este concepto muy utilizado es que al proporcionar terrenos en los que los niños protestantes y católicos puedan conocerse, éstos comenzarán a adquirir valores de tolerancia y autoreconocimiento y a aceptar la integridad de las diferencias culturales y políticas. Como dice Amir, la esencia de la hipótesis del contacto es que:

los contactos entre las personas – el mero hecho de interactuar – probablemente cambiarán sus creencias y sentimientos hacia el otro. [...] Si tuviésemos la oportunidad de comunicarnos con los otros y apreciar su modo de vida, se lograría una comprensión y, por lo mismo, una disminución de los prejuicios (Amir, 1969).

El mensaje es atractivo, y en él se sustenta gran parte de la reciente innovación en la educación para la paz. En la educación integrada y en los esquemas intercomunitarios en Irlanda del Norte subyace la idea de que cuanto más temprano y sostenido sea el contacto entre niños protestantes y católicos, más beneficioso será para desterrar los estereotipos negativos. Desde este punto de vista, la integración de los sistemas de escuelas separadas parece una política razonable. Desgraciadamente, este movimiento sólo sirve a una pequeña minoría de los niños de la provincia (Cairns, Dunn y Giles, 1992). Reconociendo que incluso a largo plazo la integración de las escuelas de Irlanda del Norte probablemente será un sueño imposible, muchas organizaciones han adoptado una estrategia alternativa, a saber, programas intensivos de contacto, fundamentalmente en la práctica de vacaciones integradas. Esto suele comprender viajes al territorio “neutral” de Europa y a otras regiones del Reino Unido, e incluso a Estados Unidos (McGinley, 1990).

Gran parte de este trabajo ha sido fructífero y ha producido un conjunto de pruebas de que los jóvenes están seriamente interesados en convertirse en activos “promotores de la paz”. Significativamente, también ha habido diversas críticas a la hipótesis del contacto (Brewer *et al.*, 1984). Un contrargumento sostenía que era difícil, por no decir imposible, mantener el contacto cuando terminaban las vacaciones. Al volver a los barrios étnicamente segregados de ciudades como Belfast y Londonderry, los niños retornaban a la norma sectaria. En realidad, se requería una cuidadosa estructura programática para mantener el impulso del contacto. Para responder a estas críticas, los organizadores de las vacaciones suelen promover reuniones de seguimiento después del fin de las vacaciones. Sin embargo, y no menos grave, también existe el problema inherente de que en las actuales circunstancias financieras, estos esquemas sólo pueden aplicarse a un número limitado de niños. El resultado es que el impacto de estos esquemas “basados en el contacto” es numéricamente limitado, pero eso no significa menoscabar su valor como parte de una estrategia coherente con grupos concretos de niños.

La hipótesis del contacto ha sido evaluada en cierta profundidad por los expertos en ciencias sociales en varios países. Estas evaluaciones tienden a señalar que el contacto por sí solo no disminuye necesariamente los prejuicios entre grupos (Trew, 1989). Así, con una conciencia creciente de que el contacto no es una poción mágica para cambiar los prejuicios, se ha puesto el énfasis cada vez más en la búsqueda de cómo el terreno visiblemente más fructífero del contacto entre grupos puede alcanzar este objetivo. Una aclaración importante en este campo pertenece a Brown y Turner en su distinción entre contacto interpersonal e intergrupal (Brown y Turner, 1981). El conflicto en Irlanda del Norte es básicamente un conflicto interno de grupo que se relaciona directamente con la cuestión de la lealtad y la identidad. Esto indica que si se pretende lograr la reconciliación, el contacto debería producirse entre grupos, y no sólo a nivel interpersonal. El simple hecho de integrar las escuelas u ofrecer vacaciones “mixtas” no garantiza necesariamente que seguirá el contacto entre los grupos. De hecho, la evaluación de McWhirter y Trew en 1983 de los programas de vacaciones sugiere que se pone el acento en el contacto interpersonal (McWhirter y Trew, 1983). Es de lamentar que haya relativamente pocos proyec-

tos que realmente cuestionen el obstáculo de la división sectaria y de las ideas políticas polarizadas. Por lo tanto, son desafortunadamente raros los proyectos intergrupos donde el simple “contacto” se considere insuficiente y donde se otorgue prioridad al análisis de los problemas. Por otro lado, como ha demostrado McCartney, la mayor parte de los proyectos permiten solamente un contacto superficial, y hacen muy poco para enfrentar a los niños con las realidades del conflicto (McCartney, 1985). Esto no significa ser demasiado negativo en nuestras críticas de los organizadores de los programas de vacaciones, puesto que al pasar cuidadosamente por encima de cuestiones políticas simplemente se conforman con la norma, muy generalizada en Irlanda del Norte, de que es mejor evitar esos temas cuando tratamos con una “compañía mixta”. Sin embargo, para optimizar su eficacia, los programas que pretenden promover la educación para la paz deberían enfrentar a los participantes con los temas “duros” de una sociedad dividida.

Hay diversas razones por las que los educadores para la paz han fracasado en esta tarea crítica. Uno de los graves obstáculos a la educación para la paz en Irlanda del Norte es la realidad de que tanto los padres como los docentes se resisten a discutir cuestiones políticas. Se suele denominar este fenómeno el “síndrome de la negación”, porque las personas se esfuerzan en ignorar los conflictos intentando conservar las escuelas como “santuarios de paz” (Cairns, 1987). De hecho, durante un período considerable, tanto las escuelas estatales como las subvencionadas se presentaban a sí mismas (tal vez pecando de ingenuidad) como un “oasis” que protegía a los alumnos del sectario mundo exterior. Sin embargo, sin una discusión más abierta acerca del conflicto hay escasas posibilidades de que algún día sea posible un verdadero contacto entre grupos. Esto no significa olvidar hasta qué punto los temas relativos a la violencia política y a las divisiones políticas ya están presentes en el programa de estudios (especialmente en las lecciones de historia). Este tema fue analizado por Darby a mediados de los años setenta, y sigue siendo una preocupación para los educadores actualmente (Darby, 1983). Es muy difícil realizar verdaderos progresos para reunir a los niños católicos y protestantes día a día, pero no deberíamos desechar el contacto en sí. Una seria posibilidad sería la de escuelas concretas que discutieran temas delicados por separado y luego colaboraran en reuniones estructuradas para seguir desarrollando un trabajo de grupo en este campo. Por lo tanto, cualquier contacto se produciría a nivel de grupo, no solamente a nivel interpersonal. Aun así, no se debería exagerar el alcance del contacto y la cooperación más allá de la división sectaria. El balance no es impresionante. Aún queda por ver hasta qué punto el apoyo del Gobierno a la promoción de la reconciliación en Irlanda del Norte romperá las barreras contra el contacto entre grupos. Ahora bien, hay indudablemente una decisión del Gobierno de fomentar el progreso en esta materia. Ya en 1982, el Ministerio de Educación para Irlanda del Norte envió una circular novedosa a las escuelas en la que señalaba su obligación de elaborar y “auspiciar políticas para el mejoramiento de las relaciones comunitarias para que los niños no crecieran en la ignorancia, el temor o incluso el odio hacia otros niños de los que se encuentran educativamente segregados” (Irlanda del Norte, 1982). Hasta la fecha, se han introducido muchos proyectos nuevos, pero con escasos logros en el

campo de la innovación eficaz. En resumen, existe un esbozo potencial con que forjar una cultura de paz para el futuro de Irlanda del Norte, pero la realización ha sido lenta.

El Estado ha tenido una gran responsabilidad en el escaso éxito logrado hasta ahora. El apoyo práctico a estos loables objetivos ha nacido básicamente de la iniciativa de la EMU, que ha sido una de las iniciativas educativas mejor financiadas en muchos años. Por el lado negativo, estos desarrollos se han producido en un momento en que las escuelas se encuentran bajo enormes presiones administrativas y financieras debido a una serie de cambios de las normas dictadas por el Gobierno. Éstas han requerido una mayor responsabilidad administrativa en todos los niveles de las escuelas, así como las obligaciones inherentes a la gestión presupuestaria local. Desgraciadamente, con las escuelas apremiadas por los avatares de sus presupuestos cada vez más limitados, la innovación educativa de todo tipo ha pasado a segundo plano.

Se han elaborado varios valiosos estudios del problema y del impacto de la EMU a escala regional (Bullick, 1990). En los años recientes, rara vez se han enfrentado los profesores y directores a tal diversidad de nuevas tareas. La responsabilidad adicional de seguir adelante de manera realista con la EMU ha sido considerado por muchos como la proverbial “última oportunidad”. Smith y Robinson ofrecen un interesante estudio de los primeros años de la EMU. En ese contexto, la EMU es una interesante innovación, pero desafortunadamente aún existe la posibilidad de que sea una esperanza perdida. A comienzos de los años noventa, se presentó una alentadora “ventana de oportunidades”, cuando las generosas oportunidades para una formación en el trabajo y las comisiones de servicio estimularon a muchos docentes a seguir cursos que les ayudarían a preparar la EMU. Desgraciadamente, estas oportunidades se han acabado y el Gobierno (hasta hace poco) ha mostrado escasas señales de continuar su apoyo. Debido a la prioridad actual del Gobierno laborista a la formación de personal, es posible que estos programas sean reiniciados, lo cual seguramente contribuiría a un espíritu mucho más positivo de innovación curricular.

Conclusión: problemas y posibilidades

Es bastante evidente que hay a la vez problemas y posibilidades que caracterizan la realización de las iniciativas de educación para la paz en Irlanda del Norte. Este artículo ha analizado las iniciativas específicas de educación para la paz y las ha situado en el contexto de una sociedad y un sistema escolar segregados. En ese ambiente, se han producido diversas iniciativas antiseccionarias en los últimos años, lo que señala la posibilidad de progreso. Una de las señales más prometedoras es el auge del movimiento de escuelas integradas que aún debe desarrollarse para encontrar una base de clases sociales más amplia de la que posee actualmente. Sin embargo, cualquiera que sea el valor y los méritos de las iniciativas individuales en educación para la paz, es difícil ser optimista acerca de las posibilidades a largo plazo para promover el cambio en este sentido. Si la generación actual de jóvenes ha de ser representativa del futuro, es poco probable que las cosas cambien mucho.

Hay una parte tan importante de la socialización política (tanto en Irlanda como en otras partes) que se produce no en los colegios sino en el hogar, donde los jóvenes adquieren las opiniones políticamente polarizadas de sus padres. Sin embargo, quedan pocas esperanzas de cambio a menos que se dé el clima político y educativo necesario. Por lo tanto (y con gran delicadeza y cuidado) se requiere un modelo de educación dinámico que estimule a los jóvenes en Irlanda del Norte a cuestionar los valores sectarios tradicionales de sus hogares. Desde luego, esto constituye un papel problemático para las escuelas y es probable que sea un proceso largo y lento. Sin embargo, a pesar de estas limitaciones, es posible que las escuelas demuestren que, a largo plazo, constituyen el único medio para promover el cambio en una sociedad sumamente sectaria. Incluso, puede que sean el eslabón crucial en la creación de una cultura de paz para Irlanda del Norte.

Es indudable que se han producido importantes desarrollos de la situación política en Irlanda del Norte que podrían tener un efecto en la viabilidad de la innovación en la educación para la paz. En la euforia del referéndum de mayo de 1998, el resultado (ampliamente interpretado como un “voto por la paz”), se veía como una clara voluntad de cultivar una convivencia política pacífica en Irlanda del Norte. Sin embargo, los protestantes y los católicos aún deben enfrentarse a la espinosa realidad de su coexistencia, sobre todo en las regiones étnicamente más divididas de Irlanda del Norte. Aún subsisten grandes diferencias sociales, culturales y económicas que dividen a la población y que tal vez vayan más allá de las resoluciones constitucionales.

El progreso para ambos lados está definido en gran parte en el imperativo religioso y nacional de su propio bando, y en detrimento del otro. Sin embargo, actualmente se supone que ambos comparten una visión común del Gobierno y del “destino del Estado”. Tanto en el sector republicano como en el lealista, muchos aspectos del conflicto siguen siendo real y potencialmente volátiles. El “proceso de negociación” ha mantenido una sorprendente serenidad ante las actividades paramilitares permanentes que predominan en estos sectores. Las divisiones comunitarias siguen estando profundamente polarizadas. En estos barrios, los verdaderos vínculos comunitarios internos no existen. En realidad, el periodo de tiempo parece demasiado breve para que se produzca una metamorfosis de estas características. Y luego, existe el riesgo permanente de un nuevo brote de violencia terrorista. Tampoco se puede descartar la posibilidad de futuras acciones armadas de las fracciones del IRA provisional (el IRA Real y el IRA Continuidad) o de los paramilitares lealistas. Sin embargo, la situación es visiblemente más positiva si logra perdurar el espíritu que condujo al “Acuerdo de Belfast” y su nueva Asamblea. Desde luego, existe la esperanza de que sea posible convencer a las partes de que una negociación permanente es conveniente y potencialmente constructiva.

Federico Mayor, ex director general de la UNESCO, ha escrito sobre la importancia de pasar una “nueva página” en nuestra sociedad civil, hacia una cultura de paz basada en una cultura de la democracia (Mayor, 1995). Es evidente, como señaló Federico Mayor, que el comienzo de esta nueva página puede ser escrito por todos nosotros, puesto que los individuos crean e inventan la textura de sus vidas

en sus comunidades locales, libres de los temores de la “cultura de la guerra”. El actual director general de la UNESCO, Koitchiro Matsuura, ha declarado que su infancia en tiempos de guerra inspiró su compromiso con la paz (Matsuura, 1999). Éste es precisamente el espíritu del compromiso personal que deberían cultivar las escuelas en las sociedades divididas como Irlanda del Norte.

Sería demasiado optimista llegar a la conclusión de que Irlanda del Norte se encamina hacia una nueva sociedad civil basada en el contacto intercomunitario y en el respeto mutuo. Sin embargo, los docentes y los educadores para la paz tienen una responsabilidad potencialmente crítica para contribuir al cambio pacífico. En este proceso, el papel de las escuelas es indudablemente vital. El desafío de la educación para la paz consiste en convencer a los participantes de que existen alternativas a sus prejuicios. Aunque sea triste, esta tarea sigue siendo tan necesaria hoy día en Irlanda del Norte, como lo era en los inicios del conflicto a finales de los años sesenta. Sin embargo, prevalece un espíritu de paz y de innovación en la educación para la paz en las escuelas, lo cual a la larga podría crear la verdadera cultura de paz que transformaría todo el contexto de la vida en Irlanda del Norte. Hay sobradas pruebas de que existen tanto profesionales docentes capacitados como activistas de la comunidad cuyo trabajo por la educación para la paz en todos los ámbitos de la sociedad de Irlanda del Norte ha contribuido en gran medida a esa cultura. Es este tipo de trabajo el que podría consolidar una atmósfera de renovado compromiso político forjado durante los altibajos del “proceso de negociación” de los últimos años.

Referencias

- Akenson, D. H. 1973. *Education and enmity: the control of schooling in Northern Ireland 1920-1950* [Educación y rivalidad: el control de las escuelas en Irlanda del Norte]. Londres, David and Charles.
- Amir, Y. 1969. Contact hypothesis [Hipótesis del contacto]. *Psychological bulletin* (Washington, DC), vol. 71, págs. 319-342.
- Brewer, M. B. *et al.* 1984. Beyond the contact hypothesis: theoretical perspectives on desegregation [Más allá de las hipótesis del contacto: perspectivas teóricas sobre la desegregación]. En: Miller, N. *et al.* *Groups in contact*. Orlando, Academic Press.
- Brown, R. J.; Turner, J. C. 1981. Interpersonal and *intergroup behaviour* [Conducta interpersonal e intergrupal]. En: Turner, J. C.; Giles, H., (comps.). *Intergroup behaviour*. Oxford, Blackwell.
- Bullick, E. 1990. *Education beyond enmity: an evaluation of the Education for Mutual Understanding Initiative* [La educación más allá de la rivalidad: una evaluación de la iniciativa EMU]. Londonderry, Universidad del Ulster. (Master en estudios para la paz.)
- Cairns, E. 1987. *Caught in crossfire: children and the Northern Ireland conflict* [Atrapados entre dos fuegos: los niños y el conflicto de Irlanda del Norte]. Belfast, Appletree Press.
- Cairns, E.; Dunn, S.; Giles, M. 1992. *Surveys of integrated education in Northern Ireland* [Estudios sobre educación integrada en Irlanda del Norte]. Coleraine, Reino Unido, Centre for the Study of Conflict.
- Committee on the Administration of Justice. 1990. *Cause for complaint: the system of dealing with complaints against the police in Northern Ireland* [Causas para reclamar: el sis-

- tema para tratar con las quejas contra la policía en Irlanda del Norte]. Belfast, Committee on the Administration of Justice. (Pamphlet n° 16.)
- Crick, B., (comp.). 1998. *Education for citizenship* [Educación para la ciudadanía]. Londres. (Official Report of the Advisory Group on Citizenship.)
- Donnelly, F. M. 1998. *Transforming integrated education: an historical and contemporary analysis of developments in integrated education* [Transformar la educación integrada: un análisis histórico y contemporáneo de los desarrollos en la educación integrada]. Londonderry, Universidad del Ulster. (Tesis de licenciatura en educación.)
- Duffy, T. M. 1993. *Peace education in conflict: the school and society in Northern Ireland* [La educación para la paz en conflicto: la escuela y la sociedad en Irlanda del Norte]. En: Bjerstedt, A., (comp.). *Peace education: global perspectives*, págs. 19-33. Estocolmo, Almqvist and Wiksell.
- . 1999. *The Northern Ireland community and attitudes to peace* [La comunidad norirlandesa y las actitudes hacia la paz]. Londonderry, Universidad del Ulster, Magee College. (Borrador de informe de investigación.)
- Dunn, S. 1986. The role of education in the Northern Ireland conflict [El papel de la educación en el conflicto de Irlanda del Norte]. *Oxford review of education* (Oxford, Reino Unido), vol. 12, n° 1.
- . 1989. *Integrated schools in Northern Ireland* [Escuelas integradas en Irlanda del Norte]. *Oxford review of education* (Oxford, Reino Unido), vol. 15, n° 2.
- Dunn, S. et al. 1984. *Schools together?* [¿Escuelas mixtas?]. Coleraine, Reino Unido, Centre for the Study of Conflict.
- Fahey, J. J. 1978. Peace education: its relevance to Northern Ireland [La educación para la paz: su relevancia en Irlanda del Norte]. *The northern teacher* (Belfast), vol. 12, n° 5.
- Greer, J. et al. 1985. *Teaching religion in Northern Ireland: a guide to the use of discussion* [La enseñanza de la religión en Irlanda del Norte: guía para entender el debate]. Coleraine, Reino Unido, Universidad del Ulster.
- Matsuura, K. 1999. The Times higher education supplement [Suplemento de educación superior de *The Times*] (Londres), 29 de octubre.
- Mayor, F. 1995. *The new page* [La nueva página]. Aldershot, Reino Unido, UNESCO/Dartmouth Publishing.
- McCartney, C. 1985. *An overview of reconciliation projects* [Panorama de los proyectos de reconciliación]. (Ponencia presentada en el congreso “El contacto y la reconciliación”, Belfast.)
- McGinley, E. 1990. *The Ulster Project: a study in its operation with reference to third party consultation, 1985-1989* [El proyecto del Ulster: un estudio de su funcionamiento en relación a la consulta de una tercera parte]. Londonderry, Universidad del Ulster. (Licenciatura de estudios para la paz.)
- McKernan, J. 1980. Pupil values as social indicators of intergroup differences in Northern Ireland [Los valores de los alumnos como indicadores sociales de las diferencias entre grupos en Irlanda del Norte]. En: Harbison, J. et al., (comps.). *A society under stress*. Somerset, Open Books.
- McWhirter, L. 1983. Looking back and looking forward: an inside perspective [Mirando hacia atrás y hacia adelante: una perspectiva desde el interior]. En: Harbison, J. *Children of the troubles*. Belfast, Strandmillis College Learning Resources Unit.
- McWhirter, L.; Trew, K., (comps.). 1983. *The Northern Ireland conflict: myth and reality* [El conflicto de Irlanda del Norte: mito y realidad]. Belfast, Strandmillis College.

- Morrow, D. et al. 1991. *The Churches and inter-community relationships* [Las iglesias y las relaciones intercomunitarias]. Coleraine, Reino Unido, Centre for the Study of Conflict.
- Murray, D. 1983. Schools and conflict [Las escuelas y el conflicto]. En: Darby, J., (comp.). *Northern Ireland: the background to the conflict*, págs. 136-150. Belfast, Appletree.
- . 1985. *Worlds apart. Segregated schools in Northern Ireland* [Mundos separados. Escuelas segregadas en Irlanda del Norte]. Belfast, Appletree.
- Irlanda del Norte. Departamento de Educación. 1982. *The improvement of community relations: the contribution of schools* [El mejoramiento de las relaciones comunitarias: la contribución de las escuelas]. Bangor, Reino Unido. (Circular n° 1982/21.)
- Robinson, A. 1987. *Education for mutual understanding – roles and responsibilities* [La educación para el entendimiento mutuo: roles y a responsabilidades]. Informe de la Donferencia del 30 de abril-2 de mayo, Coleraine, Reino Unido, Universidad del Ulster.
- Rogers, P. 1991. Education for peace in the classroom: curriculum development strategies and materials: a case study of Ireland [La educación para la paz en el aula: estrategias y materiales de desarrollo curricular: un estudio del caso en Irlanda]. *Peace, environment and education* (Malmö, Suecia), n° 24, págs. 1-17.
- Smith, A.; Robinson, A. 1992. *Education for mutual understanding: perceptions and policy* [Educación para el entendimiento mutuo: percepciones y políticas]. Coleraine, Reino Unido, Centre for the Study of Conflict, Universidad del Ulster.
- Stradling, R. et al. 1984. *Teaching controversial issues* [La enseñanza de temas polémicos]. Londres, Routledge.
- Trew, K. 1989. Evaluating the impact of contact schemes for Catholic and Protestant children from Northern Ireland [Para evaluar el impacto de las estrategias de contacto con niños católicos y protestantes de Irlanda del Norte]. En: Harbison, J., (comp.). *Growing up in Northern Ireland*. Belfast, Strandmillis College.
- Tyrrell, J. 1991. *Strategies for overcoming resistance from teachers in the NCBI prejudice reduction model in the context of experiential EMU programmes* [Estrategias para vencer la resistencia de los docentes en el modelo NCBI de reducción de los prejuicios en el contexto de los programas experimentales EMU]. Londonderry, Universidad del Ulster. (Licenciatura de estudios para la paz.)

EDUCACION PARA UN DESARROLLO SOSTENIBLE

**LA EDUCACION PARA UN
DESARROLLO SOSTENIBLE:
UN DESAFIO POR ASUMIR
DEL NIVEL LOCAL AL INTERNACIONAL**

Gustavo López Ospina

Las urgencias

Al entrar en el siglo XXI, las sociedades y las instituciones se enfrentan a situaciones cada vez más complejas relacionadas con la globalización, la explosión de los avances tecnológicos y los rápidos cambios, a menudo imprevisibles, en casi todos los aspectos de la vida. Comprendemos finalmente que el planeta funciona como un sistema natural único. La humanidad entera se vuelve interdependiente a escala global. Y a escala de las actividades humanas, la creciente interdependencia es ya una realidad. El aumento de la población, el deterioro del medio ambiente, los modelos de consumo y de producción son elementos clave de este cuadro que debe tenerse en cuenta en nuestra evolución hacia un desarrollo sostenible. A finales de 1999, la población mundial alcanzó los 6.000 millones. Si se prevé que los habitantes del

Versión original: francés

Gustavo López Ospina (Colombia)

Director del proyecto interdisciplinario "Educación para el desarrollo sostenible" de la UNESCO. Licenciado en la Universidad de Antioquia, Medellín, Master en la Universidad de Los Andes, Bogotá. Ex Viceministro de Educación de Colombia, asesor del gobierno colombiano y, como representante de la UNESCO en Brasil, consejero del Presidente de Brasil para la planificación social y económica. Desde 1982 hasta 1992, fue director de la División para América Latina y el Caribe en la UNESCO. Más recientemente, ha desempeñado la función de Director de la Oficina de la UNESCO en Nueva York y de Director del Centro Regional de la UNESCO para la Enseñanza Superior en América Latina y el Caribe.

mundo serán más de 9.000 millones en 2050, ¿cómo concebir un sistema que sea capaz de crear una alianza entre el ser humano y la naturaleza? El 20% más rico de la población mundial consume el 86% de los recursos totales, mientras que el 20% más pobre consume sólo el 1,3% del total de esos mismos recursos. Otro dato relevante: un niño que nace en un país industrializado consumirá entre 30 a 50 veces más que un niño nacido en un país en desarrollo. Estas nuevas realidades, a las que debemos sumar complejas condiciones políticas, económicas y militares que tienen un efecto específico y poderoso sobre el medio ambiente, corresponden a un mundo nuevo radicalmente diferente. Sin embargo, en este mundo nuevo del futuro, la viabilidad exigirá la contribución de todos los actores en juego, a saber, los gobiernos, el sector privado, las comunidades, las universidades y, especialmente, los actores del ámbito de la educación.

En el umbral de un nuevo siglo, los habitantes del mundo perciben la urgente necesidad de construir un futuro viable, de tomar en sus propias manos ese futuro y el de la comunidad en que viven. Quizás no sean capaces de definir con precisión lo que se tiene que entender por “desarrollo sostenible” o “viabilidad” (en realidad, ni siquiera los propios expertos han acabado de definirlo), pero perciben claramente los peligros y la necesidad de una acción fundamentada. El problema se plantea de la siguiente manera: sabemos que cada año se pierden entre 5 y 7 millones de hectáreas de tierras agrícolas debido al deterioro de los suelos o al crecimiento de las zonas urbanas; que entre 16 y 20 millones de hectáreas de bosques tropicales son sacrificados mediante prácticas inadmisibles; que más de 1.000 millones de personas carecen de acceso al agua potable y que otros 2.800 millones de seres humanos no disponen de servicios sanitarios. Estos problemas se sienten en el olor del aire y en el sabor del agua, se perciben en los enormes espacios vitales congestionados y en el paisaje degradado, en los artículos de los periódicos y en los programas de radio y televisión. Es larga la lista de temas de los que todos estamos informados: alertas por contaminación y prohibición de conducir coches o clausura de playas, el hambre y las hambrunas, la proliferación de enfermedades como el asma y las alergias, la contaminación del agua potable, el “efecto invernadero” y el riesgo de recalentamiento del planeta y del aumento del nivel de los océanos, la destrucción de los bosques del mundo y el aumento incesante de sus desiertos, la desaparición de especies animales, las hecatombes de peces y aves provocadas por las mareas negras y la contaminación, e incluso los incendios forestales, las inundaciones, los huracanes, las sequías y otras catástrofes llamadas “naturales”.

Hacia una reflexión profunda sobre el desarrollo sostenible

Se han dado todo tipo de definiciones y descripciones del desarrollo sostenible. A este respecto, la mejor manera de entender la noción tal vez consista en representársela como una visión que va tomando forma, en lugar de verla como un concepto o una relación claramente definida. Por lo tanto, podemos delimitar la definición del desarrollo sostenible de la siguiente manera:

- El desarrollo sostenible representa más un precepto ético que un concepto científico, y se relaciona tanto con las nociones de equidad como con las teorías sobre el calentamiento del planeta.
- El desarrollo sostenible cuenta con la participación de las ciencias de la naturaleza y de la economía, pero se preocupa más fundamentalmente de la cultura. Aborda los valores más preciados de los individuos y la manera en que éstos perciben sus relaciones con los demás.
- El desarrollo sostenible responde a la necesidad imperiosa de imaginar, a partir de nuevas bases, las relaciones entre los pueblos y la relación con el hábitat que entraña y nutre la vida de los seres humanos.
- El desarrollo sostenible reconoce la interdependencia entre las necesidades humanas y las exigencias del medio ambiente. Esta interdependencia implica el rechazo de la persecución obsesiva de un solo objetivo en desmedro de los demás. Sin embargo, no se podría proteger el medio ambiente a expensas de mantener en la pobreza a la mitad de la humanidad.
- El desarrollo sostenible pretende crear vínculos más sólidos entre las variables sociales, económicas y medioambientales. Con este fin, debe nacer un pensamiento más ambicioso, un pensamiento a la vez más desarrollado y más profundo en el ámbito de la educación, pero también más centrado en la creatividad y la innovación, aunque conservando su vertiente crítica. En suma, una estética y unos valores adecuados al proceso de identidad cultural y de diálogo multicultural.
- Para evitar los falsos dilemas, debemos imaginar el desarrollo sostenible como una relación nueva y viable en el tiempo entre la humanidad y su hábitat, una relación que sitúa a la humanidad en primer plano.

Sin embargo, desde el punto de vista metodológico, también podemos definir el desarrollo sostenible a partir de sus contrarios:

- El desarrollo sostenible no es una nueva teoría, sino un llamamiento para crear un pensamiento integrado que toma en cuenta la complejidad de los sistemas reales de la vida cotidiana.
- El desarrollo sostenible no es una respuesta mágica, sino una nueva visión del futuro. Por un lado, se pide a los países del Norte que adopten medidas radicales en el ámbito del consumo, de la producción y de sus impactos. Por otro lado, se interpela a los países en desarrollo con el fin de promover la equidad, de disminuir la pobreza, reforzar la justicia y la democracia y, finalmente, para adoptar medidas favorables a un desarrollo del que se beneficia el conjunto de la población, así como para dar una respuesta a los graves problemas medioambientales del mundo actual.
- El desarrollo sostenible no es una nueva metodología, sino una nueva mirada sobre la realidad que estimula a una nueva lectura de la misma. Estamos obligados a denunciar tres lugares comunes intolerables que ponen en peligro el futuro del mundo: en primer lugar, la desigualdad provocada por una confianza excesiva en la distribución de los ingresos como producto del ahorro en tiempos de crisis; en segundo lugar, la inestabilidad provocada, por un lado,

por un exceso de intervención del Estado y, por otro, por políticas monetarias deficientes y procesos inflacionarios; y, en tercer lugar, la ineficacia provocada por un repliegue sobre sí mismo (América Latina es un buen ejemplo), sumado al desplazamiento de los mercados, lo cual afecta gravemente al medio rural. Finalmente, la exclusión y las desigualdades son realidades demasiado comunes, aceptadas erróneamente como una fatalidad.

- El desarrollo sostenible no es un fin en sí mismo, sino una nueva forma de gestión de escenarios posibles y viables para el futuro, así como nuevas modalidades de concertación social. Se trata de promover nuevos equilibrios, nuevas prioridades y nuevas posibilidades, conservando una armonía en todos los ámbitos.
- El desarrollo sostenible no aporta nada nuevo, pero sí promueve la buena voluntad de todos para intentar actuar más decididamente en favor de la prevención, del control de los riesgos y del equilibrio. El desarrollo sostenible intenta crear nuevas sinergias entre todos los factores sociales y abrir caminos para una sistema de gobierno más eficaz y transparente.
- El desarrollo sostenible no es un nuevo medio de compartimentalizar la sociedad, sino la búsqueda de la unidad, de respeto del multiculturalismo, de la aceptación de la diversidad, de una respuesta integral a los problemas complejos que debemos abordar .
- El desarrollo sostenible no es la afirmación del modelo económico neoliberal, sino la propuesta de un mundo solidario que reconoce cambios profundos en el modelo económico existente, así como la reafirmación de los procesos democráticos.
- El desarrollo sostenible no es una nueva utopía, sino una señal de alarma activada por la ausencia de respeto por la vida y del ser humano en la vida cotidiana de los pueblos.
- El desarrollo sostenible no es una abstracción, sino el reencuentro con el sentido común, con lo que es esencial, para valorizarlo y ponerlo al servicio de nuevos modos de vida.
- El desarrollo sostenible no es la búsqueda de nuevas formas de gobierno que garanticen la continuidad del poder en manos de minorías que ignoran la seguridad humana colectiva y los espacios de libertad y autonomía.

Bajo esta perspectiva, podemos afirmar que, desde el punto de vista de la educación, trabajar para el desarrollo sostenible significa:

- Situar un sistema de valores y una ética en el centro de las preocupaciones de la sociedad.
- Fomentar los encuentros disciplinarios, el intercambio entre diferentes saberes, conocimientos y experiencias, así como conocimientos más integrados, situados en su contexto y capaces de abrir nuevos espacios para la justicia y la igualdad (equidad).
- Fomentar la educación a partir de la vida, basándose en un enorme deseo de transformación radical de la sociedad y del cambio moral del carácter de la sociedad.

- Enunciar nuevas verdades que comprenden los elementos de la racionalidad científica tradicional y del saber popular como fuente de promoción de una comprensión humana y de una sabiduría colectiva.
- Favorecer una mejor articulación de los procesos locales de cambio y la promoción integral de la comunidad, que no sea pasiva ni cómplice de la misma acumulación de reproducción de modelos de desarrollo homogéneos.
- Dar prioridad a los problemas fundamentales, al método como medio de abordar las realidades tangibles, promoviendo un verdadero trabajo interdisciplinario e intersectorial.
- Revalorizar la subjetividad social y la dimensión cualitativa de la vida en sociedad.
- Promover nuevas alianzas entre el Estado y la sociedad civil con el fin de permitir la emancipación de los ciudadanos mediante el ejercicio de principios democráticos y, a la vez, reconociendo las complejidades inherentes a toda realidad humana.
- Afirmar la cultura ciudadana y revalorizar a los actores sociales (ONG, grupos, etc.).
- Movilizar a la sociedad, a partir del consenso, contra todas las formas de violencia y de injusticia que pongan en peligro cotidianamente el futuro y el mantenimiento de la calidad de vida.
- Promover el sentido de la estética y la imaginación, manifestar el interés por el riesgo y el cambio, por las alternativas y la flexibilidad.
- Proclamar la importancia de lo local y de sus vínculos con el resto del mundo y con lo universal.
- Buscar nuevos proyectos humanos en el contexto de una conciencia y de una responsabilidad (individual y colectiva) planetaria.
- Construir una nueva esperanza y abrir caminos para poner en juego las preciosas energías y recursos de pueblos enteros.
- Comprender, anticipar, imaginar y contextualizar.
- Lograr que las posibilidades, la voluntad real de cambio y la participación se produzcan de manera concertada, en momentos apropiados, a favor de un futuro viable para todos.
- Inculcar los valores de la paz en el espíritu colectivo, con el fin de promover eficazmente nuevos modos y formas de vida.
- Desarrollar al máximo el potencial de todos los seres humanos a lo largo de toda su vida para que se realicen y se expresen plenamente en la esperanza colectiva de un futuro viable.

La educación: un instrumento clave para crear un futuro viable

No podemos hablar de educación para el desarrollo sostenible sin hacer referencia antes al desafío que dicha educación representa para todos.

El otro gran desafío (condición *sine qua non* de todas las formas de progreso en materia de educación) es la educación a lo largo de toda la vida. El concepto de

“a lo largo de toda la vida” es la contribución más importante que se ha hecho recientemente al pensamiento educativo. Ya no se puede pensar en la educación como una posibilidad que sólo se produce una vez y que está limitada a un período específico de la vida. Debemos pensar en la educación – en todos los niveles – como un proceso permanente en el que diferentes sistemas, formales o informales, ofrecen posibilidades de aprendizaje a lo largo de toda una vida. Sólo por esta vía llegaremos a aquellos a los que no se puede llegar, a incluir a los marginados y a asumir los desafíos de nuestro tiempo, entre los cuales el desarrollo sostenible no es el menos importante.

La educación, bajo todas sus formas, es esencial para facilitar esta viabilidad. La educación básica tiene un impacto positivo, en múltiples aspectos, en los problemas de la pobreza, del deterioro del medio ambiente y de la seguridad alimentaria. El progreso en el acceso a la educación básica para niños y mujeres se traduce positivamente en términos de disminución de las tasas de fecundidad y de mejoramiento de los niveles de salud. La educación también es un factor importante en la búsqueda de una cohesión social y de un sistema de gobierno democrático. La educación científica tiene un papel específico que desempeñar a favor del desarrollo sostenible mediante la potenciación de las capacidades y, más concretamente, en ámbitos como la ecotecnología y las energías renovables, pero también promoviendo la información científica cada vez más necesaria para adoptar opciones éticas con todo conocimiento de causa.

Sin embargo, la educación en sus formas tradicionales no es suficiente por sí sola para asumir el desafío complejo planteado por la imperiosa necesidad de un desarrollo sostenible. En aras de estos cambios, es indispensable adoptar nuevos enfoques educativos en nuestros estilos de vida para luchar contra el despilfarro, movilizar el apoyo a las iniciativas públicas y privadas y desarrollar una nueva visión psicológica y un sentimiento de solidaridad global. Este desafío, tal como aparece recogido en el capítulo 36 de la Agenda 211 es una reorientación de la educación “para fomentar una comprensión amplia de la opinión pública, un análisis crítico y un apoyo al desarrollo sostenible”.

Es necesario que la educación para el desarrollo sostenible explore las implicaciones económicas y sociales de viabilidad alentando a quienes aprenden a reflexionar críticamente sobre su lugar en el mundo, a identificar la falta de viabilidad en sus propias vidas y a ponderar los difíciles intercambios entre objetivos en conflicto. La dimensión cultural, que refleja la necesidad de definir medios propios de la cultura para lograr objetivos comunes de desarrollo, también debe estar presente. De esta manera, la educación tendrá que tener en cuenta, entre otras cosas, las experiencias de las culturas indígenas y de las minorías, así como sus originales e importantes contribuciones al desarrollo sostenible.

Estamos convencidos de que el paso a la viabilidad depende más de un aumento de nuestro sentido de la responsabilidad ética que de nuestros conocimientos científicos, aunque éstos son, desde luego, importantes. La educación para el desarrollo sostenible no debe en ningún caso limitarse a las disciplinas que mejoran nuestra comprensión de la naturaleza, por importantes que éstas sean. En la lucha por la

viabilidad, debemos contar con una educación que potencie nuestro compromiso con otros valores, y más concretamente con la justicia y la equidad, así como nuestro sentimiento de compartir un destino común con los demás pueblos.

Algunos países ya han comenzado a avanzar en esta dirección y pueden enseñar el camino a los otros. Como podemos constatar en los artículos presentados en este número, hay iniciativas muy positivas en este ámbito que ya han visto la luz en ciertos países europeos, asiáticos, africanos y latinoamericanos. En este sentido, queremos saludar todas las iniciativas que, con el objetivo de situar la educación en sus dimensiones interdisciplinarias y transversales en el centro de sus preocupaciones, estos últimos años han generado proyectos y acciones innovadoras en el ámbito de la educación para un futuro viable. La UNESCO ha acompañado activamente este esfuerzo y está decidida a seguir consolidando sus lazos de trabajo y sus contactos en esta empresa que definimos como totalmente innovadora y que se sitúa en el centro de las necesidades a escala regional y subregional, pero también nacional. En este contexto, es importante subrayar la contribución de la sociedad civil y de las organizaciones no gubernamentales.

Sin embargo, aún queda mucho por hacer en el plano de las políticas y de las estructuras antes de cumplir las promesas contenidas en la Agenda 21.

Cabe mencionar las iniciativas de la Comisión Intergubernamental de Desarrollo Sostenible (CDD), de las Naciones Unidas, para la ejecución de la Agenda 21, así como las iniciativas desarrolladas por la UNESCO.

En 1996, la Comisión Intergubernamental para el Desarrollo Sostenible, el principal mecanismo que permite a los gobiernos seguir la realización de la Agenda 21, decidió lanzar un programa de trabajo especial sobre el Capítulo 36 de este plan de acción ("Educación, sensibilización del público y formación"). En 1998, la Comisión aprobó una versión ampliada que consta de siete subprogramas y 23 acciones.

Como vimos en 1997, durante la sesión extraordinaria de la Asamblea General de las Naciones Unidas (Río + 5), se constató que era indispensable llevar a la realidad los compromisos que los gobiernos habían asumido en la Agenda 21 y en el contexto de la CDD. Esta necesidad fue reiterada por la Comisión a propósito de la educación en su séptima sesión, en abril/mayo pasado, cuando los gobiernos se pronunciaron a favor de que todos los sectores implicados aceleraran la realización del programa de trabajo.

En su calidad de artífice de este programa de trabajo de la Comisión de Desarrollo Sostenible, la UNESCO tiene que desempeñar un papel a la vez interno y externo. El conjunto de la organización se ha movilizado para abordar la educación bajo la perspectiva de la viabilidad y, con la aprobación de la Conferencia General de la UNESCO, ha adaptado su acción en función de las prioridades recogidas en el programa de trabajo y de la Comisión. La UNESCO ha establecido contacto con otros organismos del sistema de las Naciones Unidas, con las ONG, el mundo empresarial y otros sectores con el fin de crear nuevas sinergias que participen en la innovación en este ámbito. Además de su propia actividad, la UNESCO tiene el mandato, en nombre del sistema de las Naciones Unidas, de movilizar los diversos factores mencionados por la Comisión al servicio del programa de trabajo y de entregar a la Comisión un informe sobre los progresos realizados.

En agosto de 1999, se solicitó la atención de los gobiernos a propósito de la ocasión que ofrece este nuevo marco de acción internacional. En efecto, la acción a escala nacional surge como el elemento clave. Ésta es la razón por la que el programa de trabajo de la Comisión ha otorgado altas prioridades a la acción de los gobiernos. Estas prioridades son las siguientes: i) el nuevo análisis de las políticas nacionales en la perspectiva del desarrollo sostenible; ii) la reorientación de los sistemas de enseñanza formal; iii) la integración de la educación en las estrategias y planes nacionales de desarrollo sostenible; y iv) la sensibilización de la opinión pública.

Todos sabemos que el desarrollo sostenible es una tarea difícil y compleja que requiere nuevas asociaciones entre actores públicos y privados. Por esto, en el sector gubernamental, la educación para un futuro viable interesa directamente no sólo a los ministerios de educación, sino también a los de medio ambiente, de planificación, de agricultura, de salud, de comercio y otros. La nueva idea de la educación como proceso vital integral y como instrumento privilegiado de la conquista de un futuro viable hace intervenir, de hecho, a muchos más actores que los que tradicionalmente figuran como responsables de la educación. En el seno del sistema de las Naciones Unidas se está abriendo camino una dinámica intersectorial similar.

En el corazón de este nuevo consenso internacional se perfila una nueva visión de la educación, de la sensibilización del público y de la formación como base indispensable del desarrollo sostenible y piedra de toque del progreso que se debe alcanzar en otros ámbitos como las ciencias, la tecnología, la legislación y la producción. En los planes de acción, la educación ya no aparece como un fin en sí mismo, sino como un medio:

- de provocar los cambios necesarios en el ámbito de los valores, las conductas y los modos de vida con el fin de lograr un desarrollo sostenible y hacer prevalecer la democracia, la seguridad y la paz;
- de difundir los conocimientos, el saber técnico y las capacidades necesarias de introducir modos de producción y de consumo viables y mejorar la gestión de los recursos naturales, de la agricultura, de la energía y de la producción industrial; y
- de conseguir que la población esté informada y dispuesta a apoyar en otros sectores los cambios que pueda reclamar el imperativo de viabilidad.

Cada vez se insiste más en la necesidad de asegurar de manera integrada el seguimiento de estos planes de acción. Tratándose de la educación, de la sensibilización de la opinión pública y de la formación, el Capítulo 36 de la Agenda 21 ofrece un marco de referencia para esta integración. No son sólo las instituciones internacionales como las Naciones Unidas quienes deben emprender esta integración, sino también, y lo que es más importante, las entidades locales y nacionales. Diversos “grupos principales”, entre ellos las mujeres, los jóvenes, los agricultores, los parlamentarios, los científicos, los medios empresariales y comerciales, están llamados a desempeñar un papel, al igual que los gobiernos y las organizaciones no gubernamentales que trabajan en todos los niveles.

Las acciones necesarias en el ámbito nacional

El Informe del Secretario general de las Naciones Unidas a la Comisión de Desarrollo Sostenible, en marzo de 1998, destacaba básicamente que es en el ámbito nacional donde debemos clarificar y dinamizar las estrategias globales en aras del desarrollo sostenible, así como reconocer la necesidad de integrar la educación en estas estrategias, aplicándose a conseguirlo de manera creativa y eficaz. Aquí deben intervenir el gobierno (como estrategia principal) las principales ONG y asociaciones, los grupos ciudadanos, fundamentalmente las empresas, los establecimientos educativos y otras instituciones especializadas. También se requiere la participación de los organismos e instituciones del sistema de las Naciones Unidas que, en estrecha colaboración con las autoridades nacionales, aplican las recomendaciones de las diversas conferencias internacionales que señalan el camino hacia un desarrollo sostenible. Por otro lado, los medios de comunicación (de los más modernos a los más antiguos) deberían explicar los objetivos y finalidades a los que responden los programas y difundir los planes e iniciativas de los gobernantes entre el público en general.

Los gobiernos deberán tomar la iniciativa de exponer a la población el horizonte del desarrollo sostenible y de las bondades que se puede esperar de él. Deberían hacerlo por todos los medios, públicos y privados, de los que disponen. Los programas escolares nacionales deberán integrar en todos los niveles los mensajes relacionados con el desarrollo sostenible. Estos mensajes deberán igualmente tener un papel destacado en los programas de formación inicial y de formación permanente de los docentes. En esta etapa, deberán participar activamente todo tipo de instituciones especializadas. Por esto, por ejemplo, compete a los médicos, a las enfermeras y a los hospitales explicar las relaciones existentes entre los factores del medio ambiente y ciertos problemas de salud y de higiene.

Los dirigentes nacionales deberán manifestar imperativamente la voluntad política de hacer del desarrollo sostenible un objetivo prioritario, y considerar la sensibilización de la opinión pública, la educación y la formación como medios indispensables para alcanzar los objetivos nacionales. A los responsables de los gobiernos incumbe traducir el concepto de desarrollo sostenible en medidas y objetivos claramente definidos. Por ejemplo, será necesario prever un calendario preciso para la reorientación del sistema escolar, con la asignación de los debidos recursos, en el plano presupuestario y en otros aspectos. En numerosos países, las estrategias o los planes aplicados a escala nacional en favor del desarrollo sostenible también pueden movilizar y concentrar los esfuerzos como parte de las prioridades nacionales. Existen planes similares a escala regional y subregional.

La sociedad civil debe expresar en todos los niveles, y especialmente a escala nacional, su apoyo a una acción decidida que permita progresar hacia el desarrollo sostenible. Las organizaciones que trabajan en campos de interés y de competencia especiales deberían no sólo apoyar las iniciativas de los poderes públicos, sino también garantizar su seguimiento y evaluación en sus respectivos ámbitos de competencia, informando al público tanto de los progresos como de las dificultades. Por

ejemplo, las asociaciones docentes podrían evaluar rigurosamente los progresos de la reorientación del sistema educativo bajo la óptica de la viabilidad y velar por mantener informados de la situación a sus miembros, pero también al público en general.

A escala local, es necesario que todos puedan familiarizarse con el sentido y el perfil del desarrollo sostenible, discutir acerca de ello, organizar debates sobre el tema con el fin de obtener la comprensión y la adhesión de la comunidad. Este conjunto de ideas debe ser asumido por el conjunto del personal y de las instituciones comunitarias, especialmente en las escuelas.

La necesidad de un desarrollo sostenible a nivel local debe entenderse cabalmente. Hay que identificar las tácticas que no son viables. Se podrán buscar y discutir los medios para mejorarlas. Es indispensable que el conjunto de la comunidad, y especialmente las mujeres, participen en la discusión. Las mujeres, particularmente en las comunidades rurales, desempeñan normalmente un papel clave en los aspectos económicos de la vida, pero también en los sociales y culturales. La comunidad local y los hogares son importantes puntos de referencia para los mensajes relacionados con el desarrollo sostenible, sobre todo para los adultos y los niños que no asisten a la escuela. La escuela también debe participar activamente y en todos los planos en las discusiones e iniciativas que tengan como objetivo el desarrollo sostenible, y deben mantener informados de la situación a sus miembros, pero también al público en general.

Conclusión

La creación de nuevas relaciones entre los gobiernos, el sector privado, las comunidades académicas y científicas, los docentes, las organizaciones no gubernamentales, las comunidades locales y los medios de comunicación constituyen una prioridad, como factor clave para lograr una verdadera cultura de desarrollo sostenible.

A continuación recogemos algunas proposiciones en una visión estratégica orientada hacia el futuro:

- Consideración de la ética y de los valores que constituyen la primera clave en la promoción de un futuro sostenible y de sociedades equitativas y justas.
- Promoción de una verdadera “democracia internacional del saber” que al mismo tiempo potencie la riqueza y la diversidad de las culturas existentes.
- Desarrollo de una búsqueda, de una experimentación e innovación que puedan participar plenamente en la búsqueda de un futuro viable.
- La reorientación del sistema educativo, teniendo en cuenta las realidades complejas de la vida actual, la globalización, el carácter interdisciplinario y las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías.
- Y, desde luego, el reforzamiento de la cooperación regional.

Los artículos de este número son un testimonio del progreso ya realizado en las cuatro regiones consideradas en el ámbito de la educación para el desarrollo sostenible. Sin embargo, se impone a escala internacional el desafío de una acción más holística, intersectorial e interdisciplinaria. No se trata solamente de introducir

pequeños programas o contenidos diferentes de los diversos niveles de la educación formal. Se trata, antes que nada, de crear una nueva visión integral de la educación como fuerza del futuro y de cambio global de toda sociedad. Se trata de un imperativo que desborda el ámbito de las autoridades de la educación y que requiere el compromiso de todos los actores sociales, comenzando por los principales responsables de la gestión de cada Estado o sociedad. Podemos afirmar que ya existe una conciencia internacional de la dimensión del esfuerzo que debe realizarse y de la dirección que conviene darle. Es una señal clara que debe motivarnos en la búsqueda de un verdadero cambio radical de la situación actual. En esta búsqueda, la sociedad civil está llamada a desempeñar el papel más importante. Por consiguiente, las acciones orientadas hacia la movilización tienen una prioridad aún mayor.

Nota

1. La Agenda 21 es el plan de acción adoptado por los gobiernos al final de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo (CNUMAD), celebrada en Río de Janeiro, Brasil, en 1992. Este programa señala fundamentalmente la necesidad de adoptar estrategias, políticas y planes a escala nacional apoyados por las organizaciones internacionales, regionales, subregionales y no gubernamentales, pero también destaca la necesidad de fomentar la participación de la población.

EDUCACION PARA UN DESARROLLO SOSTENIBLE

HACIA LA EDUCACION PARA UN FUTURO SOSTENIBLE EN ASIA Y EL PACIFICO

John Fien, Osamu Abe y Bishnu Bhandari

Introducción

Este artículo trata de las tendencias actuales de la educación al servicio de un futuro sostenible en la región de Asia y el Pacífico. Esta región abarca en torno al 23% de las

Versión original: inglés

John Fien (Australia)

Director del Centre for Innovation and Research in Environmental Education, Griffith University. Sus principales centros de interés en la enseñanza y en la investigación son la orientación de la educación hacia el sostenimiento del sector escolar formal, la formación del profesorado y la educación de la comunidad. Autor de dos obras tituladas *Environmental education: a pathway to sustainability and education for the environment* [La educación medioambiental, vía para la sostenibilidad y la educación relativa al medio ambiente], y *Critical curriculum theorising and environmental education* [Currículo teórico y crítico y educación ambiental]. Editor de diversas publicaciones de proyectos de la UNESCO, como *Teaching for a sustainable world* [El saber al servicio de un mundo sostenible] (1995), *Learning for a sustainable environment* [El saber al servicio de un medio ambiente sostenible] (1997), y *Teaching and learning for a sustainable future* [La enseñanza y el aprendizaje al servicio de un futuro sostenible] (2000). Correo electrónico: J.Fien@mailbox.gu.edu.au

Osamu Abe (Japón)

Profesor de pedagogía de la Universidad Saitama, Japón, y Jefe del Proyecto de Educación Ambiental del Instituto para Estrategias Ambientales Globales. Es una autoridad en los temas de educación para la conservación y goza de gran prestigio, tanto en los círculos de las ONG ambientales, como en los movimientos por la educación medioambiental de Japón. Correo electrónico: o-abe@iges.or.jp

Bishnu Bhandari (Nepal)

Investigador principal en el Proyecto de Educación Ambiental del Instituto para Estrategias Ambientales Globales de Japón. Ha sido Director del Programa de Conservación de la International Union for the Conservation of Nature de Nepal. Junto con Osamu Abe, ha organizado una serie de conferencias internacionales sobre la educación relativa al medio ambiente en la región de Asia y el Pacífico y ha publicado *An overview of environmental education in the Asia and Pacific region* [Visión general de la educación relativa al medio ambiente en la región de Asia y el Pacífico] (1999), y *A regional strategy on environmental education in the Asia-Pacific* [Estrategia regional para la educación relativa al medio ambiente en Asia y el Pacífico] (1999). Correo electrónico: bhandari@iges.or.jp

tierras del mundo y se extiende desde Mongolia, al Norte, hasta Tonga, al Sur, con el Japón al Este y Pakistán al Oeste. Cuenta con unos 40 países, 7 de los cuales están en Asia Meridional, 10 en Asia Meridional Oriental, 5 en Asia Septentrional Oriental y 15 en la región del Pacífico y Oceanía. En la región vive un 58% de la población mundial, si bien más del 40% de sus habitantes se concentran en cinco países: China, India, Indonesia, Pakistán y Bangladesh. La economía y los medios de vida de la mayoría de la población son principalmente rurales, pero el proceso de urbanización ha sido tan rápido en los últimos años, que en esta región se encuentran también 15 de las 25 ciudades del mundo con más de 10 millones de habitantes, y 13 de las 15 ciudades más contaminadas del mundo (Banco Asiático de Desarrollo, 1997).

La región de Asia y el Pacífico es de una enorme diversidad, tanto desde el punto de vista económico como cultural y medioambiental, lo que queda reflejado en la descripción que de ella se hace en la publicación conmemorativa del 50º aniversario de la UNESCO:

La región de Asia y el Pacífico abarca una variedad excepcional de geografía y culturas. Desde la ciudad más alta del mundo, Lhasa [...] al lago más profundo, el lago Baikal [...]; desde la montaña más alta, al mar más hondo; desde los desiertos más secos a las selvas más húmedas.

Es una región de fuertes contrastes. En ella se encuentran dos de los países más poblados del mundo, China y la India, y algunos de los países más pequeños de la Tierra, Nauru, en el Pacífico, y las Maldivas, en el Océano Índico. A ella pertenece uno de los países más ricos del mundo, Japón, y los dos más pobres, Camboya y Bangladesh.

La diversidad étnica y lingüística de la región, con más de 700 lenguas solamente en Papua Nueva Guinea, es mayor que la de ninguna otra región del mundo. Grandes culturas han dejado herencias como la Gran Muralla de China (de 2.350 kilómetros) [...] y los templos legendarios de Borobudur en Indonesia. Una gran variedad de religiones existe en la región, desde el budismo, hinduismo, cristianismo, islamismo y sikhismo, hasta otros credos como el confucianismo, jainismo y taoísmo (UNESCO-PROAP, 1996).

Tan enorme diversidad hace muy difícil no caer en la generalización sobre el desarrollo de la educación para un futuro sostenible en la región. Este artículo empieza con una visión general del estado actual del medio ambiente natural y social de la región de Asia y el Pacífico, a la que sigue un resumen y algunos ejemplos de las respuestas de la educación a los retos que plantea el desarrollo sostenible. El principal tema tratado es la favorable reacción de los países y organizaciones de la región a la primera fase de los retos para el desarrollo sostenible prevista en el Capítulo 36 (sobre educación información y formación) en la Agenda 21, el programa de acción adoptado en la Conferencia de las Naciones Unidas de 1992 sobre Medio Ambiente y Desarrollo. Para ilustrarlo, se ofrece una amplia serie de ejemplos de todas las innovaciones que se han introducido; sin embargo, en el siguiente apartado del artículo, al analizarlas, se pone de manifiesto que estas innovaciones pueden constituir un caso de “innovación sin cambio”, habida cuenta de las escasas muestras existentes de una nueva orientación de las prácticas, sistemas y estructuras educativos, que es imprescindible para que la educación se ponga al servicio de los procesos de desarrollo sostenible a escala nacional y regional. En este artículo, la nueva y más

amplia orientación de la educación recibe la denominación de segunda fase de la educación para un futuro sostenible. El artículo termina con un breve estudio de un proyecto de la región, cuyo punto de partida es la formación de docentes con miras a desarrollar las capacidades necesarias para estimular esta segunda fase de la reforma de la educación.

El estado de la región

Pese a la formulación, en los últimos años, de diversas políticas nacionales e internacionales para el desarrollo sostenible, el panorama en conjunto no es muy alentador. La situación del planeta y las gentes que lo habitan ha sido estudiada exhaustivamente por organismos como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1998), el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (1997), el Banco Mundial (1998), el Instituto Mundial de Recursos (1998), el Instituto Mundial de Observación (1998), y el Fondo Mundial para la Naturaleza (1999).

Cada vez tenemos más información sobre la situación de Asia y el Pacífico, como puede verse en los informes del Banco Mundial (1993) y en el Banco Asiático de Desarrollo (1997). Estas publicaciones, en general, ofrecen el panorama sombrío de una espiral descendente de desarrollo insostenible. Por ejemplo, el informe del Banco Asiático de Desarrollo *Emerging Asia: changes and challenges* [La nueva Asia: cambios y retos] (1997, pág. 201) afirma:

Asia es la región del mundo más contaminada y degradada desde el punto de vista medioambiental [...]. La serie de problemas medioambientales es enorme, desde la degradación del terreno rural a la contaminación y aglomeración de las grandes ciudades de la región. Algunas zonas tienen dificultades únicas, como el peligro que supone para las islas del Pacífico la elevación del nivel del mar. Algunos problemas medioambientales son locales, como la contaminación del agua, mientras que otros han sido importados involuntariamente del extranjero, por ejemplo, la lluvia ácida en Japón y Corea procede en gran medida de la quema de carbón en la República Popular China.

Los costes sociales y económicos de la degradación ambiental de la región son muy elevados. Esta espiral de deterioro medioambiental y pérdida de oportunidades sociales y económicas se refleja en las formas de vida de Asia y el Pacífico. Aunque en esta región se encuentran algunos países cuyas economías han experimentado el crecimiento mayor y más rápido del mundo, como Japón, Australia, Nueva Zelandia, Singapur, Taiwan y la República de Corea, es también una región de gran pobreza. La enorme repercusión que tuvo la crisis económica de 1997 en la región es una prueba de lo precario del desarrollo experimentado en los tres últimos decenios. En la región de Asia y el Pacífico viven más de las dos terceras partes de los pobres de todo el mundo y el porcentaje es igual en lo que se refiere a analfabetismo. Las cifras de población se han duplicado en el transcurso de los últimos cuarenta años y siguen aumentando, y las repercusiones medioambientales y sociales de este hecho están empezando a pasar factura. Así, la UNESCO ha señalado:

En el año 2040, la población de la región de Asia y el Pacífico se habrá duplicado hasta alcanzar la asombrosa cifra de 3.300 millones de habitantes. La región tiene ya el 63% de la población mundial, y sólo cinco países cuentan con el 46% de ella: China, India, Indonesia, Pakistán y Bangladesh. Nunca ha habido en el mundo un crecimiento tan grande en tan poco tiempo. En el 2040, las necesidades de alimento se habrán duplicado y las de agua y saneamiento, cuatriplicado. El consumo de energía y productos manufacturados se multiplicará por 5, y la contaminación, por 10 (UNESCO-PROAP, 1996).

Respuestas de la educación

La educación se ha considerado la vía idónea para la solución de toda esta serie de problemas de la región de Asia y el Pacífico. Así pues, muchos países de la región pueden mostrar el modo en que sus sistemas de educación han ido respondiendo a los retos planteados por el desarrollo insostenible. Muchas de sus iniciativas son anteriores a la Cumbre de la Tierra y han surgido a consecuencia del Programa Internacional para la Educación Ambiental llevado a cabo por la UNESCO y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA). Después de la Conferencia Intergubernamental sobre la Educación Medioambiental de Tbilisi, se celebraron en Asia, en 1980 y 1997, talleres complementarios que pusieron en marcha una serie de actividades catalizadoras tales como: intercambio de información entre las instituciones; acopio y difusión de información; publicación de materiales para su empleo en la elaboración de programas de estudio y en la formación del profesorado; visitas didácticas y programas complementarios; proyectos de demostración; y creación de un grupo de personal con experiencia para ofrecer servicio de asesoramiento a los países miembros (Gregario, 1993). La consecuencia de todo ello y de otros programas parecidos es que se han adoptado bastantes formas de educación medioambiental en las escuelas de toda la región. Éstas abarcan los siguientes aspectos: la elaboración de directrices para el currículo, la revisión de los programas para introducir en ellos una perspectiva medioambiental, la adopción de enfoques comunes a toda la escuela para planear la educación relativa al medio ambiente y la creación de centros especializados en este tipo de educación.

Durante el decenio de 1990, se sucedieron los proyectos para incorporar a estas iniciativas el concepto de desarrollo sostenible. El principal impulso vino de la Cumbre de la Tierra y también tuvo mucha influencia la Tercera Conferencia Ministerial sobre el Medio Ambiente y Desarrollo en Asia y el Pacífico, que se celebró en 1995 bajo los auspicios de la Comisión Económica y Social de las Naciones Unidas para Asia y el Pacífico (CESPAP). En esta reunión se adoptó un Programa de Acción Regional quinquenal para “un desarrollo sano y sostenible desde el punto de vista medioambiental”. La responsabilidad de catalizar la reforma educativa según este plan correspondía a la UNESCO y al PNUMA, pero han tomado iniciativas también otros organismos. Es demasiado pronto para ver los resultados de estos esfuerzos, pero su propósito es fomentar el desarrollo sostenible por medio de la educación y de otras iniciativas relacionadas con la creación de capacidades. Por ejemplo, el Programa de Educación para Todos de la UNESCO para Asia y el Pacífico

se centra en la universalización de la enseñanza primaria y la erradicación del analfabetismo en la región, como punto de partida para el desarrollo social y económico. También el UNICEF desempeña una función importante en la consecución de este objetivo. El Programa de Innovación Educativa para el Desarrollo en Asia y el Pacífico se ocupa de los siguientes aspectos: la reforma de la educación secundaria; la educación de la mujer, de la población en tránsito y los refugiados; la formación profesional y la educación superior, lo que también abarca la formación del profesorado. Estos elementos tienen una gran importancia para la nueva orientación de la educación hacia un futuro sostenible. El PNUMA presta apoyo a las iniciativas de elaborar e impartir cursos sobre temas de desarrollo sostenible en las universidades de la región a través de su Red para la Formación Ambiental en el Nivel Terciario en Asia.

La Asociación de Naciones de Asia del Sureste y la Cooperación Económica en Asia y el Pacífico tiene pocos programas de información, capacitación y redes en apoyo de sus países miembros, en tanto que el Programa Ambiental Regional del Pacífico Sur ha elaborado un proyecto de Estrategia de acción para la educación y la formación relativas al medio ambiente en la región del Pacífico 1999-2003. Varias organizaciones internacionales no gubernamentales apoyan las estrategias de educación para el desarrollo sostenible en la región. Así, la Alianza Mundial para la Naturaleza (UICN) presta apoyo a la Red de Educación relativa al Medio Ambiente de Asia del Sur y del Sureste, y el Fondo Mundial para la Naturaleza (WWF) han establecido una estructura regional de cooperación para Asia del Sur, como parte de sus prioridades globales para la gestión de los recursos naturales (UICN/CEE, 1998). La Oficina de Educación de Adultos para Asia y el Pacífico ha creado un marco para la educación de adultos relativa al medio ambiente en la región con objeto de promocionar los principios del Tratado de Educación relativa al Medio Ambiente para unas Sociedades Sostenibles y una Responsabilidad Global, aprobado en el Foro Mundial de ONG con motivo de la Cumbre de la Tierra, celebrada en 1992. Las conferencias regionales del Consejo de Asia para el Medio Ambiente y la Conferencia de ONG de Asia y el Pacífico para el Medio Ambiente insistieron también en la importancia que tiene la educación en la creación de sociedades sostenibles. El Organismo para el Medio Ambiente de Japón y el Instituto de Estrategias Ambientales Globales (IGES) apoyan los esfuerzos regionales de cooperación con miras a favorecer el desarrollo sostenible por medio de la educación. El IGES, por ejemplo, ha iniciado una revisión de las políticas y capacidades de las organizaciones no gubernamentales, los medios de comunicación y los sistemas de educación formal de la región para propiciar el desarrollo sostenible. Gracias a las iniciativas de este tipo, se observan en toda la región múltiples ejemplos de prácticas innovadoras (Fien y Tilbury, 1996), algunos de los cuales se citan aquí.

La tradición australiana de preparación del programa de estudios en la escuela en el marco de planes generales fomenta la innovación local y el apoyo interdisciplinario para la educación relativa al medio ambiente. Existe ya una serie de políticas oficiales, directrices para el programa de estudios y materiales de apoyo para este tipo de educación.

La protección del medio ambiente es una política esencial del Estado en China. El PNUMA designó la ciudad de Chaozhou como una de las “500 mejores ciudades del mundo” por sus logros en materia de educación ambiental. Más de doscientos mil alumnos en más de mil escuelas han seguido un programa educativo de este tipo, que combinaba actividades escolares y extraescolares.

En la India, la Política Nacional de Educación de 1968 y 1986 convirtió los temas ambientales en elementos constitutivos del programa de estudios. El Consejo Nacional de Estudios sobre la Educación y Formación ha editado libros de texto sobre estudios ambientales para los niños del país entre los 3 y los 5 años. A partir de los 6 años, la educación ambiental ha de formar parte de todas las asignaturas. El Tribunal Supremo dictaminó que todos los sistemas de educación deben fomentar la educación relativa al medio ambiente. Estos temas se integran también en la educación no formal y de adultos.

Indonesia tiene una red de centros de estudios sobre el medio ambiente en las universidades. La educación correspondiente está incorporada en las políticas nacionales de gestión del medio ambiente. Además, existen programas de formación, sin título, en evaluación de la repercusión ambiental y otras cuestiones. Existe una gran cooperación entre escuelas, universidades y grupos comunitarios en proyectos de acción local, por ejemplo, campañas de limpieza de los ríos.

En Japón, las asignaturas que se estudian en la escuela primaria y secundaria cubren ampliamente todos los temas ambientales. Hay un especial interés por fomentar la educación relativa al medio ambiente. Se están estableciendo vínculos entre las escuelas y los organismos administrativos, el Ministerio del Medio Ambiente y el Ministerio de Educación, por ejemplo, con objeto de publicar notas de orientación y más libros de lectura para la escuela primaria y elemental, y coordinar la formación en el empleo y la investigación.

En Malasia, los temas relacionados con el hombre y el medio ambiente están integrados en las cinco asignaturas de la escuela primaria (ciencias sociales, educación sanitaria, educación cívica, historia y geografía). Las escuelas llevan a cabo toda una serie de actividades paralelas al currículo, por ejemplo, clubes de amigos de la naturaleza, celebración de la semana del medio ambiente, acampadas y proyectos de educación ambiental. Los organismos gubernamentales, las ONG y los medios que se dedican a la educación relativa al medio ambiente reciben amplio apoyo.

Las ONG tienen una gran participación en la educación ambiental en Nueva Zelanda. Las relaciones entre la escuela y la universidad brindan particulares oportunidades de aprendizaje a docentes y alumnos mediante programas como Eco-school y Enviro-school.

En Filipinas, los conceptos y las competencias relacionados con el medio ambiente están integrados en los Conocimientos Nacionales Mínimos, aplicables a las escuelas elementales, y en los Conocimientos Deseados, aplicables a las escuelas secundarias. Existen ya abundantes materiales de estudio y programas de perfeccionamiento profesional para docentes relacionados con la educación relativa al medio ambiente.

En la República de Corea, la educación ambiental constituirá una asignatura independiente en la escuela secundaria. En virtud del programa Escuela Modelo para la Conservación del Medio Ambiente, en todo el currículo habrá ejemplos de educación ambiental.

La educación relativa al medio ambiente ocupa un lugar central en el proyecto de Singapur de convertirse Ciudad Ambiental Modelo en el año 2000. Este tipo de educación forma parte ya de los estudios académicos y del currículo de la formación inicial de los docentes. Existen al menos 15 instituciones distintas, gubernamentales y no gubernamentales, que participan activamente en la sensibilización ambiental y en actividades en todo el país.

En Sri Lanka hay una marcada relación entre la cultura y la religión, por un lado, y la filosofía de la educación medioambiental, por otro. La Comisión Nacional de Educación exige a las escuelas que contribuyan a “la evolución de un modelo de vida sostenible”. Los temas ambientales forman parte del programa de estudios de la enseñanza primaria y secundaria. Algunas escuelas tienen “brigadas de pioneros ecológicos” y clubes. Además, la participación de las ONG es muy activa.

La educación relativa al medio ambiente está integrada en las tres unidades que constituyen el currículo de “experiencia de la vida” en las escuelas tailandesas elementales. La experiencia de la vida abarca la ciencia, los estudios sociales, la educación para la salud y la educación moral. Las actividades optativas de desarrollo de la comunidad en los estudios sociales de la escuela elemental proporcionan a los alumnos numerosas posibilidades de participar en la solución de los problemas ambientales locales. La idea es que cada pueblo cuente con un parque ambiental reconocido y un centro social.

La educación ambiental forma parte del Plan Nacional Vietnamita de 1991 para el Medio Ambiente y el Desarrollo Sostenible, y está incorporada a tres asignaturas que se cursan en la escuela primaria (naturaleza y sociedad, educación para la salud y educación moral) y a otras tres de secundaria (geografía, biología y educación moral y cívica). Gracias a la cooperación interministerial, el Festival Nacional de Plantas en Crecimiento ha pasado directamente a formar parte del programa de estudios.

Análisis de las respuestas educativas

De esta panorámica de los esfuerzos de toda la región por promover el desarrollo sostenible a través de la educación se desprende que la situación corresponde a lo que se podría denominar la primera fase de la reforma de la educación que siguió a la Cumbre de la Tierra, esto es, una nueva formulación de la educación relativa al medio ambiente para que recoja ciertos aspectos del desarrollo sostenible. No ha supuesto una labor muy difícil, en la medida en que el concepto de medio ambiente en la región ha incluido siempre el elemento humano. Son muchas las culturas que ven en la naturaleza a una madre o una maestra y, como la vida en la mayoría de las sociedades asiáticas sigue siendo predominantemente rural y

está organizada en torno a las estaciones, la población entiende con facilidad que su calidad de vida guarda relación con la sostenibilidad del mundo natural. Como la contaminación del aire y del agua es la causa principal de la mortalidad infantil en la región (donde lo más peligroso que puede hacer un niño menor de cinco años es respirar aire y beber agua), sería muy fácil integrar el discurso del desarrollo sostenible en las normas de la educación medioambiental. Sin embargo, no se ha producido todavía en la región una reorientación más amplia de las prácticas, los sistemas y las estructuras de educación en apoyo de la sostenibilidad (segunda fase de la reforma).

Debido a ello, subsisten varios problemas y dificultades muy considerables. En muchos países de la región, por ejemplo, la mayoría de las iniciativas siguen partiendo de concepciones de la educación ambiental anteriores a la Cumbre de la Tierra, favorables a la conservación de la naturaleza, sobre todo mediante el estudio de la ciencia y la geografía, pero que no toman en consideración las bases multidisciplinarias del desarrollo sostenible y los imperativos holísticos a los que atiende el concepto emergente de educación para un futuro sostenible. Por consiguiente, casi todas las iniciativas de fomento de la educación medioambiental en Asia y el Pacífico procedían del Ministerio del Medio Ambiente, de Agricultura o de Recursos Naturales, y no del Ministerio de Educación. Aunque positivos, los esfuerzos de esos ministerios tienden a orientarse a problemas ecológicos concretos, en vez de apoyar la sostenibilidad desde el gobierno. Tienden también a centrarse en campañas de información y sensibilización públicas cuyo objetivo consiste en modificar los comportamientos individuales, en lugar de fijarse objetivos educativos más amplios o relacionados con la sostenibilidad. Aparte de algunos círculos muy limitados que tienen una clara conciencia de los problemas ambientales, en la mayoría de los países nadie entiende bien el concepto de desarrollo sostenible, que rara vez supone un objetivo en sí para todo el gobierno. Hay varios países de la región que no tienen todavía políticas o normas en materia de educación ambiental. A causa de toda esta serie de problemas, los enfoques del desarrollo sostenible por parte de la educación han adolecido de una falta de coherencia y de planificación a largo plazo. Es más, incluso en los países que tienen políticas de educación medioambiental, son muy pocos los que han las han revisado para recoger los aspectos sociales, económicos, políticos y relacionados con la conservación del desarrollo sostenible.

La falta general de interés de los ministerios de educación por el tema de la sostenibilidad ha tendido a dejar la educación relativa al medio ambiente al margen de la política general de educación. Así pues, la mayor parte de los países no tienen un plan coherente de progresión de la educación ambiental desde la etapa preescolar hasta el instituto, por lo que no suele tener carácter prioritario, sobre todo cuando los programas están ya sobrecargados. Además, el escaso peso de la educación relativa al medio ambiente y el desarrollo sostenible en las asignaturas con exámenes externos contribuye a dejar de lado esta área del saber. Así pues, nada tiene de sorprendente que muchos docentes, alumnos y padres no la consideren prioritaria dentro del currículo. En algunos países, los métodos

didácticos innovadores de la educación relativa al medio ambiente chocan con los principios de la escolaridad tradicional, problema especialmente agudo en los países en los que el currículo insiste en el contenido y en los resultados de los exámenes externos, más que en el desarrollo de la capacidad de pensar y resolver problemas. Agrava estas dificultades la falta general de conciencia ecológica y de apoyo a la educación medioambiental por parte de no pocos encargados de formular las políticas de educación, administradores de escuelas y profesores de centros de formación del profesorado. No resulta fácil instaurar la formación previa y en el empleo de los docentes en materia de sostenibilidad y, por desgracia, cuando se imparten cursos en el empleo, los que asisten suelen ser los maestros que están ya ocupándose de la educación ambiental. Por todo ello, los currículos de las escuelas, tanto oficiales como “ocultos”, no suelen ser favorables a la concepción social de la educación para un futuro sostenible. Lo cierto es que si el currículo oficial suele presentar deficiencias en este sentido, el “currículo oculto” representa por lo general un obstáculo aún más serio para el desarrollo sostenible.

Los efectos de este modelo se pueden observar en los resultados de un proyecto internacional para determinar los conocimientos, las actitudes y las actividades en relación con el medio ambiente de más de 10.000 alumnos de la región de 16 y 17 años. La investigación se llevó a cabo entre 1996 y 1998, con la colaboración de investigadores universitarios de 13 países (Australia, Brunei, China, Fiji, Filipinas, India, Indonesia, Japón, Nueva Zelanda, Papua Nueva Guinea, la República de Corea, Singapur y Tailandia), y se efectuó en tres fases: estudio del contexto cultural y el sistema de educación de cada país, encuestas mediante cuestionario y entrevistas de grupos en cada país, y metaanálisis de los estudios nacionales (Yenken, Fien y Sykes, en prensa). Tres de las conclusiones importantes del estudio ponen de relieve que es mucho lo que falta por hacer para que la educación, sobre todo en las escuelas secundarias, se reoriente hacia la sostenibilidad. Todo ello depende de: el nivel de sensibilización e interés de los alumnos, el aprendizaje de los conceptos apropiados, y la disposición y capacidad de los alumnos para adoptar en su vida actitudes sostenibles y para compartir la responsabilidad cívica de las actividades de desarrollo sostenible.

GRADO DE INTERES DE LOS ALUMNOS POR EL MEDIO AMBIENTE

Diversos resultados de la investigación ponen de manifiesto que los jóvenes de la región de Asia y el Pacífico tienen gran interés por aprender mucho más de lo que actualmente se les enseña sobre cuestiones medioambientales. En el Cuadro 1, por ejemplo, se observa que sólo los alumnos de un país (Singapur) deseaban reducir la frecuencia de los debates regulares sobre estas cuestiones en clase. También en las entrevistas de grupos, alumnos de varios países afirmaron “no haber aprendido apenas nada sobre el medio ambiente desde la escuela primaria” y no les parecía justo que sólo se enseñaran este tipo de cuestiones a los alumnos que estudiaban biología o geografía.

CUADRO 1. Porcentaje de los alumnos que participan habitualmente en debates en varias ciudades y países de Asia y el Pacífico sobre cuestiones medioambientales en clase, frente al porcentaje de los que desean la regularidad de estos debates

	Frecuencia actual	Frecuencia deseada		Frecuencia actual	Frecuencia deseada
Australia, Brisbane	30	50	Indonesia	44	88
Australia, Melbourne	29	55	Japón	16	27
Brunei	33	59	Nueva Zelanda	19	38
China, Guangzhou	11	38	Singapur	18	3
China, Hong Kong	19	41	Tailandia	14	65
India	54	79			

Fuente: Yencken, Fien y Sykes, en prensa.

CONCEPTOS APROPIADOS

A los alumnos participantes en la encuesta se les pidió que indicaran si estaban familiarizados con una serie de 11 conceptos y que, en caso afirmativo, los definieran. En los Cuadros 2 y 3 se pone de manifiesto que los conceptos que los alumnos aprenden actualmente en la escuela se limitan a conceptos tradicionales de la biología y la geografía, por ejemplo, los recursos renovables, la ecología, la interdependencia y el ciclo del carbono y los dos grandes problemas generados por el cambio climático que son el deterioro de la capa de ozono y el efecto invernadero. Los alumnos respondieron que algo sabían del concepto de desarrollo sostenible, pero que desconocían todos los conceptos afines como la biodiversidad, la capacidad de resistencia, el principio de precaución y la equidad intergeneracional. Cuando se les pidió que definieran esta serie de conceptos, las puntuaciones que obtuvieron fueron sumamente decepcionantes. Esta situación pone de manifiesto la necesidad urgente de integrar esos conceptos en los currículos de la región, de modo que los estudiantes puedan empezar a entender conceptos que son la clave del desarrollo sostenible. En la encuesta se utilizaron solamente cinco de esos conceptos, pero se podrían haber empleado otros muchos pertenecientes a la ecología política y la ecología económica, entre ellos la huella ecológica, el ecoespacio, la gestión de los recursos naturales, el análisis del ciclo vital, la evaluación ambiental, la ecoeficiencia, el consumo sostenible, etc. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 1997)

DISPOSICION PARA ADOPTAR UN ESTILO DE VIDA SOSTENIBLE

El tercero y tal vez el más descorazonador de los resultados del estudio fue la ambivalencia que mostraban los jóvenes a la hora de modificar el estilo de vida y de ejercer la responsabilidad cívica de conformidad con la gran preocupación por el medio

CUADRO 2. Conceptos del grupo 1: porcentaje de familiaridad de los alumnos con determinados conceptos – nivel relativamente alto de concienciación y conocimiento

	Efecto invernadero	Capa de ozono	Recursos renovables	Ecología	Ciclo del carbono	Interdependencia
Australia, Brisbane						
- Ha oído hablar	99	99	94	88	53	60
- Tratado en clase	81	81	59	44	20	18
- Correcto	24	39	59	35	44	77
Australia, Melbourne						
- Ha oído hablar	98	99	94	94	74	70
- Tratado en clase	81	81	61	67	41	26
- Correcto	68	36	61	50	47	–
Bali						
- Ha oído hablar	–	–	–	–	–	–
- Tratado en clase	74	76	92	88	81	–
- Correcto	27	47	85	80	44	–
Brunei						
- Ha oído hablar	98	99	98	90	91	71
- Tratado en clase	58	57	58	51	73	20
- Correcto	63	37	–	44	60	–
China, Guangzhou						
- Ha oído hablar	92	97	98	94	56	94
- Tratado en clase	46	49	67	46	26	33
- Correcto	7	54	70	44	40	–
China, Hong Kong						
- Ha oído hablar	98	96	98	72	47	78
- Tratado en clase	59	47	56	35	18	25
- Correcto	11	25	42	55	40	–
Fiji						
- Ha oído hablar	–	–	–	–	–	–
- Tratado en clase	–	–	–	–	–	–
- Correcto	29	45	43	42	36	–
India						
- Ha oído hablar	100	97	99	100	99	97
- Tratado en clase	95	93	95	73	95	85
- Correcto	67	57	51	73	50	–
Japón						
- Ha oído hablar	86	92	32	92	52	50
- Tratado en clase	33	58	6	18	18	8
- Correcto	48	82	10	14	26	–
Corea						
- Ha oído hablar	–	–	–	–	–	–
- Tratado en clase	–	–	–	–	–	–
- Correcto	61	70	29	19	23	–
Nueva Zelandia						
- Ha oído hablar	95	97	91	78	75	79
- Tratado en clase	64	67	60	38	50	45
- Correcto	55	32	49	24	48	–
Singapur						
- Ha oído hablar	99	99	99	97	91	84
- Tratado en clase	91	88	77	71	73	45
- Correcto	94	75	57	59	78	–
Tailandia						
- Ha oído hablar	99	99	87	99	70	98
- Tratado en clase	70	69	36	69	27	32
- Correcto	15	39	61	82	16	–

Fuente: Yencken, Fien y Sykes, en prensa.

CUADRO 3. Conceptos del grupo 2: porcentaje de alumnos familiarizados con determinados conceptos – nivel relativamente bajo de concienciación y conocimiento

	Desarrollo sostenible	Capacidad de resistencia	Biodiversidad	Equidad intergeneracional	Principios de precaución
Australia, Brisbane					
- Ha oído hablar	51	43	49	52	21
- Tratado en clase	12	10	12	4	3
- Correcto	26	77	82	66	21
Australia, Melbourne					
- Ha oído hablar	57	55	49	48	23
- Tratado en clase	20	22	18	8	3
- Correcto	26	79	79	63	19
Bali					
- Ha oído hablar	–	–	–	–	–
- Tratado en clase	31	28	93	35	26
- Correcto	70	64	37	82	61
Brunei					
- Ha oído hablar	54	50	57	25	37
- Tratado en clase	7	9	33	3	3
- Correcto	9	40	69	50	25
China, Guangzhou					
- Ha oído hablar	87	72	90	62	66
- Tratado en clase	11	22	43	11	15
- Correcto	53	65	50	73	55
China, Hong Kong					
- Ha oído hablar	48	52	41	44	38
- Tratado en clase	9	16	12	9	8
- Correcto	24	66	52	59	25
Fiji					
- Ha oído hablar	–	–	–	–	–
- Tratado en clase	–	–	–	–	–
- Correcto	34	49	41	46	25
India					
- Ha oído hablar	68	48	86	35	26
- Tratado en clase	38	26	72	17	14
- Correcto	25	39	46	71	19
Japón					
- Ha oído hablar	43	43	67	36	26
- Tratado en clase	13	10	12	4	3
- Correcto	49	55	24	39	20
Corea					
- Ha oído hablar	–	–	–	–	–
- Tratado en clase	–	–	–	–	–
- Correcto	54	–	55	60	63
Nueva Zelandia					
- Ha oído hablar	47	54	50	40	31
- Tratado en clase	12	13	15	8	6
- Correcto	20	58	58	53	49
Singapur					
- Ha oído hablar	45	62	53	30	28
- Tratado en clase	10	25	19	4	4
- Correcto	19	22	86	66	32
Tailandia					
- Ha oído hablar	34	95	90	94	96
- Tratado en clase	6	55	39	25	25
- Correcto	60	70	68	64	14

Fuente: Yencken, Fien y Sykes, en prensa.

ambiente de que hacían gala. Los muchachos y muchachas de todos los países expresaron un gran deseo de mejorar el medio ambiente, pero pocos aludieron a alguna experiencia pasada de ciudadanía activa en relación con el medio ambiente o a su deseo de trabajar para su protección en el futuro. Algunos alumnos citaron como actividades regulares el reciclaje y la reutilización, la elección de productos domésticos de limpieza más inocuos para el medio ambiente y la reducción del consumo de agua, y otros afirmaron que habían participado en campañas de limpieza y de plantación de árboles. Sin embargo, tan sólo una pequeña minoría de jóvenes de cada país declaraba haber escrito cartas, firmado peticiones, asistido a reuniones o presentado denuncias oficiales. Estas acciones políticas son también aquellas en las que la gran mayoría dijo no estar dispuesta a participar en el futuro, y ello pese a que buena parte de los encuestados (entre el 70% y el 94%) de todos los países afirmó que se sentía “bien” o “muy bien” al participar en actividades a favor del medio ambiente, y que solían encontrar reacciones positivas y un fuerte apoyo de los demás participantes, sus profesores y sus familias.

No es fácil explicar esta paradoja. Son muchas las barreras culturales y políticas que se oponen a los estilos occidentales de ciudadanía activa que existen en varios países de la región Asia-Pacífico. Ahora bien, de los resultados de la encuesta se deduce con claridad que la naturaleza de las experiencias educativas comunes tiene también su influencia. Así, la mayoría de los muchachos afirmaron que tenían escasos conocimientos y competencias para proponerse mejoras medioambientales, incluso a muy pequeña escala. Cuando se les pidió que puntuaran sus conocimientos y competencias al respecto, la puntuación más alta en todos los países no fue nunca superior a media. Los alumnos de todos los países estudiados afirmaron que los dos motivos más frecuentes para no intervenir positivamente en las cuestiones medioambientales eran la convicción de que su intervención no serviría para nada y de que no existía ninguna alternativa práctica, ni siquiera cuando sabían que lo que hacían estaba mal. Todo esto revela no sólo una falta de conocimiento de posibles alternativas, sino también que las escuelas no han sido capaces de proporcionar a los alumnos experiencias que les enseñaran esos conocimientos y competencias. También se pone de manifiesto que rara vez habían tenido oportunidad los alumnos de colaborar con otros en proyectos medioambientales prácticos y de aprender a confiar en sus capacidades individuales y colectivas de provocar un cambio.

Para consolidar la contribución de la educación a una ciudadanía activa, uno de los objetivos centrales de la educación debería consistir en ayudar a los alumnos a identificar los elementos del desarrollo no sostenible que les preocupan y a resolverlos. Tendrían que aprender para ello a reflexionar críticamente sobre el lugar que les corresponde en el mundo y a pensar qué significa la sostenibilidad para ellos y para sus comunidades. Este proceso implicaría también una práctica para contemplar modelos alternativos de vida y desarrollo, evaluar otros posibles modelos, aprender a negociar y justificar opciones, hacer planes para alcanzar los objetivos deseados y participar en acciones de la comunidad para convertir esos modelos en realidad. Estas capacidades son las que Jensen y Schnack (1997) llaman “competencia para la acción”. La competencia para la acción democrática es lo contrario del cambio pre-

determinado de comportamiento como objetivo de la educación y comprende la educación para la sostenibilidad como parte del proceso de construcción de una sociedad civil informada, participativa y activa. La educación para la sostenibilidad puede contribuir así a la educación para la democracia.

Una nueva orientación de la educación hacia un futuro sostenible: importancia de la formación del profesorado

Este desequilibrio de las prioridades exige la reafirmación del papel de la educación en la construcción de la sociedad civil ayudando a los educandos a:

- elaborar criterios para determinar qué es lo que más merece conservarse del patrimonio cultural, económico y natural;
- formular valores y estrategias para instaurar la sostenibilidad en las comunidades locales; y
- trabajar con los demás para fomentar la sostenibilidad fuera, en contextos nacionales y mundiales.

Esto no significa que haya que ignorar los imperativos económicos en que se basan las funciones reproductoras de la educación formal. Hay que favorecer formas de desarrollo que sean económicamente sanas, ecológicamente sostenibles y socialmente justas; es innegable que un desarrollo apropiado es el principio esencial de una sociedad sostenible. Con todo, orientar la educación hacia la sostenibilidad requiere prestar atención a los efectos problemáticos de un desarrollo inadecuado y del crecimiento económico ilimitado, así como a los medios por los que se perpetúan gracias a los modelos de escolaridad dominantes y a la insuficiencia de los conocimientos, las actitudes y las capacidades que los alumnos tienden a adquirir por ello.

Las reformas del currículo derivadas de la reorientación de la educación hacia la sostenibilidad ha de estar respaldada por reformas de muchos de los modelos actuales de elaboración y evaluación del currículo en la región Asia y el Pacífico. Por ejemplo, el control centralizado de la enseñanza y el aprendizaje mediante programas, libros de texto y exámenes obligatorios de carácter nacional que existe en muchos países, no resulta en modo alguno favorable para contextualizar los temas del currículo o fomentar la participación de los alumnos en proyectos comunitarios locales. Estas reformas exigen también nuevas actitudes y competencias por parte de los maestros, de modo que la formación del profesorado constituye un campo de acción particularmente importante.

En el Informe de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo (1987), titulado *Nuestro futuro común*, se afirma que los docentes del mundo tienen una función esencial que cumplir para contribuir a que se produzcan los grandes cambios sociales necesarios para un futuro sostenible. Para que los maestros puedan cumplir satisfactoriamente esa función deben estar comprometidos con los principios de la educación para la sostenibilidad, ya que, de no ser así, les pueden faltar las capacidades, las ideas y la seguridad de que están brindando a sus alumnos

la oportunidad de aprender a contribuir a la transición a la sostenibilidad. Así, la formación de los docentes para la sostenibilidad ha sido el tema central de un gran proyecto de la UNESCO en la región Asia y el Pacífico.

El proyecto “El saber al servicio de un medio ambiente sostenible – innovaciones en la formación de docentes” se inició en 1994 con objeto de ayudar a los formadores del personal docente a incluir en sus programas los principios y las estrategias didácticas y pedagógicas de la educación para la sostenibilidad. Las reuniones regionales y subregionales de 1993 y 1994, convocadas por la UNESCO y la Asociación de Ministros de Educación de Asia del Sureste, proporcionaron los análisis y orientaciones necesarias para el proyecto, que debía centrarse, más que en la producción de recursos, en el perfeccionamiento personal y profesional de los formadores de docentes con miras a fomentar una práctica pedagógica apropiada.

Así pues, el primer objetivo del proyecto consistía en prestar apoyo a los formadores de docentes de la región Asia y el Pacífico a medida que fueran desarrollando localmente los medios pertinentes para replantearse sus cursos y haciendo planes para dar una nueva orientación a la formación de docentes con miras a la sostenibilidad en sus institutos y en sus países. Gracias a este proyecto, se estableció una red de investigación de formadores de maestros en veinte países de la región. La finalidad de dicha red era – y sigue siendo – apoyar a los formadores de docentes que deseen compartir módulos cuidadosamente estudiados, evaluados y culturalmente adecuados para utilizarlos en los programas de formación inicial de docentes y en los de educación permanente en el empleo.

De los informes de evaluación se desprende que el principal resultado de la red ha sido la evolución profesional de los participantes en una serie de talleres y redes nacionales en muchos países de la región (Instituto Nacional de Estudios sobre la Educación, 1996; Fien, en prensa). También se ha publicado una interesante guía de posibilidades de desarrollo profesional (Fien, Heck y Ferreira, 1997). Los módulos que contiene, con selecciones de las tareas más interesantes e innovadoras realizadas por la red, no deben considerarse un producto acabado, sino una posible fuente de inspiración para efectuar las adaptaciones correspondientes en los distintos países. Pruebas del éxito que ha tenido este proyecto son:

- La publicación de una versión de la guía en Internet: www.ens.gu.edu.au/ciree/LSE/index.html;
- La adaptación de los módulos y la traducción (*) de algunos o de todos ellos en India, Pakistán, Indonesia*, Tailandia*, Viet Nam*, Singapur, Malasia*, Filipinas, Nueva Zelanda, Hong Kong (Región Autónoma de China), Taiwan* y Fiji;
- La adaptación de los módulos en la India al servicio de un programa de desarrollo profesional para setenta institutos pedagógicos del Estado de Karnataka;
- La adaptación (y traducción) de los módulos para la formación de enfermeras a cargo de personal del Ministerio de la Salud en Tailandia;
- La adaptación y utilización de los módulos en cursos de maestría en Tailandia, Australia, Nueva Zelanda y Japón;

- La adaptación y utilización de los módulos en una guía de avance profesional y un programa de formación en estudios marítimos y del litoral en Australia; y
- La adaptación de algunos de los módulos para un programa multimedia de la UNESCO de formación de docentes llamado Teaching and learning for a sustainable future [Enseñar y aprender para un futuro sostenible].

Conclusión

La segunda fase de la educación para un futuro sostenible (la reorientación general de las prácticas, los sistemas y las estructuras de la educación) no está aún muy extendida en la región de Asia y el Pacífico. Es una empresa de gran envergadura que las regiones económicamente ricas del mundo no han llevado a término todavía, de modo que nada tiene de sorprendente que una de las regiones más pobres del planeta no haya puesto aún esas reformas en práctica. Ahora bien, en la región hay un gran interés (por parte de organismos regionales e internacionales y organizaciones no gubernamentales muy activas), prueba de que si fuera posible convencer a los Estados Miembros de que es deseable el compromiso de los respectivos gobiernos con el desarrollo sostenible, los formadores de docentes, los funcionarios encargados de la elaboración de los currículos y los docentes de la región contarían con el apoyo necesario para introducir las imprescindibles reformas.

Referencias

- Alianza Mundial para la Naturaleza. Centro de Educación Ambiental. 1998. *SASEANEE circular*, vol. 16 n° 1.
- Banco Asiático de Desarrollo. 1997. *Emerging Asia: changes and challenges* [La nueva Asia: cambios y retos]. Manila, Banco Asiático de Desarrollo.
- Banco Mundial, 1993. *Toward an environmental strategy for Asia* [Hacia una estrategia medioambiental para Asia]. Washington, DC, Banco Mundial. (Documento de debate n° 224.)
- . 1998. *World development report 1998-1999* [Informe sobre el desarrollo mundial 1998-1999]. Nueva York, Oxford University Press.
- Brown, L. R. et al. 1999. *State of the world 1999: the millenium edition* [Situación del mundo 1999: edición del milenio]. Nueva York, World Watch Institute, Norton & Company.
- Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo. 1987. *Our common futur* [Nuestro futuro común]. Nueva York, Oxford, University Press.
- Fien, J. (comp.). En prensa. *The Action Research of Network and international collaboration in higher education: a case study from environmental education in teacher education* [La red de investigación y la colaboración internacional en la educación superior: estudio de caso sobre la educación relativa al medio ambiente en la formación de docentes]. Bangkok, Oficina Regional Principal de la UNESCO para Asia y el Pacífico (PROAP).
- Fien, J.; Heck, D.; Ferreira, J., (comps.). 1997. *Learning for a sustainable environment: a professional development manual for teacher educator* [El saber al servicio del desarrollo sostenible: manual de desarrollo profesional para formadores de docentes]. Bangkok, Programa de la UNESCO de innovación educativa para el desarrollo para Asia y el Pacífico (ACEID).

- Fien, J.; Tilbury, D. 1996. *Learning for a sustainable environment: an agenda for teacher education in Asia and the Pacific* [El saber al servicio del desarrollo sostenible: programa de formación de docentes en Asia y el Pacífico]. Bangkok, Programa de innovación educativa de la UNESCO para el desarrollo de Asia y el Pacífico (ACEID).
- Fondo Mundial para la Naturaleza. 1999. <http://www.panda.org/livingplanet/lpr/indexx.htm>
- Gregorio, L. 1993. *UNESCO initiatives in environmental education for Asia and the Pacific* [Iniciativas de la UNESCO en educación relativa al medio ambiente para Asia y el Pacífico]. Documento inédito redactado para la Reunión Internacional de Expertos sobre la superación de las barreras para la educación medioambiental por medio de la formación del profesorado, Griffith University.
- Instituto Mundial de Observación. 1998. <http://www.worldwatch.org/index.html>
- Instituto Nacional de Investigación Pedagógica. 1996. *Learning for a sustainable environment: environmental education and teacher education in Asia and the Pacific* [El saber al servicio del medio ambiente sostenible: la educación relativa al medio ambiente y la formación del profesorado en Asia y el Pacífico]. Tokyo, NIER.
- Instituto Mundial de Recursos. 1998. *World resources 1998-1999*. [Los recursos mundiales, 1998-1999]. Nueva York, Oxford University Press.
- Jensen, B. B.; Schnack, K. 1997. The action competence approach in environmental education. *Environmental education research* [El enfoque de acción competente en la educación relativa al medio ambiente. Investigación sobre la educación relativa al medio ambiente] *Environmental education research* (Abingdon, Reino Unido), vol. 3, n° 2, págs. 163-178.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. 1997. *Sustainable consumption and production: clarifying the concepts* [El consumo y la producción sostenibles: aclarando los conceptos]. París, OCDE.
- Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. 1997. *Global environmental outlook* [Panorama mundial medioambiental]. Nueva York, Oxford University Press.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. 1998. *Human development report, 1998* [Informe sobre el desarrollo humano, 1998]. Nueva York, Oxford University Press.
- Smyth, J. 1995. Environment and education: a view of changing scene [El medio ambiente y la educación: cambio de escena]. *Environmental education research* (Abingdon, Reino Unido), vol. 1, n° 1, págs. 3-20).
- UNESCO/PROAP. 1996. *Celebrating diversity, cultivating development, creating our future together: UNESCO in Asia and the Pacific* [Celebrar la diversidad, cultivar el desarrollo, forjar nuestro futuro juntos: la UNESCO en Asia y el Pacífico]. Bangkok, UNESCO.
- Yencken, D.; Fien, J.; Sykes, H. En prensa. *Environment, education and society in the Asia-Pacific: local traditions and global discourse* [El medio ambiente, la educación y la sociedad en Asia y el Pacífico: las tradiciones locales y el discurso global]. Londres, Routledge.

EDUCACION PARA UN DESARROLLO SOSTENIBLE

REFORMA DE LA EDUCACION Y DESARROLLO SOSTENIBLE EN LAS AMERICAS

Beatrice Edwards

Introducción

Han transcurrido tres decenios desde que los sociólogos americanos empezaron a afirmar que los índices de crecimiento económico nacional sostenidos o en aumento no se traducían necesariamente en un aumento del nivel de vida. Andre Gunder Frank, en su obra *Capitalism and underdevelopment in Latin America* [Capitalismo y subdesarrollo en América Latina] publicada en 1967, se oponía en principio a la teoría de la modernización de Walt Rostow, que daba por segura la relación entre ambos índices y había sido ampliamente aceptada como fórmula universal para el cambio socioeconómico nacional. Gunder Frank observaba que el subdesarrollo, al igual que el desarrollo, era un proceso más que una situación y que ambos procesos se daban conjuntamente, siendo cada uno el reflejo del otro. Gunder Frank continuaba afirmando que este doble fenómeno iba en aumento y no sólo entre unos países y otros, sino también dentro de un mismo país: mientras unas regiones avanzan y progresan, otras retroceden en población, recursos y dinamismo. Como señalaba el propio Gunder Frank, la observación no era del todo original, pues muchos años antes Joseph Schumpeter había puesto de manifiesto esa misma característica del sistema económico, llamándola “destrucción creativa”. La aportación de Gunder Frank al debate fue su afirmación de que los dos procesos estaban íntimamente rela-

Versión original: inglés

Beatrice Edwards (Estados Unidos de América)

Especialista en educación de la Organización de los Estados Americanos, Washington DC. Su trabajo se centra en la reforma de la educación en América Latina, en la educación en materia de medio ambiente y en la formación técnica y profesional. Autora de muchos artículos sobre estos temas y doctora en sociología por la Universidad Americana, Washington DC, donde imparte cursos como profesora adjunta. Correo electrónico: Bedwards@oas.org

cionados y de que una región se desarrollaba a costa de otra, absorbiendo los elementos necesarios para sostener el crecimiento y el cambio. Una región se desarrollaba “subdesarrollando” a otra. En su opinión, el subdesarrollo no era el estado natural que reinaba antes de que llegaran la industrialización y la urbanización. Se trataba más bien de una serie compleja de cambios que se producían cuando las fuerzas internas de una entidad social eran sobrepasadas por fuerzas socioeconómicas externas y quedaban subordinadas a ellas. Aunque nunca introdujo en sus análisis consideraciones de tipo medioambiental, éstas estaban presentes implícitamente. Gunder Frank, al establecer esta relación entre el subdesarrollo y el desarrollo, hizo una nueva conceptualización de todo el proceso; para él ya no era la vía de Rostow de sentido único y con posibilidades infinitas, sino una relación de desigualdad permanente entre los países centrales y los de la periferia. Así pues, en un país subdesarrollado, era posible el desarrollo de una economía de mercado, llevando consigo la estratificación social característica de las sociedades industrializadas y urbanizadas; pero en vez de desarrollarse, los países subordinados se subdesarrollarían, llegándose en los países de la periferia a extremos de estratificación y desorganización social totalmente desconocidos en los del centro. En resumen, Gunder Frank daba a entender que el verdadero desarrollo debe responder a la lógica interna de una entidad social, emergiendo de sus propias bases materiales, sus sistemas de producción, su historia y su cultura.

El debate entre la opinión de Rostow de las infinitas posibilidades y la teoría de Gunder Frank sobre el subdesarrollo forzado por el desarrollo, subsiste en la comunidad internacional. Las opiniones opuestas han enmarcado implícitamente la discusión general acerca de la cooperación técnica entre Norte y Sur, así como las discusiones políticas en todos los sectores. La creación del concepto de “desarrollo sostenible”, que surgió del debate en torno a la función del medio ambiente natural en el proceso del cambio social, equivalía a un compromiso entre las dos opiniones contrapuestas. Calificar al desarrollo de “sostenible” implicaba que existían políticas y programas no sostenibles, y que su rasgo principal era la necesaria reducción de recursos (tanto naturales como culturales) para su puesta en práctica. El desarrollo, como afirmaba Gunder Frank, no siempre significa un cambio positivo y estable para todos. Pero como concepto de compromiso, el desarrollo sostenible suponía (igual que Rostow) que el teatro de operaciones era un mundo simple y unificado y que la generación presente era el principal y único actor. No tenía en cuenta un mundo dividido en regiones, naciones y clases sociales, o ya estructurado por la historia y el conflicto.

Al referirnos en este artículo a los cambios que se han producido en el sector de la educación a lo largo de los últimos quince años y a la definición constante del concepto de desarrollo sostenible, haremos otra vez referencia a estas opiniones. Veremos cómo el debate no resuelto sobre el contenido y el significado de desarrollo sostenible está incidiendo en la reforma de los sistemas educativos, tanto en el Norte como en el Sur, suscitando dudas sobre cuáles son los enfoques adecuados para la reforma escolar y cuál debe ser la función de la escuela en relación con su entorno cultural y físico.

El desarrollo sostenible: contexto político

Desde que expuso su teoría, Gunder Frank siguió perfilando sus análisis, tras haber recibido críticas furibundas tanto de la derecha como de la izquierda. La derecha le criticaba por insinuar que el Primer Mundo industrializado tenía la “culpa” de la pobreza, la desigualdad y la inestabilidad política del Tercer Mundo, y la izquierda le reprochaba que analizara desde el punto de vista espacial/nacional un tema susceptible de ser estudiado con más provecho desde el punto de vista de las clases sociales. En este contexto de polémica, iba aumentando el interés por el deterioro del entorno natural en el hemisferio, y el desequilibrio ecológico, a medida que se hacía más evidente, atraía más la atención política. Para algunos, en América Latina, la pérdida acelerada del equilibrio ecológico era el reflejo, en el mundo natural, de los extremos de riqueza y pobreza del ámbito socioeconómico, y ambos eran el producto inevitable de un desarrollo desigual y dependiente, es decir, del subdesarrollo.

Tanto América del Norte como América del Sur estuvieron bien representadas en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano celebrada en Estocolmo en 1972, en la que estalló el conflicto interregional. La delegación brasileña presentó la propuesta 2849, que hacía responsables de la contaminación medioambiental a los países industrializados y les urgía a sufragar las medidas necesarias para apoyar las iniciativas de limpieza adoptadas y promovidas por los países ricos. El Plan de Acción finalmente aprobado en Estocolmo por la comunidad internacional representaba un compromiso: aun creando una estructura teórica holística, en la que las relaciones internacionales dependientes y el conflicto entre los grupos sociales quedaban en segundo plano, el Plan reconocía la relación existente entre la desigualdad social y el desequilibrio ecológico. Por un lado, la Declaración del Medio Ambiente Humano firmada en Estocolmo empleaba explícitamente la expresión “desarrollo sostenible” y reconocía la obligación de preservar el entorno natural para las generaciones presentes y futuras. Esta idea de limitación de los elementos naturales nunca se había mantenido con convicción en las Américas, donde, a diferencia de Europa, la abundancia de tierra, bosques y agua parecía ser prácticamente infinita. Por otro, la Declaración, al centrarse en la responsabilidad intergeneracional en vez de internacional, daba la impresión de que el conflicto sobre la limitación de recursos sólo existiría en el futuro, pasando por alto toda la controversia en torno al desarrollo y subdesarrollo, la riqueza y la pobreza.

Cinco años después, en Tbilisi, los gobiernos que habían suscrito el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) iniciaron el debate sobre la educación medioambiental basándose en la Declaración de Estocolmo. En Tbilisi se definió la educación relativa al medio ambiente en términos más amplios de lo que nunca se había hecho hasta aquel momento, abriendo los programas de estudio a consideraciones sobre la desigualdad social y el desequilibrio ecológico. Cuando en 1981 el PNUMA creó la Red para la Educación Relativa al Medio Ambiente para las Américas, creó un foro para el debate y estudio de estas cuestiones, que iban a seguir siendo consideradas y analizadas desde una perspectiva antagónica Norte-Sur.

Este antagonismo explícito se superó, al menos en parte, cuando la Comisión Brundtland publicó su informe sobre el desarrollo sostenible titulado *Our common future* [Nuestro futuro común]. La Comisión partía de la idea de que la igualdad social y la protección del medio ambiente tenían que estar presentes en todo concepto de desarrollo, a la vez que señalaba el reduccionismo inevitable de los enfoques meramente económicos y tecnológicos. El informe llegaba a la conclusión de que el principal problema medioambiental del planeta, y también el mayor reto para el desarrollo, era la creciente desigualdad entre los países ricos y pobres. Al mismo tiempo, *Our common future* afirmaba con optimismo que el crecimiento económico universal era compatible con la reducción de la pobreza en los países en desarrollo. En ningún momento insinuaba que el crecimiento económico podía no ser la solución universal a los problemas de pobreza y degradación medioambiental, ni señalaba modelos alternativos de desarrollo. En cierto sentido, el informe terminaba en un capítulo adoptando la postura que había criticado en otro: el crecimiento económico y la mayor eficiencia tecnológica podrían solucionar los desequilibrios sociales y ecológicos.

En la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Desarrollo y Medio Ambiente, celebrada en Río en 1992, se repitió la misma escena. Las delegaciones de los países desarrollados siguieron exponiendo las medidas que debían adoptar los países en desarrollo para frenar la destrucción del medio ambiente a escala nacional, mientras que las delegaciones de los países en desarrollo trataban de conseguir la ayuda económica internacional para la aplicación de esas medidas. Y el debate continuó cuatro años más tarde, en la Conferencia Cumbre sobre el Desarrollo Sostenible para las Américas, celebrada en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. Los Estados Unidos deseaban limitar las actividades de la Conferencia a un debate sobre los aspectos científicos y tecnológicos del desarrollo, mientras las alianzas de América Latina y el Caribe trataban de ampliarlas y abordar el análisis de cuestiones socioeconómicas, políticas y culturales. El debate quedó sin terminar en el hemisferio, donde sigue habiendo puntos de vista enfrentados en torno al significado de la expresión “desarrollo sostenible”. Por lo tanto, es difícil esbozar un enfoque uniforme de la educación para el desarrollo sostenible en la región, debido a que en las subregiones los enfoques y puntos de vista son muy diferentes.

Las escuelas de pensamiento del Norte y del Sur

Pese a la variedad, es posible distinguir, como método de estudio, dos enfoques para la educación y el desarrollo sostenible. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) creada por las Naciones Unidas, no tardó en establecer una relación entre los procesos medioambientales y el desarrollo. Bajo la dirección de Oswaldo Sunkel, la CEPAL reunió a muchos científicos latinoamericanos, invitándoles a publicar sus opiniones en *Estilos de desarrollo y medio ambiente en América Latina y el Caribe*. La CEPAL sostenía que el contexto de recursos naturales y biofísicos de América Latina constituía un marco que condicionó el desarrollo histórico que tuvo lugar en la región tras la Conquista. También sostenía que el poder colonial, y más tarde el internacional, ejercieron una influencia definitiva en el rumbo del cambio social que se pro-

dujo en América Latina en el transcurso de los años. Así, el entorno natural, el cruce de culturas y el sistema económico internacional, actuaron simultáneamente para configurar una vía de desarrollo especialmente polarizada hacia la sociedad y destructiva para la naturaleza. El hecho definitivo en el desarrollo de América Latina desde la era colonial hasta la Segunda Guerra Mundial, afirman, fue la exportación del excedente económico procedente de la explotación de los recursos naturales (muchos de ellos no renovables) y de la mano de obra barata. La situación se hizo más compleja después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se aceleraron los procesos de industrialización y urbanización, y las decisiones políticas corrieron a cargo de minorías que abortaron la potencial expansión de los mercados de rentas bajas y medias en las ciudades. Las nuevas estrategias fomentaban la reproducción a escala local de los modelos de industrialización importados del Norte a través de la estrecha asociación con las empresas transnacionales. Las grandes economías latinoamericanas, alentadas por sus socios transnacionales, se concentraron en la creación de industrias del automóvil y petroquímicas, así como en su capacidad de fabricar productos de consumo no perecederos y electrónicos, y derivados de pasta de madera y papel. Estas decisiones tuvieron repercusiones negativas sobre el medio ambiente porque la industria pasó a depender de la tecnología y del consumo de energía (petróleo) y ambas tenían que ser en gran medida importadas. Como consecuencia, los gobiernos de América Latina fomentaron el desarrollo comercial del monocultivo en la agricultura para la exportación, lo que les permitiría pagar la factura de las importaciones. A su vez, la falta de equidad fue haciéndose patente en la producción agrícola a medida que se extendían las grandes plantaciones comerciales, marginando a los pequeños productores y recurriendo al empleo de fertilizantes, herbicidas y pesticidas en superficies cada vez mayores.

Pasado el decenio de 1950, la agricultura comercial mecanizada alejaba de las tareas rurales a grandes masas de trabajadores que migraron a las ciudades, donde la industria con alto consumo de energía ofrecía escasos empleos en el sector formal. Ante la imposibilidad de trabajar en este sector, millones de campesinos trabajaron como eventuales o en empleos con bajos niveles de remuneración y productividad. El resultado fue, como explica Sunkel, la aparición de unas zonas urbanas sobresaturadas donde la población subsistía en las peores condiciones medioambientales posibles¹. Para la mayoría de la población rural que permaneció en el campo, las condiciones fueron aún peores.

Desde que escribía Sunkel en los decenios de 1970 y 1980, no sólo han subsistido las desigualdades del nivel de vida que él analizó, sino que han empeorado. En 1980, los ingresos del 1% más rico de la población latinoamericana eran en promedio 237 veces superiores a los de los más pobres, pero en 1995 la diferencia era aún de 417 veces². El grado de polarización de América Latina, que ya era el más alto del mundo en el decenio de 1970, ha aumentado de manera significativa en los dos extremos de la distribución de la renta durante los últimos quince años. Actualmente, la CEPAL estima que en el año 2000, más de 200 millones de personas vivirán en la pobreza en esta región. De éstas, aproximadamente, el 40% vivirán en la pobreza extrema, es decir, subsistirán con menos de un dólar al día. Además, los problemas que acompañan al subdesarrollo, como las desigualdades evidentes

en la distribución de la renta, no se han suavizado con el desarrollo económico. Dada la persistencia de la pobreza, y su grado y extensión, es comprensible que los educadores de América Latina tiendan a incorporar la educación medioambiental y los problemas sociales y económicos en el mismo análisis. En estas circunstancias, no tiene mucho sentido considerar los problemas medioambientales de la región solamente como consecuencia de una falta de conservación de los recursos naturales. Porque los educadores, cualquiera que sea su asignatura, deben trabajar en las escuelas, y éstas, víctimas asimismo de estas impresionantes desigualdades sociales, no pueden hacer nada.

Sin embargo, en el Norte, y sobre todo en Estados Unidos, la escuela de pensamiento más extendida no consideraba el desarrollo sostenible de modo tan amplio. Los norteamericanos, en la práctica, desde el punto de vista cultural, histórico y económico, no pensaban que sus sociedades estuvieran “en desarrollo” de acuerdo con una política o un plan general determinados. El desarrollo de las economías de los Estados Unidos y Canadá había sido un proceso más de evolución que de implantación, y así, los cambios y aceleraciones que se fueron produciendo en el curso de los años no causaron la desestructuración radical que produjeron estos mismos cambios en América Latina y el Caribe. Además, los que en América del Norte padecieron una privación o desposesión comparable no tuvieron unos dirigentes nacionales que los defendieran, pues el reconocimiento de la extensión de la pobreza en el Norte habría sido un descrédito para esos dirigentes nacionales, que no podían atribuir las desigualdades a las fuerzas económicas internacionales, por su propia condición de fuerza dominante en la economía mundial.

Los gobiernos de América del Norte, con su gran tendencia al crecimiento económico cuantitativo y su afán de soslayar el problema de la redistribución, adoptaron un enfoque conservador, orientado hacia el estudio de los fenómenos naturales y “ecológicos”. Sus políticas tendían a separar los problemas medioambientales de los sociales y, en consecuencia, la educación medioambiental en el Norte se fue centrando progresivamente en la “naturaleza”, dejando fuera de su campo de estudio las cuestiones relacionadas con la desigualdad social. En vez de abordar el deterioro ecológico en términos interdisciplinarios, este enfoque relegaba a un segundo plano la relación entre el mundo natural y el social, dejando el problema de la degradación ecológica en manos de los técnicos. En el Norte, el desorden ecológico pasó a ser un problema estrictamente técnico, no político.

La crítica sostiene que esta visión de la cuestión ha tenido bastantes repercusiones fundamentales en los procesos educativos y en el activismo medioambiental del Norte.³ El énfasis excesivo en las soluciones técnicas ha hecho que los ciudadanos pongan en duda la utilidad de su participación en los debates medioambientales, pensando que los científicos y los burócratas están más cualificados para abordar estos temas. Además, los enemigos de este enfoque señalan que dejar el análisis y la adopción de decisiones a las tecnocracias obliga a seguir los protocolos de los análisis estrictamente positivistas en el debate de las cuestiones medioambientales. En el marco de estos análisis, se observa una tendencia a estudiar los procesos naturales constantes porque son los más accesibles por los instrumentos tradicionales del positi-

vismo, pues se prestan a las mediciones cuantitativas, a las comparaciones, a los cálculos de probabilidades, etc. Las catástrofes, que por definición son esporádicas, no se revelan *a priori* en este tipo de estudio, ni se pueden prever los acontecimientos antes de que ocurran, sino que el enfoque sólo se puede aplicar a los fenómenos que ya existen. Cuando el agua ya está contaminada, se puede controlar el grado de contaminación y aumentarlo o rebajarlo, pero la contaminación en sí no se puede prever ni impedir. Además, como el enfoque favorece la “matematización” del conocimiento y la experiencia, el empleo de pruebas experimentales controladas y las opiniones de los técnicos fomentan un tipo determinado de escuela que no da la importancia suficiente al pensamiento crítico e interdisciplinar.

Tanto el enfoque integrado del pensamiento medioambiental latinoamericano como el contexto disciplinar de la educación medioambiental norteamericana, proceden de sus respectivas historias sociales y culturales y dan muestras ya de una cierta permanencia institucional que los hace difícilmente reconciliables. En América del Norte, hace ya tiempo que existen muchos programas para universitarios o postgraduados y en ellos se separan netamente las ciencias naturales de las sociales, y los temas técnicos de los “humanísticos”.

Por otra parte, debido a su preponderancia en la región, el Norte está en buenas condiciones para exportar esperanzas y programas de educación medioambiental, así como definiciones de desarrollo sostenido a América Latina y el Caribe. De hecho, como en toda la región se están llevando a cabo reformas de los sistemas educativos en el sector formal, la tendencia del Norte a exportar políticas y del Sur a importarlas ofrece oportunidades de desarrollo más autónomo y sostenible, pero también el peligro del subdesarrollo permanente en el sector de la educación de que hablaba Gunder Frank.

La reforma de la educación en el Norte y en el Sur

Ya en el decenio de 1980, empezaron las reformas de la educación en algunos países del hemisferio. En 1983, el Departamento de Educación de los Estados Unidos dio la voz de alarma con la publicación de *A nation at risk: the imperative for educational reform* [Una nación en peligro: necesidad de la reforma de la educación], sobre el peligro que amenazaba a Estados Unidos, pues la globalización iba a exigir mucho de la economía y de la mano de obra nacional:

La historia no trata bien a los vagos. Hace ya mucho que pasó el tiempo en el que el destino de América parecía garantizado simplemente por la abundancia de sus recursos naturales, el entusiasmo humano inagotable y por nuestro relativo alejamiento de los malignos problemas que afectan a las viejas civilizaciones. El mundo es una aldea global. Vivimos entre competidores decididos, con buena formación y gran motivación. Y competimos con ellos por los mercados internacionales, no sólo con productos, sino también con las ideas de nuestros laboratorios y talleres vecinos. El puesto de América en el mundo ha podido estar razonablemente asegurado en un tiempo con sólo unos pocos hombres y mujeres excepcionalmente formados. Pero ya no es el caso.

El peligro no es sólo que los japoneses fabriquen coches con más eficiencia que en América y que reciban ayudas gubernamentales para favorecer la exportación. No es que los surcoreanos hayan construido últimamente las fábricas de acero más eficientes del mundo, ni que la maquinaria americana, en tiempos orgullo mundial, esté siendo desplazada por la alemana. Se trata de que estos avances significan una nueva distribución de las capacidades en todo el mundo. Los conocimientos, la información, los saberes, la inteligencia debidamente adiestrada, son las nuevas materias primas del comercio internacional y se están extendiendo por todo el mundo con la misma fuerza que antaño lo hicieran las sustancias milagrosas, los fertilizantes sintéticos o los pantalones vaqueros. Para mantener el estrecho margen competitivo que nos queda en los mercados mundiales y ampliarlo, debemos dedicarnos a reformar nuestro sistema educativo en beneficio de todos, viejos y jóvenes, ricos y pobres, mayorías y minorías. El saber es la inversión imprescindible para alcanzar el éxito en la “era de la información” en que estamos entrando⁴.

A principios del decenio de 1990, las reformas ya estaban bastante avanzadas, no sólo en los Estados Unidos, sino en todo el hemisferio. Por otra parte, en América Latina y el Caribe las políticas para la reforma de la educación habían tenido una cierta uniformidad, pues habían sido planeadas por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, que las financiaban o concedían los créditos. Los aspectos más característicos de las reformas establecidas son la reestructuración por sectores, los contenidos y materiales didácticos estandarizados, los sistemas de control de calidad y la administración descentralizada. Estos cambios ampliamente desarrollados tienen mucho que ver con los planes internacionales que promueven la integración económica de las Américas, y por lo tanto, con la necesidad creciente de “comercializar” todas las actividades sociales y culturales financiadas por el Gobierno. En la práctica, las reformas intentaban transformar la educación en una “empresa”, considerando a los profesores, alumnos y escuelas desde el punto de vista del rendimiento individual competitivo.

Los estudios diagnósticos llevados a cabo por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, los organismos de desarrollo y los gobiernos pusieron de manifiesto no sólo las debilidades de los sistemas escolares formales existentes, sino también el contexto diferente en el que los alumnos iban a ser formados. Los expertos sostenían que el modelo emergente de desarrollo planteaba demandas más complejas con respecto al Estado, los ciudadanos y los alumnos. Las economías abiertas exponían sus actividades económicas, anteriormente protegidas, a la competencia extranjera, y los sistemas democráticos recién consolidados en América Latina requerían ciudadanos mejor informados, más autónomos y capaces de asumir las responsabilidades de la participación ciudadana. Una y otra vez, los estudios ponían de manifiesto que los sistemas de educación de las Américas, tal y como estaban estructurados, no ofrecían los conocimientos y capacidades necesarios para un mundo cada vez más competitivo y complejo. También se puso de manifiesto que las escuelas públicas latinoamericanas no contaban con la financiación suficiente, y la calidad y el equipamiento eran desiguales e incapaces de suministrar los recursos humanos necesarios para el crecimiento económico⁵.

Aunque en Estados Unidos siguen los debates, los proyectos piloto y su evaluación sobre los contenidos de la reforma en la educación pública, las políticas financiadas por los bancos y organismos de desarrollo y aplicadas a escala regional trascendieron muy poco al debate público. Su característica principal es que responden al enfoque de orientación al mercado adoptado para la reforma de las escuelas públicas en los Estados Unidos que, paradójicamente, ha encontrado una enorme resistencia dentro de ese país. Estas políticas parten de un punto de vista conformista de la educación, al tiempo que fomentan elevados niveles morales y valores no conformistas, como la cooperación y el altruismo. Las críticas de este enfoque a la reforma ponen en duda la aplicabilidad de estas políticas relacionándolas implícitamente con la idea de Gunder Frank sobre el desarrollo y las relaciones internacionales. ¿Son efectivas las políticas socioeconómicas que se conciben para un contexto cuando se aplican en otro? ¿Tendrán los efectos esperados y serán sostenibles? Si son tan inequívocamente beneficiosas, ¿por qué hay tanta resistencia a su aplicación en el país que las ha concebido? El Cuadro 1 muestra las principales características de las reformas que se están aplicando actualmente en América Latina. Como se puede apreciar, muchas políticas son iguales en todos los países.

CUADRO 1. La reforma de la educación en siete países de la región, 1996

Objetivos	Aplicación (número de países)	Objetivos	Aplicación (número de países)
<i>Estructura del sector</i>		<i>Profesores</i>	
Aumento de cobertura - Educación a distancia	6	Aumento de salarios	3
Aumento de los días lectivos	4	Programas de formación	4
<i>Contenidos</i>		<i>Programas complementarios</i>	
Reforma del programa	4		4
Iniciativas de tecnología de la información	6		
<i>Evaluación</i>		<i>Descentralización</i>	
Empleo de controles de calidad	6	Reducción del costo por unidad de educación	4
		Administración descentralizada (entidades subnacionales)	
		– administración privada	3
		Fomento de la participación de la comunidad	3

Nota: Los siete países son: Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Paraguay, Perú y Uruguay.
Fuente: Naciones Unidas /CEPAL, *La brecha de la equidad. América Latina, el Caribe y la cumbre social*, São Paulo, Brasil, 1997.

Está claro que, aunque las políticas de reforma aplicadas en casi toda América Latina y el Caribe puedan corresponder a las necesidades de los sistemas escolares de las Américas, responden fundamentalmente a los valores de las clases medias estadounidenses, que se basan en la preponderancia de la técnica. Esta clase social se rige por principios de contabilidad de los costos, mediciones cuantitativas y organización en ámbitos profesionales en los que la mayoría de los participantes tienen la misma preparación para la competencia⁶. Por ejemplo, el BID, en su Informe de 1996 titulado *Economic and social progress in Latin America* [El progreso económico y social en América Latina] adoptaba explícitamente esta postura técnico-administrativa:

La falta de información sobre el rendimiento de los sistemas educativos es consecuencia de los problemas de organización. La falta de pruebas y mediciones de la relación costo-eficacia es conveniente, en cierto sentido, tanto para los administradores como para los profesores, pues de esta forma no sufren la presión de ser los responsables del rendimiento del sistema. Con ello se resiente la administración adecuada de la educación⁷.

Por lo tanto, el estudio recomienda que los gobiernos desarrollen su función en la financiación de la educación por medio de una asignación de los recursos más en función de la eficiencia. Según el Informe, un monopolio público ha prestado servicios de educación en América Latina y el Caribe durante los tres últimos decenios o más. La expansión de la cobertura de la escuela pública hizo que disminuyera la participación del sector privado en estos servicios, sin ofrecer el debido acceso a la educación de calidad suficiente. Así, la educación en la región ha sido una especie de industria protegida y, al igual que en la industria aumenta la productividad cuando hay competencia, lo mismo ocurre con el rendimiento en la educación. En la práctica, esta evaluación de los retos para el sector educativo se convierte en un estudio diagnóstico de los males que afectan a las empresas públicas en general.

El informe del BID de 1996 señala que las estructuras de adopción de decisiones están muy centralizadas y dependen muy directamente de la financiación pública de los gobiernos centrales. Por otra parte, esta centralización no garantiza ni la adecuación del servicio ni la equidad en la escuela. La falta de calidad en la educación considerada como producto se debe, según el informe, al sistema de presupuestos, que asigna los fondos en función del costo de producción y no en función del valor de los servicios prestados.

Este procedimiento para asignar recursos por razones históricas rompe toda relación entre producción y resultado, motivo por el cual los proveedores de servicios carecen de incentivos para mejorar la cantidad y la calidad de sus servicios. Como los fondos se asignan con independencia de la productividad, un director de escuela no tiene incentivos para esforzarse por aumentar la cobertura en su zona o mejorar la calidad de la enseñanza impartida⁸.

De nuevo, muchas de las hipótesis y principios que se esconden tras este tipo de reforma parecen especialmente adaptadas a las expectativas y capacidades de la clase media de los Estados Unidos. Por ejemplo, los padres de clase media de los Estados Unidos están acostumbrados a hacer estudios de mercado comparados para encontrar un proveedor de servicios cuyo trabajo y productos tengan la mejor relación calidad-precio y lo hacen cuando quieren comprar una casa, un coche, encontrar un fontanero, una farmacia, etc. En su contexto de ingresos, si no abundantes al menos suficientes, este tipo de “elección” parece lógico, eficiente y deseable.

Curiosamente, este enfoque descentralizado y parcialmente privatizado de los servicios de educación, aparentemente desarrollado para atender a este grupo social de tanta importancia política en los Estados Unidos, nunca se ha implantado con éxito a gran escala en este país. No hace mucho, un tribunal estatal desautorizaba el uso de fondos públicos para financiar la educación privada, poniendo en entredicho el empleo futuro de los bonos escolares. La fuerte oposición de los sindicatos de docentes, la Administración presidencial demócrata y el Departamento de Educación de los Estados Unidos han frustrado de manera efectiva los múltiples intentos de poner a disposición de las escuelas privadas los fondos públicos. Diversos estudios no han conseguido demostrar convincentemente que las escuelas privadas, por el hecho de ser privadas, sean mejores que las públicas. En una valoración nacional muy discutida, las conclusiones ponían de manifiesto que las diferencias entre las escuelas públicas y las privadas en cuanto a los rendimientos alcanzados por los alumnos tenían poco que ver con la estructura de las propias escuelas y se debían fundamentalmente a las diferencias en la situación socioeconómica de las familias de los alumnos⁹. Pero el sistema de financiamiento de la educación mediante bonos pagados con dinero público para su uso en las escuelas privadas está muy implantado en Chile, y, en otros países de América Latina y el Caribe, se acepta oficialmente la necesidad de una infraestructura que pueda transformar la educación en un servicio público orientado al mercado¹⁰. No obstante, los profesores y los administradores de la región se preguntan si la reforma educativa se puede sostener y puede contribuir al desarrollo sostenible, con unas políticas iguales para todos, formuladas en el extranjero e implantadas en las escuelas como si éstas fueran instituciones aisladas, sin tener en cuenta la cultura de los educandos ni la estructura social que las rodea.

Como he señalado antes, en Estados Unidos la importancia política de las fuerzas opuestas a la educación orientada al mercado ha impedido la realización de exámenes normalizados a escala nacional, la implantación a gran escala de programas de bonos y la relación directa entre el rendimiento escolar y la financiación de la escuela. Sin embargo, los políticos de la comunidad internacional han aceptado la versión conformista de la reforma educativa. Pero este enfoque, creado y rechazado en el Norte, guarda poca relación con el enfoque de la educación medioambiental para el desarrollo sostenible formulado en el Sur.

La educación medioambiental para el desarrollo sostenible

Debido a la organización federal de sus sistemas de educación, ni Canadá ni Estados Unidos tienen currículos nacionales ni legislación que obligue a una educación medioambiental. En la medida en que los aspectos medioambientales han entrado en los programas de las escuelas primarias y secundarias, son obligatorios en los planos estatal y local. Por el contrario, en muchos países de América Latina, los gobiernos nacionales han dictado normas sobre la educación relativa al medio ambiente para las escuelas primarias y secundarias.

Así, la Secretaría de Educación Pública de México obliga a las escuelas primarias a introducir puntos de vista opuestos en sus programas. Todas las escuelas públicas deben estudiar: a) el enfoque simplista frente al enfoque complejo del medio ambiente; b) el medio ambiente, como inventario de recursos naturales, frente a un sistema dinámico; c) los ecosistemas de importancia equivalente frente a una jerarquía de predominio ecológico; y d) los medios rurales frente a los urbanos. La información escasea, pero Costa Rica, Honduras, Venezuela, Colombia, Chile, Ecuador, Bolivia, Cuba y los países de la Comunidad del Caribe (CARICOM) tienen algún tipo de legislación que regula la función de las cuestiones ambientales en los programas de las escuelas públicas, si bien no está claro hasta qué punto la ley se aplica realmente¹¹.

En la universidad, la región América Latina y el Caribe tiene una orientación teórica propia, que tomó forma en la Primera Reunión Internacional sobre la Universidad y el Medio Ambiente en América Latina y el Caribe, convocada conjuntamente por el PNUMA y la UNESCO en 1985 y celebrada en Bogotá: los participantes debatieron en la reunión dos ponencias muy importantes: *Diez tesis sobre el medio ambiente en América Latina* y *La Carta de Bogotá sobre la universidad y el medio ambiente*. En ambas se exponía una concepción de la educación relativa al medio ambiente y al desarrollo sostenible que integraba las ciencias naturales y sociales y se rechazaba el estilo de desarrollo orientado al mercado, importado de América del Norte.

El medio ambiente se considera una fuente potencial de desarrollo alternativo, igualitario y sostenible, basado en la gestión integrada de sus recursos ecológicos, tecnológicos y culturales, concepción que se opone a la idea dominante que entiende el medio ambiente como un factor restrictivo o como un recurso natural disponible, cuyo deterioro sería el costo inevitable del desarrollo. Así, en América Latina ha surgido una escuela de pensamiento original y autóctona en relación con los problemas del medio ambiente¹².

Los participantes en la reunión mostraron un interés especial en que la región de América Latina fuera realmente autónoma al elegir su vía de desarrollo y consideraron que la educación era un elemento de gran importancia para alcanzar este objetivo.

La incorporación de los aspectos medioambientales a la educación superior obliga a una nueva definición de la función que desempeña la universidad en la sociedad y en el orden mundial contemporáneo en el que se integra la realidad de América Latina y el Caribe. Hay

que insistir en la importante función que cumple la universidad como laboratorio de las condiciones regionales concretas de la realidad contemporánea en el contexto mundial.

La incorporación de los temas medioambientales a la universidad y la internacionalización del elemento ambiental en la producción del saber replantean la cuestión de los temas transversales, que nos obligan a ir más allá de los esfuerzos y los métodos pluridisciplinarios. Entre estos temas, está la necesidad de descentralizar el poder político y los procesos económicos en función de criterios medioambientales, con miras a fomentar un proceso regional de desarrollo sostenible más equilibrado desde el punto de vista ambiental que, en este contexto, permita una gestión más democrática de los recursos de producción. De este modo, se abordarían problemas globales y complejos, como la racionalidad de los procesos de producción, los problemas de alimentación de nuestros pueblos, la gestión integrada de nuestros recursos, la satisfacción de las necesidades básicas de la población y la mejora de su calidad de vida¹³.

Esta postura afirma que la realidad histórica y biológica de América Latina es fundamentalmente distinta de la de América del Norte, y que la educación tiene que reflejar esta diferencia. Difícilmente podría negarse la racionalidad de esta postura teniendo en cuenta que existe una relación básica entre el mundo social y el mundo natural. Ahora bien, es precisamente la existencia de este nexo lo que no tienen en cuenta la reformas de la educación orientadas al mercado que vienen aplicándose desde hace unos quince años.

Según sus partidarios, en definitiva, la lógica del mercado es universal, inherente a la naturaleza humana y a la naturaleza en sí. La escasez de recursos lleva de modo natural a todas las criaturas a disputárselos en aras de la supervivencia y a buscar el máximo bienestar con el mínimo costo. La economía clásica no atiende a consideraciones espaciales ni temporales. Lo que no logran explicar es la existencia de culturas e historias radicalmente diferentes en las distintas partes del mundo si todas las criaturas obedecen a los mismos impulsos y no están influidas por otras fuerzas significativas.

La CEPAL dio una respuesta ya en el decenio de 1970: existen otros impulsos y fuerzas tan poderosos como la dinámica del mercado, y el entorno natural es uno de ellos. Además, cuando los educadores de esta escuela hablan del medio ambiente, no lo consideran como una mera serie de recursos, sino como un sistema dinámico de elementos interrelacionados y autosostenibles, entre los que se encuentran los culturales. Según algunos, ignorar este hecho es lo que intensifica el desastre llamado subdesarrollo. Si hay que transformar el subdesarrollo en desarrollo sostenible, no se puede ignorar la especificidad de las historias y culturas regionales. Sería malgastar una fuente de producción endógena de la sociedad que esta transformación se llevara a cabo para producir según unos modelos importados de tecnología, industria y agricultura.

Conclusión

Las reformas de la educación tratadas en este artículo, si se llevan a la práctica sin ningún tipo de cuidado y sin adaptarlas a su contexto, producen mayores desastres, es decir, mayor subdesarrollo. Si se aplican en contextos socioeconómicos donde son

característicos de antemano los extremos de riqueza y pobreza, es fácil que provoquen mayores desigualdades. Los políticos deben tener muy en cuenta el entorno socioeconómico de una escuela o de un sistema escolar, y no limitarse a estudiar la organización de una escuela que marcha bien y tratar de copiarla en otros lugares con incentivos de mercado. Como ejemplo de posibilidades negativas, se pueden ver los efectos de la educación a distancia. Aunque en teoría la tecnología de la educación a distancia puede aumentar las posibilidades de acceso a la enseñanza, un informe publicado por la Junta de Gobierno Universitario de Estados Unidos pone de relieve que también puede excluir a los alumnos pobres. “Los que no tienen información (ya sea por tener acceso limitado o por no tener acceso a un ordenador o a Internet) están en clara desventaja para recibir cursos en línea. [...] Aunque la educación es el factor más igualador, la tecnología resulta ser una nueva fuente de desigualdad¹⁴”. Los autores del Informe recomendaban que las instituciones, al introducir cursos a distancia, se impusieran el objetivo de ampliar el acceso. Sus datos indican que el mercado no iguala de por sí las diferencias digitales. Centrarse en la organización de la escuela como institución, su administración, su rendimiento y el de sus alumnos, al margen del contexto social y cultural, puede hacer que se repitan los errores del subdesarrollo. Las intervenciones destinadas a reducir la desigualdad y aumentar el acceso a la educación pueden aumentar de hecho las desigualdades si no se tienen en cuenta la infraestructura circundante y las necesidades de formación.

Desde la llegada de la cooperación y la ayuda técnica hace varios decenios, esta implantación o superposición de políticas importadas del exterior ha tenido con frecuencia efectos perversos de subdesarrollo. Si se implantan políticas escolares de este tipo, basadas en los intereses de un sector privado nacional poderoso, un Estado regulador, consumidores con bajos ingresos y orientados al mercado, éstas pueden ser insostenibles y dar lugar a desigualdades incluso mayores que las existentes. Para que la educación sea sostenible y contribuya al desarrollo sostenible tiene que responder a las necesidades (superando las dificultades) de su propio entorno, tanto social como natural.

Notas

1. Oswaldo Sunkel, Development styles and the environment [Los tipos de desarrollo y el medio ambiente], en: Heraldo Muñoz, comp., *From dependency to development*, Boulder, Colorado, Westview Press, 1981, págs. 93-114.
2. Juan Luis Lodoño y Miguel Székely, Oficina del Economista Jefe, *Persistent poverty and excess inequality: Latin America, 1970-1995* [La pobreza persistente y la desigualdad excesiva: América Latina, 1970-1995], Washington, DC, Banco Interamericano de Desarrollo (Documento de trabajo 357, octubre de 1997.)
3. Daniel Press, *Democratic dilemmas in the age of ecology: trees and toxics in the American West* [Dilemas democráticos en la era de la ecología: árboles y tóxicos en el Oeste Americano], Durham, Carolina del Norte, Duke University Press, 1994, págs. 28-60.
4. Estados Unidos, Departamento de Educación, *A nation at risk: the imperative for educational reform* [Una nación en peligro: urgencia de la reforma de la educación], Washington, DC, Department of Education, 1983.

5. Jeffrey Puryear y José Joaquín Bruner, *An agenda for educational reform in Latin America and the Caribbean* [Agenda para la reforma de la educación en América Latina y el Caribe], Washington, DC, Inter-American Dialogue, 1994.
6. Michael W. Apple, Rethorical reforms: markets, standards and inequality [Las reformas retóricas: los mercados, los niveles y la desigualdad], *Current issues in comparative education* (Nueva York), vol. 1, n° 2, 30 de abril de 1999.
7. *Ibíd.*, pág. 288.
8. *Ibíd.*, pág. 284.
9. David W. Grissmer *et al.*, *Student achievement and the changing American family* [El rendimiento de los alumnos y la transformación de la familia americana], Santa Monica, California, Rand, 1994.
10. Segunda Cumbre de las Américas, *Plan de Acción*, Santiago de Chile, abril de 1998.
11. Marco Encalada, *La educación ambiental se enraíza en el continente*, Washington, DC, Organización de los Estados Americanos, 1993.
12. Universidad y Medio Ambiente en América Latina y el Caribe, *Bogotá Seminar* [Seminario de Bogotá], UNESCO/PNUMA/ICFES, 1998, págs. 113-114.
13. *Ibíd.*, págs. 109-111.
14. Un informe de la Junta de Gobierno Universitario advierte que la educación a distancia excluye a algunos alumnos, *Chronicles of higher education* [Crónicas de la educación superior], (Washington, DC), 8 de abril de 1999.

EDUCACION PARA UN DESARROLLO SOSTENIBLE

EDUCAR PARA

UN FUTURO SOSTENIBLE:

AFRICA EN ACCION

Nathalie Barboza

Introducción

La educación reviste un carácter primordial cuando se trata de mejorar las competencias de los individuos y resolver los problemas del desarrollo con que deben enfrentarse día a día para lograr una mejor calidad de vida sin comprometer la de las generaciones futuras.

El progreso de la educación puede contribuir a luchar contra los múltiples problemas del medio ambiente, la población y el desarrollo que caracterizan básicamente a los países de África al sur del Sahara. Por ello, los sistemas edu-

Versión original: francés

Nathalie Barboza (Benin)

Especialista en programas educativos sobre cuestiones de población y vida familiar en la Oficina Regional de la UNESCO (Breda) en Dakar (Senegal). Titular de un diploma superior de economía familiar. Ha sido Secretaria General de la Comisión Nacional de Benin para la UNESCO y, como parlamentaria, ha presidido la Comisión de Educación después de ser directora de un instituto. También fue miembro suplente del Consejo Ejecutivo de la UNESCO. Ha contribuido a numerosas publicaciones, entre ellas: *Éducation préventive VIH/SIDA: guide pratique à l'intention des animateurs d'organisations féminines de base* [Educación preventiva VIH/SIDA: guía práctica para animadores de organizaciones femeninas de base] (1999); *Femmes africaines face au SIDA: ampleur, impact et réponses* [Mujeres africanas frente al SIDA: amplitud, impacto y respuestas] (1999); y *Éducation par les pairs pour un avenir viable: manuel pour les jeunes* [La educación impartida por los compañeros para un futuro sostenible: manual para los jóvenes] (1999).

cativos en África son cada vez más conscientes de problemas como el rápido crecimiento de la población, el éxodo rural, el analfabetismo, la dependencia, la mortalidad, el deterioro del medio ambiente, la higiene familiar, sin olvidar el deterioro de los valores sociales y morales, la conciencia individual, colectiva y nacional, el desarrollo, el respeto a las leyes y al bien público, los derechos del niño, la igualdad de derechos y de sexos, a lo cual se añaden las precarias condiciones de vida y sanitarias, las enfermedades de transmisión sexual, incluyendo el SIDA, la pobreza, la desnutrición, los conflictos y las guerras, cuestiones de candente actualidad y preocupaciones prioritarias de todos los gobiernos.

Este artículo se propone destacar los esfuerzos emprendidos en los países del África al sur del Sahara para propiciar el nacimiento de una nueva conciencia y modelar nuevos comportamientos en la perspectiva de un desarrollo sostenible. Se articula en torno a dos puntos: a) el contexto general de la educación y de la información en materia de medio ambiente y de población, bajo la perspectiva del desarrollo sostenible; y b) ejemplos de iniciativas nacionales emprendidas bajo la perspectiva de la educación para un futuro sostenible.

El contexto general de la educación para la sostenibilidad

EL DESARROLLO SOSTENIBLE: ¿QUE COMPRENSION?

Después de la independencia de los países del África subsahariana, el modelo de desarrollo propuesto en la mayoría de los países consistió en apropiarse del modelo de vida occidental, es decir, trasladar las instituciones y las tecnologías de los países del Norte a los del Sur. De hecho, en general los países africanos se contentaron durante mucho tiempo con importar productos manufacturados cuando la inversión industrial beneficiaba exclusivamente a los países desarrollados. Esta estrategia fracasó, porque se basaba en modelos no adecuados a las realidades autóctonas. El desarrollo de las capacidades locales de producción no se encontraba en el centro de las preocupaciones, y se prefería hablar de modernización. De esta manera, la mayoría de la población se encontraba privada de los bienes de consumo y carecía de estrategias y planes de acción que tuviesen como objetivo la erradicación de la pobreza, la preservación de los equilibrios ecológicos, la promoción de la mujer, el mejoramiento del acceso a la educación, la participación de las comunidades en la toma de decisiones y el control del crecimiento demográfico. Esta visión de las cosas ha evolucionado considerablemente estos últimos años y se han propuesto vías alternativas de acción.

El concepto de desarrollo sostenible ha dado lugar a diversas interpretaciones, pero generalmente supone la voluntad de llevar a la práctica una política económica y una gestión racional de la economía, así como la voluntad de conducir los asuntos públicos de manera eficaz y previsible, de integrar en las decisiones el deseo de respetar el medio ambiente para las generaciones futuras

y evolucionar progresivamente hacia regímenes democráticos, es decir, hacia la plena participación de todos los actores involucrados teniendo en cuenta el contexto específico de cada país.

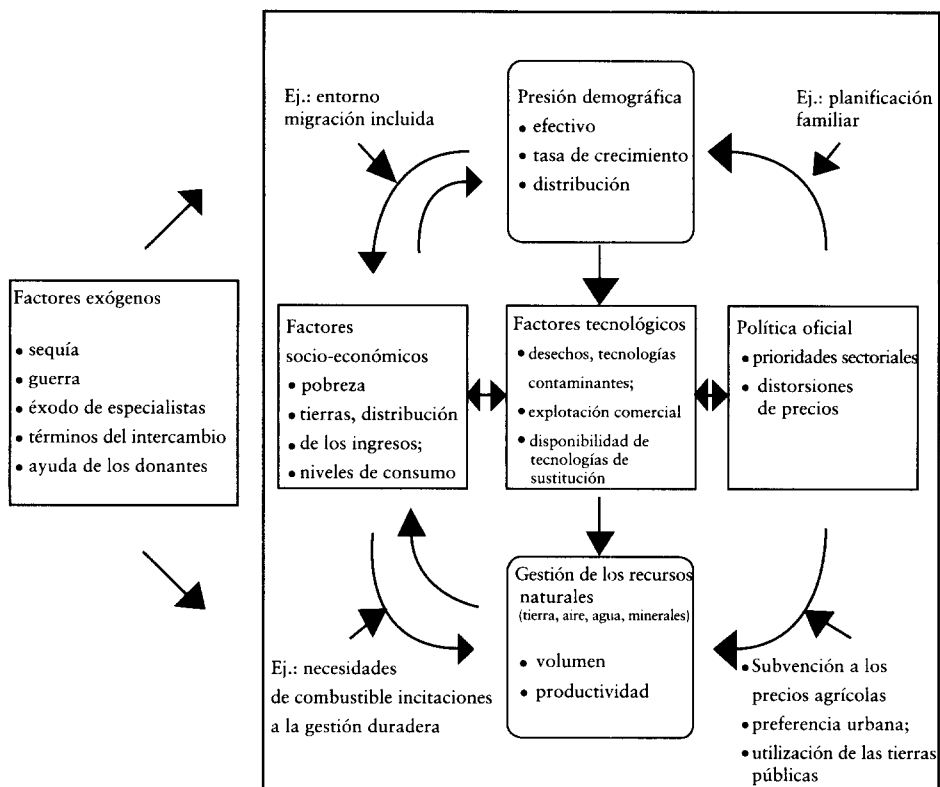
En el capítulo 24 de la Agenda 21, aprobada en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo (CNUMAD) en Río de Janeiro en junio de 1992, este nuevo concepto de desarrollo pone de relieve la conservación de los recursos naturales, apoyándose en una política de sensibilización, de equidad intergeneracional y de responsabilidad de todos para con los problemas del medio ambiente y el desarrollo. También contempla la igualdad de sexos, manifiesta su preocupación por la justicia y se concentra esencialmente en lo humano y en la calidad de vida. Privilegia el desarrollo agrícola, destaca la participación en la base y la necesidad de atenuar la presión demográfica. La Agenda 21 también pone de manifiesto el papel fundamental de las mujeres en el desarrollo y la gestión del medio ambiente. El principio 3 de la Declaración de Río estipula que “el derecho al desarrollo debe llevarse a cabo con el fin de satisfacer equitativamente las necesidades relativas al desarrollo y al medio ambiente de las generaciones presentes y futuras”. Por tanto, se puede considerar al desarrollo sostenible un proceso global que integra estrategias en materia ambiental y de población, con el fin de satisfacer las necesidades esenciales y de mejorar la calidad de vida de las generaciones actuales sin perjudicar a las del futuro. Se trata de desarrollar sin destruir.

EL CRECIMIENTO DEMOGRAFICO Y EL MEDIO AMBIENTE

Desde sus orígenes, el hombre ha vivido de los recursos naturales, y con el tiempo ha inventado nuevas tecnologías que le permitían aumentar progresivamente la productividad de su medio natural. Durante siglos, la naturaleza parecía no conocer límites y se pensaba que se podía aumentar indefinidamente las presiones sobre ella para permitir a poblaciones cada vez más numerosas satisfacer sus necesidades esenciales. Sin embargo, con el tiempo, se descubrió que el aumento de la población y el consumo por persona requería una utilización cada vez mayor de los recursos y entrañaba una producción más y más rápida de desechos sólidos, líquidos y gaseosos. No tardaron en manifestarse problemas como la contaminación del aire y el agua, la destrucción de los bosques, la sobreexplotación de los suelos con graves consecuencias para la salud, la producción alimentaria y la productividad. En efecto, un ecosistema no puede dejar que la explotación de sus recursos supere, dentro de ciertos límites, su capacidad de regeneración. Y constatamos día a día que los recursos esenciales que creíamos renovables como el aire puro, los suelos fértiles y el agua están amenazados por el aumento del consumo de alimentos, de energía y de otros bienes relacionados con el crecimiento demográfico. Se plantea un problema de adecuación entre los recursos disponibles y las necesidades ilimitadas de los seres humanos.

La Figura 1 ilustra la interacción entre los problemas de población y el medio ambiente.

FIGURA 1. Relaciones entre los problemas demográficos y los relativos a los recursos naturales



Fuente: Fondo de las Naciones Unidas para la Población. Cómo asumir el desafío que nos plantea la población y el medio ambiente. *La Revue du FNUAP* (Nueva York), 1991, pág. 13, Londres, Bason.

En los países del África subsahariana, la pobreza, el rápido crecimiento demográfico y el éxodo intensifican las presiones sobre los recursos disponibles, lo cual engendra prácticas inimaginables a las que a veces las comunidades se ven obligadas a recurrir para sobrevivir, sabiendo que estas prácticas son perjudiciales para el medio ambiente. Asistimos, impotentes, a la sobreexplotación de las tierras y a una deforestación cuyo ritmo es superior al de la reforestación.

LA CRISIS DEMOGRAFICA

La población mundial, que cada año aumenta en casi 90 millones de personas, ha llegado recientemente a los 6.000 millones, y podría haber 9.000 millones de habitantes el año 2050. Desde la Segunda Guerra Mundial, el aumento del crecimiento demográfico jamás ha superado el 1% en Europa y el 1,5% en América del Norte. El rápido crecimiento de la población mundial es sobre todo un fenómeno propio de

los países menos desarrollados, y particularmente los países del África subsahariana, cuya población aumenta actualmente al ritmo de un 3% anual. Debido a una baja sostenida de las tasas de mortalidad y de una mejoría permanente de la esperanza de vida sin la correspondiente disminución de las tasas de natalidad o del índice de fecundidad, que sigue siendo sumamente elevado (6, y hasta más de 7 hijos por mujer), teniendo en cuenta la extrema juventud de la población que comprende alrededor del 46% de niños menores de 15 años y el 20% menores de 5 años, la población de África, que sumaba 221 millones en 1950, será de 749 millones el año 2000 y superará los 1.700 millones en 2050¹. Esta explosión demográfica se acompaña de un aumento incesante de la demanda de bienes y servicios, que se pretende satisfacer ejerciendo sobre los recursos disponibles presiones cada vez más fuertes.

LA CRISIS DEL MEDIO AMBIENTE

Los países del Norte se ven invadidos por los desechos industriales y sufren la contaminación del aire y del agua, y las regiones del Sur, como África, sufren una degradación del medio ambiente que se resume sobre todo en desertización, desaparición de los bosques tropicales, escasez de fuentes de agua potable, congestión de las ciudades debido al éxodo rural, contaminación atmosférica y acumulación de desechos domésticos. Una encuesta de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) calcula que a lo largo de los años ochenta, en el África subsahariana, de un total de 660 millones de hectáreas de bosques y de sabanas selváticas, se perdieron cada año 3,3 millones y la reforestación sólo permitió compensar el 3% de las pérdidas.

Por ejemplo, en Côte d'Ivoire los bosques han pasado de cubrir 12 millones de hectáreas en 1960, a 2,5 millones en 1987. Se observa una conversión creciente de bosques tropicales en tierras de cultivo y terrenos para edificar. Esta transformación altera profundamente el ciclo del agua y contribuye a la disminución de las lluvias. En la mayoría de los países del África subsahariana, la leña constituye la principal fuente de energía, y la demanda creciente de esta energía agrava la destrucción de los bosques, sobre todo en las cercanías de las aglomeraciones urbanas. Los bosques africanos retroceden y los desiertos avanzan. El plan de acción para el Sahel, creado por la Oficina de las Naciones Unidas para la región del Sahel de Sudán, precisa que en 1989 el desierto avanzó al menos 150 km hacia el Sur. La evolución hacia ecosistemas más secos parece generalizarse en África.

La escasez de agua era un problema provisional observado sólo en ciertas regiones, pero actualmente parece generalizarse, y en numerosos países africanos el acceso al agua potable no es nada fácil. A veces las mujeres tienen que recorrer largas distancias para procurarse el agua potable para sus necesidades domésticas porque las fuentes de agua y los ríos en las proximidades de las zonas urbanas están contaminados. El agua insalubre y las malas condiciones higiénicas constituyen actualmente los problemas medioambientales más graves que sufren los países africanos.

La erosión de los suelos es otro de los fenómenos generalizados en los países del África subsahariana. Concretamente, en Etiopía, es una de las principales formas

de la degradación de los suelos. El empleo indiscriminado de abonos y pesticidas, así como la disminución del ciclo del barbecho constituyen también causas no desdenables de la degradación de las tierras.

Finalmente, el éxodo rural genera una superpoblación donde los decepcionados migrantes a menudo se ven obligados a vivir en la estrechez y a exponerse al desempleo y a numerosos problemas de salud. Dado que el África subsahariana se urbaniza cada vez más, asistimos a grandes concentraciones de población en las aglomeraciones urbanas que producen cada vez más desechos sólidos peligrosos que no suelen ser recogidos debido al deficiente desarrollo de los servicios de limpieza. A veces, la basura se esparce por terrenos públicos o en ríos y arroyos, y otras veces hay barrios totalmente desprovistos de servicios sanitarios, lo que aumenta aún más los riesgos de contaminación.

LOS ESFUERZOS DE LOS AFRICANOS

Las profundas mutaciones que se vivieron en África en los años setenta en materia de población y en relación con el desarrollo económico y social han provocado un cambio de actitud frente a la cuestión del crecimiento demográfico. En 1984, África aprobó en la Conferencia sobre Población, celebrada en Arusha, República Unida de Tanzania, el Programa de Acción del Kilimanjaro, relativo a la población en África y al desarrollo autónomo, y se comprometió a elaborar políticas demográficas apropiadas que permitieran un mejor control de la variable demográfica en el desarrollo económico y social. En 1990, los países africanos aprobaron la declaración de Dakar sobre la educación en materia de población y desarrollo en África. Esta declaración constituía la posición de África en el Congreso Internacional de educación en materia de población y desarrollo, celebrada en Estambul, Turquía, en 1993. El Plan de Acción de Lagos para el medio ambiente recomendaba a los Estados africanos crear programas nacionales de educación para el medio ambiente, sobre todo para potenciar la conciencia de la población, mejorar la legislación y reunir y divulgar datos que permitan asegurar el seguimiento del estado del medio ambiente en el continente. En 1991, por el Tratado de Abuja (Nigeria), los países africanos acordaron prohibir la importación de desechos tóxicos y afirmar su cooperación en materia de transporte transfronterizo, en la gestión y tratamiento de ese tipo de desechos producidos en África.

En la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (CIPD), celebrada en El Cairo en septiembre de 1994, África reafirmó su determinación de concretar su toma de conciencia sobre el alcance del desafío de la población y el medio ambiente mediante una racionalización de las iniciativas y de las acciones en cada país. Se iniciaron numerosos programas de educación para el medio ambiente y en materia de población en diversos países del África subsahariana, concretamente en Angola, Benin, Burkina-Faso, Burundi, República Centroafricana, Congo, Côte d'Ivoire, Gabón, Gambia, Ghana, Guinea, Guinea-Bissau, Kenya, Malí, Mozambique, Nigeria, Santo Tomé, Senegal, Sierra Leone y Togo con el fin de asegurar el control de las variables de población y medio ambiente.

A pesar de los esfuerzos en juego y del verdadero progreso logrado por estos programas, persisten problemas agudos. El análisis de la intervención de los Estados en el ámbito de la información, la educación y las comunicaciones revelan, por ejemplo, una falta de integración de las actividades. Se observa esencialmente una ausencia de coordinación de las acciones de diversas estructuras implicadas en la ejecución de los diferentes programas. El programa de educación en materia de población está normalmente a cargo del Ministerio de Educación, mientras que el programa de educación para el medio ambiente pertenece al Ministerio del Medio Ambiente y de Protección de la Naturaleza.

Iniciativas nacionales en la educación para un futuro sostenible

TENDENCIAS GENERALES OBSERVADAS

Todos los países de la región del África subsahariana parecen estar decididos a llevar a la práctica, mediante iniciativas y acciones concretas, su conciencia y su interés por las cuestiones del medio ambiente de la población y del desarrollo.

Observamos con satisfacción que la mayoría de los países africanos han elaborado estrategias propias y planes nacionales de acción medioambiental. El plan nacional de acción constituye para cada país el marco general de intervención en materia medioambiental. Describe los problemas medioambientales prioritarios del país, define las políticas y las medidas institucionales y los fondos necesarios para abordarlas.

La Agenda 21 de Benin, por ejemplo, está estructurada en cuatro secciones que versan sobre: 1) la dimensión social, económica y cultural; 2) la preservación y la gestión de los recursos para el desarrollo; 3) el fortalecimiento del papel de los principales grupos; y 4) los medios de ejecución. Este programa prevé la participación de las mujeres, los niños, los jóvenes, las ONG, las comunidades, los trabajadores, los sindicatos, el comercio y la industria, la comunidad científica y técnica, y los agricultores en el marco de las acciones de desarrollo sostenible.

El plan nacional de acción de Senegal comprende tres grandes vertientes:

1. contexto y coyuntura;
2. ejes de orientación estratégica de ruptura con el panorama de las tendencias;
3. medidas de apoyo a la estrategia de desarrollo sostenible.

Entre otras cosas, destaca la coyuntura de la actual planificación para el medio ambiente en los ejercicios de planificación y en la necesidad de implicar a todos los miembros de la sociedad, sobre todo a los jóvenes y las mujeres, quienes, por su número, posición y lugar en la vida económica del país, deben ser considerados como socios privilegiados en los proyectos y programas de gestión de los recursos naturales y del medio ambiente. También pone de relieve la necesidad de fortalecer la comunicación social con el fin de informar y educar a los actores implicados en la gestión del medio ambiente.

La toma de conciencia de los Estados africanos se traducirá, en lo que respecta al crecimiento demográfico, en declaraciones de principios sobre política demográfica. Éste es el caso de casi todos los países de la región, sobre todo Benin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Gambia, Ghana, Guinea, Kenya, Liberia, Malí, Níger, Nigeria, Ruanda, Senegal, Togo y Zambia. Teniendo en cuenta las especificidades de cada país, estas declaraciones preconizan un enfoque global de los problemas con el fin de mejorar las condiciones de vida de las poblaciones mediante acciones pertinentes en los ámbitos de la educación, la alfabetización, la salud, el empleo, la alimentación, la nutrición y el medio ambiente. Al igual que los planes nacionales de acción medioambiental, estas declaraciones asignan un interés especial a los grupos vulnerables y hacen igualmente un llamamiento a la persuasión y la adhesión consciente y voluntaria de la población a los objetivos perseguidos.

En el marco de la ejecución de los planes nacionales de acción medioambiental y de las políticas nacionales de población, se han iniciado varios proyectos y programas en los países que colaboran con el Banco Mundial, PNUD, FNUAP, UNICEF, UNESCO y con la participación de otros organismos y ONG internacionales, regionales y nacionales. Naturalmente, en estos proyectos y programas, la formación de los recursos humanos constituye una prioridad. En todas partes, escuelas, asociaciones, organizaciones ciudadanas y ONG se movilizan y participan en iniciativas de reforestación, de lucha contra los incendios forestales, de protección de los suelos deteriorados, de información y de sensibilización en cuestiones de salud reproductiva y sexual, etc..

El proyecto *Un espoir dans le désert* [Una esperanza en el desierto] de la ONG internacional Environnement et développement du Tiers Monde (ENDA Tiers Monde) propone a los niños y jóvenes en edad escolar de Burkina Faso, Mali, Senegal y Sudán situaciones educativas o pequeños proyectos complementados con programas de educación medioambiental a escala del pueblo, basándose en los datos socioculturales del medio y teniendo como objetivo a la familia.

La planificación familiar y el control de la fecundidad son cada vez temas menos tabú y las mujeres luchan por su poder económico y su participación en los programas de gestión de los recursos naturales y del medio ambiente, así como en la toma de decisiones.

Además del Día Mundial de la Población y del Día Mundial del Medio Ambiente, que se celebran en todo el mundo, muchos países africanos han instituido un día o una semana, incluso hasta una quincena, del árbol. Finalmente, la mayoría de los países africanos colaboran activamente con el programa de la UNESCO sobre el hombre y la biosfera (MAB), fundamentalmente mediante actividades de investigación, observación y demostración con el fin de desarrollar sus capacidades científicas y técnicas para resolver los problemas del desarrollo y el medio ambiente.

Algunos países, como Sierra Leona, disponen además del Ministerio de Minería y de Agricultura, de un departamento especial para las tierras, el hábitat y el medio ambiente, con funciones bien definidas. En general, este departamento asegura la coordinación interministerial e intersectorial de las actividades en materia de recursos naturales y de medio ambiente.

ALGUNAS EXPERIENCIAS EN EDUCACION
PARA UN FUTURO SOSTENIBLE²*Kenya*

En Kenya, el principal objetivo de la educación para la sostenibilidad consiste en apoyar las principales actividades relacionadas con las iniciativas ambientales en el sistema educativo formal e informal, así como las actividades relacionadas con las necesidades tecnológicas de las mujeres productoras en medios rurales. Las iniciativas en cuestiones medioambientales en las escuelas e institutos comparten la información, lo cual hace especialmente eficaz la acción educativa, sobre todo en Nairobi. La experiencia de Kenya, que comenzó en 1998-1999, sigue adelante y se refuerza.

Senegal

Como en los otros países, los programas de educación en cuestiones de población (EMP) y de vida familiar (EVF) tienen en cuenta el aspecto medioambiental. Los materiales didácticos producidos en la educación en cuestiones de población y de la vida familiar para la enseñanza básica (fichas pedagógicas, carteles, etc.) dedican un capítulo al problema de la población y del medio ambiente.

En la enseñanza secundaria, el grupo para el estudio y la enseñanza de la población lleva a cabo en el nivel formal e informal un programa original que combina, entre otras cosas, dos aspectos en materia de educación y de información sobre el medio ambiente y la población: a) un capítulo “didáctico de la población” que pretende desarrollar una sinergia de los programas y de los métodos y de diversas disciplinas (historia-geografía, ciencias naturales, ciencias económicas, economía familiar y social, etc.) mediante un enfoque modular fundado en la elaboración de un modelo didáctico interdisciplinario; y b) un capítulo información-educación-comunicación, impulsado por una innovación estructural. El club de educación para la vida familiar prolonga el capítulo didáctico sobre el aspecto periescolar. El grupo para el estudio y la enseñanza de la población ha llevado a cabo diversas actividades con éxito, entre las cuales el campamento de vacaciones EPD³/Juventud-solidaridad, organizado en colaboración con la UNESCO en agosto de 1998.

Nigeria

En Nigeria, el enfoque de la educación para la sostenibilidad se caracteriza por: a) su pertinencia, es decir, la necesidad de enseñar competencias socialmente más útiles y ofrecer directa e inmediatamente aplicaciones pertinentes; b) la comprensión del hecho de que la educación es el medio por excelencia para inculcar los valores necesarios para la supervivencia de un país; c) la comprensión del carácter intersectorial y de los lazos internos entre los diferentes problemas de la vida y, por consiguiente, de la necesidad de un enfoque integrado para la solución de estos problemas; y d) la comprensión de la importancia y de la urgencia de un

enfoque pedagógico que sea temático y práctico, y que sitúe al alumno y a las metodologías experimentales en el centro de la interacción entre enseñanza y aprendizaje.

En la enseñanza básica, la educación para la sostenibilidad se introduce a partir de las ciencias: ciencias sociales, ciencias de la salud, ciencias domésticas, agricultura. En la enseñanza secundaria, se introduce a través de las ciencias integradas, las ciencias sociales, la economía familiar, la educación sanitaria, la agricultura, y a través de las asignaturas tradicionales, practicadas fuera de la enseñanza secundaria.

La revisión de los programas EMP/EVF ha permitido ampliar su limitado campo de acción para incluir las consecuencias sociales de una sexualidad descontrolada, el interfaz población-recursos, la carga del crecimiento demográfico y la urbanización, las cuestiones relacionadas con la igualdad de género, con el derecho a la educación y a la reproducción. Esta ampliación ha reducido progresivamente la vulnerabilidad de la educación en materia de población y de vida familiar, frente a la acusación según la cual sus preocupaciones por la sexualidad humana son excesivas.

Con el apoyo del PNUD y de la UNESCO, se han elaborado programas de educación medioambiental para todos los niveles de enseñanza. Sin embargo, observamos un solapamiento importante entre los programas EMP/EVF y de educación medioambiental, donde cada grupo reclama la primacía de su opción: para los partidarios de la EMP/EVF, “la población lo es todo”; para los defensores de la educación medioambiental, “el medio ambiente lo es todo porque la población no es más que uno de los factores de los problemas del medio ambiente”.

Sin embargo, algunas materias son concebidas a escala de la enseñanza secundaria, en torno a temas de la educación sostenible como la urbanización, la contaminación, la agricultura, etc. Por otro lado, el programa general de las instituciones de nivel superior proporciona un marco propicio para la introducción de temas de la educación sostenible mediante un enfoque interdisciplinario.

Un consejo de investigación pedagógica y de desarrollo, el Nigerian Educational Research and Development Council (NERDC), ha preparado un módulo sobre la urbanización. La fundación para la protección nacional ha publicado, con apoyo del Fondo Mundial para la Naturaleza (WWF), folletos y manuales con los principales mensajes de la educación para la sostenibilidad. Los documentos producidos son utilizados, en primer lugar, en las escuelas de las zonas urbanas y principalmente en el Sudeste. Chevron Nigeria Limited trabaja también en la elaboración de un manual que recoge conocimientos, aptitudes y competencias relativas al medio ambiente, a la energía y la industria de los lubricantes.

Por otro lado, existe un diploma de tercer ciclo en educación medioambiental que imparte la universidad de Calabar, así como cursos de licencia y de tercer ciclo en la universidad nigeriana de Nsukka. Los conceptos de la educación medioambiental también son parte de las asignaturas en las facultades Ekiadolor e Ijanikin. Se han creado clubes de protección de la naturaleza en las escuelas secundarias y un centro de documentación ha sido inaugurado en Lekki.

Benin

Convencido de la necesidad del enfoque integrado e interdisciplinario en cuestiones de medio ambiente y población, y para la realización del desarrollo sostenible, Benin ha reorientado su programa de EMP/EVF tanto en sus contenidos como en su estrategia de ejecución. En 1996, el concepto de educación para la sostenibilidad reemplazó al de educación en cuestiones de población y la vida familiar (EMP/EVF) hasta entonces en vigor.

En el sistema formal, la educación para la sostenibilidad pretende enseñar, sobre todo a los alumnos y a los docentes, conocimientos, actitudes y comportamientos responsables en cuestiones de población, medio ambiente y de parentalidad consciente de sus deberes. Su institucionalización y generalización se ha previsto para el conjunto del sistema educativo de Benin. Con el apoyo financiero del FNUAP, se realizó un proyecto entre 1996 y 1999. En este marco, los programas de EMP/EVF han sido revisados con un espíritu y un enfoque integrador e interdisciplinario. Se han elaborado y reproducido módulos de formación a distancia sobre las niñas en la escuela y sobre la lucha contra la pobreza, tiras cómicas y carteles que versan sobre cuestiones de medio ambiente, población y desarrollo, y complementos de manuales de biología y de economía familiar. Estos materiales y ayudas pedagógicas son explotados en los establecimientos escolares públicos y privados que participan en la divulgación de la educación para la sostenibilidad. Siguiendo la estrategia de la generalización, los docentes de primaria y secundaria, así como los miembros de los comités departamentales y de los subcomités de los subdepartamentos encargados de la supervisión de la actividad en el terreno, han sido formados según el enfoque de la educación para la sostenibilidad durante el período 1996-1998.

Todos los materiales didácticos producidos por el sistema formal son adaptables al sistema informal. Para sensibilizar al gran público, se han elaborado radio-novelas y telenovelas. El Instituto Nacional para la formación y la investigación en educación, que dispone de espacios radiofónicos semanales en la radio, ha contribuido a sensibilizar a los alumnos, a los docentes y al público en general con los conceptos y la educación para la sostenibilidad.

Se ha elaborado una evaluación del impacto de esta educación, aunque los resultados aún no están disponibles. Sin embargo, podemos señalar que los docentes que han comenzado la educación para la sostenibilidad se sienten más cómodos en sus actividades pedagógicas y que se observan señales de cambio de comportamiento incluso entre los padres de los alumnos.

Observamos igualmente que la educación para la sostenibilidad influye en los temas del examen presentado para el certificado de estudios primarios. Esta educación se ha integrado en los programas de formación de los inspectores de la enseñanza del primer grado y de los candidatos al título de inspectores de la enseñanza primaria. Las asignaturas de este título versan sobre este tema.

En cooperación con el UNICEF, la Oficina Nacional de la Madera y la Misión Forestal Alemana (GTZ), el club Benin-Naturaleza también lleva a cabo acciones

eficaces. Publica una revista de educación para el medio ambiente, dispone de un videoclub especializado en cuestiones de medio ambiente y de derechos humanos, y organiza excursiones y campamentos ecológicos.

Burkina Faso

La introducción de la educación para la sostenibilidad en los programas de enseñanza en Burkina-Faso se ha concentrado en mejorar conceptualmente los objetivos y enfoques del EMP/EVF, con el fin de calibrar eficazmente los vínculos entre medio ambiente, población y desarrollo.

Se han llevado a cabo actividades de información y de sensibilización sobre la educación para la sostenibilidad, que han tenido como objetivo los responsables de las decisiones y los directores de establecimiento. Los formadores de formadores, los inspectores, los consejeros pedagógicos, los profesores y animadores pedagógicos han sido formados para proceder a la revisión de los programas y para incorporar este enfoque.

Las actividades realizadas desde 1996 con la asistencia financiera del FNUAP han permitido sensibilizar en cuestiones de educación para la sostenibilidad a 371 responsables de la enseñanza secundaria, formar en la conceptualización y el enfoque de este tema a 116 formadores y a 1.000 docentes de la enseñanza secundaria. En 231 establecimientos escolares se imparte una enseñanza-aprendizaje en educación para la sostenibilidad. La introducción de la educación para la sostenibilidad en la enseñanza básica hasta el momento no ha seguido al mismo ritmo debido al retraso en la generalización del EMP. Sin embargo, 20 formadores de formadores de la enseñanza básica ya se han beneficiado de una formación en educación para la sostenibilidad, al igual que 35 formadores del Ministerio de Agricultura de Burkina-Faso.

Para apoyar las actividades de enseñanza-aprendizaje, se han elaborado 10 módulos de formación con ejemplos de fichas de las lecciones.

Desde 1998-1999, la educación para la sostenibilidad se ha convertido en una realidad en Burkina-Faso. Los responsables del proyecto piensan que su introducción de la enseñanza básica comenzará en cuanto se haya asegurado la formación de los docentes. También piensan que la actividad debería ser reforzada.

En diversos establecimientos escolares del país, observamos una nueva aplicación del conocimiento técnico mediante la creación de espacios científicos como, por ejemplo, la célula científica del Liceo Guezzin Coulibaly de Bobo Dioulasso, que ha creado una piscina para la piscicultura, un pequeño bosque, un jardín de hortalizas, y ha elaborado un proyecto para medir el grado de contaminación de las aguas de la región con el fin de informar a las autoridades y a la opinión pública. El proyecto ha sido admitido en la red internacional canadiense de control de la contaminación de las aguas del planeta.

Conclusión

La educación sigue siendo uno de los medios más seguros para lograr una verdadera toma de conciencia de los problemas del medio ambiente, la población y el desarrollo, y un conocimiento eficaz del marco de vida para efectuar un cam-

bio positivo y sostenible en los comportamientos frente a estos problemas, así como para adquirir técnicas que propicien una mejor gestión de la calidad de vida.

La educación también es el medio más eficaz para reducir, e incluso eliminar el precio que deberán pagar las generaciones futuras por tecnologías que permiten a las generaciones actuales mejorar su calidad de vida. La educación para un futuro sostenible permitirá a las poblaciones rurales unir sus fuerzas en la lucha contra la desertización y la pobreza, para preservar la diversidad y realizar el desarrollo sostenible. Esta opción de solidaridad debería establecer un vínculo no sólo entre las generaciones actuales y las futuras, sino también entre continentes pobres y ricos. Educar para un futuro sostenible significa trabajar, en los albores del siglo XXI, en la vía de la solidaridad intergeneracional para lograr una mejor calidad de vida para todos. Para concluir, he aquí una invitación a “actuar por la vida”. Se expresa en estos versos de Seynabou Top, alumno de la universidad Gaston Berger de Saint Louis du Sénégal:

ACTUAR POR LA VIDA

¡Oh, joven! ¿Acaso no sueñas con algo mejor que el mundo en que vives,
 Con un mundo de felicidad en que el hombre domina su peso demográfico
 Un mundo donde el medio ambiente sea sano
 Un mundo que reúna en sí todas las calidades de vida?
 Sí, claro que sí;
 Para transformar tu sueño en realidad,
 Despierta,
 Abre los ojos,
 Lucha con tu esfuerzo y tu voluntad de joven contra el rápido crecimiento de
 la población,
 Di NO al deterioro del medio ambiente.
 Observa este comportamiento que te procura bienestar y que preserva la vida
 de las generaciones futuras, y tu sueño se hará realidad
 (Poema del *Manuel d'éducation des jeunes par leurs pairs en EDP* [Manual
 de educación de los jóvenes por sus compañeros en EDP], UNESCO, GEEP,
 1999).

Notas

1. *Fuente:* División de la población, Naciones Unidas
2. Hemos podido presentar los ejemplos de Kenya y Nigeria gracias a Trevor Sankey, de la UNESCO en Nairobi (Kenya), y a Noël Ihebuzor, del Community Development Department, Lagos (Nigeria), que tuvieron la amabilidad de responder a mi solicitud.
3. Proyecto interdisciplinario “Educar para un futuro sostenible”, EPD, UNESCO, París.

Bibliografía

- Aguilar P.; Retamal G. *Intervention éducative rapide en situation d'urgence : document de discussion* [Intervención educativa rápida en situación de urgencia: documento de debate]. Ginebra, UNESCO: Oficina Internacional de Educación. 1998.
- Bagayoko, W. *Approche globale et intégrée des questions d'environnement, de population et de développement au Mali : étude de cas* [Enfoque global e integrado de cuestiones de medio ambiente, población y desarrollo en Malí: estudio de caso]. Bamako. Oficina de la UNESCO. (Proyecto Mali/92/P01.) 1999.
- Banco Mundial. *Rapport sur le développement dans le monde* [Informe de desarrollo mundial]. Washington, DC, Banco Internacional de Reconstrucción/Banco Mundial. 1984.
- . *Un programme d'action concertée pour le développement stable en Afrique au sud du Sahara* [Programa de acción concertada para el desarrollo estable en el África subsahariana]. Nueva York, Banco Mundial. 1992.
- . *Croissance démographique et politiques de population en Afrique subsaharienne* [Crecimiento demográfico y políticas de población en el África subsahariana]. Nueva York, Banco Mundial. 1996.
- Barboza, N. *L'éducation en matière de population : une contribution à l'enrichissement des systèmes éducatifs* [La educación en materia de población: contribución al enriquecimiento de los sistemas educativos]. Dakar, UNESCO: Oficina Regional de la UNESCO para la Educación en África. 1994.
- Benin. *Agenda 21 national* [Agenda 21 nacional]. Cotonou. 1997.
- Benin. Programme d'éducation Bénin-Nature. *Woutoutou : magazine pour la conservation de la nature au Bénin : eau-assainissement-environnement* [Woutoutou: revista para la conservación de la naturaleza en Benin: agua-saneamiento, medio ambiente]. Cotonou. 1997.
- . *Woutoutou : magazine pour la conservation de la nature au Bénin : la pollution* [Woutoutou: revista para la conservación de la naturaleza en Benin: la contaminación]. Cotonou. 1997.
- . *Woutoutou : magazine pour la conservation de la nature au Bénin : la forêt de Lama, une merveille du monde* [Woutoutou: revista para la conservación de la naturaleza en Benin: el bosque de Lama, una de las maravillas del mundo]. Cotonou. 1997.
- . *Woutoutou : magazine pour la conservation de la nature au Bénin : le Sahara, voyage au cœur du désert* [Woutoutou: revista para la conservación de la naturaleza en Benin: el Sahara, viaje al corazón del desierto]. Cotonou. 1997.
- Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo. *Acción 21: Declaración de Río sobre el medio ambiente y el desarrollo, declaración de principios relativos a los bosques: principales textos de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre medio ambiente y desarrollo*. Nueva York. Naciones Unidas. 1992.
- D'Almeida, S. *Approche globale et intégrée des questions d'environnement, de population et de développement au Togo : étude de cas* [Enfoque global e integrado de cuestiones del medio ambiente, la población y el desarrollo en Togo: estudio de caso]. Lomé, UNESCO. (Proyecto Togo/88/P.) 1999.

- Da Sansan, J. B. *Approche globale et intégrée des questions d'environnement, de population et de développement au Burkina Faso : étude de cas* [Enfoque global e integrado de cuestiones del medio ambiente, la población y el desarrollo en Burkina-Faso: estudio de caso]. Ouagadougou, UNESCO. (Proyecto BKF/93/PO3.) 1999.
- Debouvry, P. *Décider pour aménager* [Decidir para fomentar]. Dakar, ENDA Tiers monde. 1998.
- ENDA Tiers Monde, Équipe EDEV ; Croix rouge sénégalaise. *À l'école de l'environnement* [En la escuela del medio ambiente]. Dakar. 1997.
- Fondo de las Naciones Unidas para Actividades en Materia de Población. *Cómo asumir el desafío que nos plantean la población y el medio ambiente*. Nueva York, FNUAP. 1991.
- . *El medio ambiente y el crecimiento demográfico: diez años para actuar*. Nueva York, FNUAP. (Revue Populations Reports Séries M, n° 10.) 1992.
- Guinea. Ministerio de Educación y de Investigación Científica. Instituto Nacional de Investigación y Acción Pedagógica (INRAP). *Le mea culpa de Bakary* [El mea culpa de Bakary]. Conakry, INRAP. 1997.
- Kourouma, L. *Approche globale et intégrée des questions d'environnement, de population et de développement en Guinée : étude de cas* [Enfoque global e integrado de las cuestiones del medio ambiente, la población y el desarrollo en Guinea: estudio de caso]. Conakry, Oficina de la UNESCO. (Projet GUI/99/P01.) 1999.
- Osseni, N. *Approche globale et intégrée des questions d'environnement, de population et de développement au Bénin : étude de cas* [Enfoque global e integrado de las cuestiones del medio ambiente, la población y el desarrollo en Benin: estudio de caso]. Cotonou, UNESCO. (Proyecto BEN/92/P01.) 1999.
- Psacharopoulos, G.; Woodhall, M. *L'éducation pour le développement* [La educación para el desarrollo]. Washington, DC, Economica. 1988.
- Senegal. Ministerio del Medio Ambiente y de Protección de la Naturaleza. *Plan national d'action pour l'environnement* [Plan Nacional de acción para el medio ambiente]. Dakar. 1997.
- Sy Savne, K. *Approche globale et intégrée des questions d'environnement, de population et de développement en Côte d'Ivoire : étude de cas* [Enfoque global e integrado de las cuestiones de medio ambiente, población y desarrollo en Côte d'Ivoire: estudio de caso]. Abidjan. (Projet IVC/98/P03.) 1999.
- UNESCO. *Education et information en matière d'environnement et de population pour le développement humain (EPD)* [Educación e información en cuestiones de medio ambiente y población para el desarrollo humano]. UNESCO, París. 1994.
- . *Éduquer pour un avenir viable : une vision pluridisciplinaire pour l'action concertée* [Educar para un futuro sostenible: una visión interdisciplinaria para la acción concertada]. Salónica, Dakar, UNESCO: Oficina Regional de la UNESCO para la Educación en África. 1997.
- UNESCO. Oficina Regional para la Educación en África. *Cadre général d'action pour l'Afrique au sud du Sahara* [Marco general de acción para el África subsahariana]. Dakar, UNESCO: Oficina Regional para la Educación en África. 1995.
- . *Rapport sur l'état de l'éducation en Afrique : stratégies éducatives pour les années 90 : orientations et réalisations* [Informe sobre el estado de la educación en África: estrate-

- gias educativas para los años noventa: orientaciones y realizaciones]. Dakar, UNESCO: Oficina Regional para la Educación en África. 1995.
- . *Guide pratique d'élaboration de matériels didactiques pour l'EPD en Afrique au sud du Sahara* [Guía práctica de elaboración de materiales didácticos para la EPD en el África subsahariana]. Dakar, UNESCO: Oficina Regional para la Educación en África. 1996.
- . *Environnement, population, développement : éduquer pour un avenir viable : UNESCO-Dakar en action* [Medio ambiente, población, desarrollo: educar para un futuro sostenible: UNESCO-Dakar en acción]. Oficina Regional para la Educación en África. 1997.
- . *Lignes directrices pour l'élaboration d'un curriculum EPD en Afrique au sud du Sahara* [Directrices para la elaboración de un currículo EPD en el África subsahariana]. Oficina Regional para la Educación en África. 1997.
- . *Prévenir le VIH/SIDA en milieu scolaire : un défi pour l'Afrique francophone* [Prevenir el VIH/SIDA en el medio escolar: un desafío para el África francófona]. Dakar. Oficina de la UNESCO. 1997.
- . *Séminaire/atelier sous-régional d'information, de sensibilisation et de production pour promouvoir la participation des femmes à l'EPD, 1997. Rapport général* [Seminario/taller subregional de información, sensibilización y producción para promover la participación de las mujeres. Informe general]. Dakar, UNESCO: Oficina Regional para la Educación en África. 1997.

EDUCACION PARA UN DESARROLLO SOSTENIBLE

LA GESTION DE LOS PROCESOS

DE APRENDIZAJE

PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

EN EUROPA

Frits Hesselink¹

Introducción

Cada vez hay más mecanismos que no son instrumentos legislativos ni financieros integrados en el marco de las políticas nacionales de desarrollo sostenible. La educación para el desarrollo sostenible (EDS) es uno de esos mecanismos². Creemos que la EDS es un instrumento para que los gobiernos consigan progresar hacia la sostenibilidad.

Desde la Declaración de Río, la educación para el medio ambiente, tanto en el sector formal como en el informal, se ha orientado hacia la EDS³. En algunos países europeos, como el Reino Unido, parece que la propia EDS es el punto de partida, mientras que en otros, como en los Países Bajos y Hungría, la educación para

Versión original: inglés

Frits Hesselink: (Países Bajos)

Comenzó su carrera como becario del Instituto de Derecho Internacional en la Universidad de Utrecht. Más tarde, se dedicó al desarrollo del currículo en derecho y estudios sociales. Fue cofundador, en 1976, del Instituto para la Comunicación Medioambiental, en Utrecht, y su Director administrativo desde 1983. Ha trabajado en la elaboración y ejecución de diversos programas de educación medioambiental en los Países Bajos. Fue nombrado presidente de la Comisión de Educación y Comunicación de la UICN (Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza) en 1994. Desde 1998, trabaja para su propia consultoría en el campo de la educación, la comunicación y la formación. Sus clientes son organismos gubernamentales (e internacionales) en Europa y otras partes del mundo. Correo electrónico: Hesselink@knoware.nl

el medio ambiente se está reorientando hacia la EDS. A pesar de que existen numerosas perspectivas y enfoques diferentes, la tendencia emergente en Europa es a considerar la EDS como un amplio proceso de aprendizaje de la sociedad civil.

El aprendizaje para la sostenibilidad

Es útil ver la EDS como un *aprendizaje para la sostenibilidad*. Este tipo de aprendizaje lo proporciona no sólo el sector normal de la educación, sino también otras instancias de la sociedad. Los gobiernos y los organismos internacionales se centran actualmente en la gestión de los conocimientos, apoyando y estimulando actividades de abajo arriba en el marco del aprendizaje para la sostenibilidad. Se promueven modos no tradicionales de concebir la educación. Por ejemplo, se podría contemplar la posibilidad de aprender desde una perspectiva de la gestión. ¿Cómo gestionamos los diversos procesos de aprendizaje en la sociedad hacia la sostenibilidad? He aquí diversas dimensiones de la gestión y sobre cómo podría aplicarse al aprendizaje para la sostenibilidad:

- *La comercialización*: gestionar las percepciones de los grupos-objetivo con el fin de inducir un cambio de comportamiento compatible con el desarrollo sostenible, basado en cálculos individuales de costos y beneficios;
- *El diálogo*: explorar la comprensión mutua entre los interesados, lo cual puede conducir a políticas de abajo arriba para un desarrollo sostenible y a la cogestión de su ejecución;
- *La educación*: adquisición de conocimientos, capacidades, actitudes y valores para capacitar y potenciar a los alumnos en sus prácticas e iniciativas sostenibles y en su participación como ciudadanos;
- *Mejor educación y formación profesional*: adquisición de conocimientos, capacidades, actitudes y valores para capacitar y fortalecer a los (futuros) profesionales en sus prácticas e iniciativas sostenibles y para que participen en su lugar de trabajo;
- *Organizaciones para el aprendizaje*: la gestión del cambio en las empresas, las instituciones y las comunidades hacia la sostenibilidad mediante la formulación de objetivos, la definición de indicadores, la planificación de acciones, el seguimiento y evaluación; y
- *La gestión del conocimiento*: gestión de los datos, la información y los sistemas de conocimiento que apoyan y estimulan el aprendizaje y la sostenibilidad.

Analizaremos estos aspectos más adelante, ilustrados con ejemplos de programas e iniciativas innovadoras en Europa.

LA COMERCIALIZACION: EL APRENDIZAJE INFORMAL A TRAVES DE LA COMUNICACION PERMANENTE

El clásico principio de la comercialización de: “producto, precio, lugar, personal y promoción” es una conocida estrategia en el pensamiento comercial. Utilizar técnicas de comercialización para fomentar las percepciones de sostenibilidad es algo relativamente nuevo. Aun así, una gran parte del aprendizaje informal se produce

a través de la comunicación permanente de los mensajes que influyen en la percepción que tienen los consumidores y el público en general. Por ejemplo, Body Shop, la empresa británica de cosmética y productos para la piel es un ejemplo exitoso de la gestión de la percepción del consumidor hacia un patrón de consumo más sostenible⁴.

Un segundo ejemplo es el caso de la empresa holandesa, Odin, que ha ganado una gran parte del mercado de productos orgánicos. A través de la ingeniosa oferta para suscribirse a una distribución semanal de frutas y verduras orgánicas, numerosos consumidores se han convertido en clientes⁵.

El turismo sostenible (o ecoturismo) está ganando lentamente una participación en el mercado de las vacaciones y el ocio. Grandes agencias europeas ya han realizado cambios en su gama de destinos turísticos y modos de transporte. La industria observa cuidadosamente el desarrollo de los mercados y está en constante comunicación con los proveedores, las ONG y las autoridades locales de destinos “verdes”⁶.

Entre otras estrategias innovadoras de comercialización, está la del Ministerio del Medio ambiente de Holanda, que ha puesto a disposición del público el romántico paisaje de los parques nacionales como un entorno adecuado para realizar fotografías de boda, así como su proyecto de que los alumnos de arte y diseño gráfico realicen anuncios publicitarios de televisión para sus compañeros.⁷ En Oporto, Portugal, la Fundación Serralves aprovecha un magnífico parque urbano donde se encuentra la sede de un museo de arte contemporáneo para promover el arte y la apreciación de la naturaleza al mismo tiempo.

EL DIALOGO: APRENDER MEDIANTE LA INTERACCION SOCIAL

Para que el desarrollo sostenible tenga éxito, la sociedad civil debe desempeñar un papel en la elaboración y ejecución de las políticas⁸. Por ejemplo, los planes de gestión de las áreas protegidas se deberían desarrollar en diálogo con los interesados, es decir, las personas directamente afectadas o influidas por el éxito o el fracaso del plan de gestión. Esto implica alejarse de la planificación tradicional que elaboran expertos y burócratas en los despachos. Los funcionarios tienen que comunicarse más eficazmente con sus colegas de otros departamentos, así como con otros expertos, ciudadanos, empresarios locales, etc. La comunicación eficaz con diversos grupos destinatarios requiere capacidades y tácticas diferentes a las empleadas tradicionalmente⁹. Los siguientes ejemplos ilustran cómo se puede integrar el diálogo en el aprendizaje para la sostenibilidad.

La Comisión sobre Educación y Comunicación de la UICN dirige un programa de formación en cinco países de Europa Central para expertos del gobierno y otros especialistas de la conservación de la naturaleza. La finalidad de este programa consiste en gestionar la comunicación con el fin de alcanzar los objetivos a través del diálogo, en lugar de hacerlo a través de enfoques de arriba abajo. Inicialmente, unas veinte personas siguieron un intensivo curso de formación, y actualmente se han desarrollado materiales de formación y se han utilizado en los cinco países.

Como en muchas otras partes del mundo, la Agenda 21 local es el motor del cambio en la elaboración y ejecución de políticas a nivel local en Europa. El diálogo entre los interesados, incluyendo a los ciudadanos y las autoridades locales, adopta la forma de mesas redondas, misiones de estudio conjuntas y una variedad de otros proyectos y actividades¹⁰.

LA EDUCACION: DEL AISLAMIENTO A LA INTEGRACION DEL APRENDIZAJE

La comunidad educativa está cada vez más abierta al “mundo exterior” a la escuela y, de esta manera, incorpora nuevos métodos pedagógicos. Al mismo tiempo, los actores del mundo exterior (empresas, autoridades, consumidores) comienzan a introducirse a nuevos procesos de aprendizaje vinculados al desarrollo sostenible. Parece que los muros que rodean la educación para el medio ambiente se derrumban cuando la educación se centra en la sostenibilidad.

Aprender en el sentido clásico, es decir, como transferencia de conocimientos, ya no es suficiente. El aprendizaje también se relaciona con la orientación social, el aprendizaje en contextos sociales, el desarrollo de opiniones, la exploración de posibilidades y el trabajo con incertidumbres. Por lo tanto, la educación para el medio ambiente está sólidamente orientada al cambio. El aprendizaje se convierte en gran medida en la identificación de oportunidades y limitaciones a la vez. Esto se logra mediante la reflexión sobre las nuevas posibilidades y sobre la profundidad del conocimiento disponible¹¹.

Con la EDS, no sólo son más diversos los grupos destinatarios de la educación para el medio ambiente, sino que también se amplía la comunidad de educadores. Como señalaba la declaración del programa “Educación 21” del Reino Unido, la comunidad de educadores comprende:

Profesores, conferenciantes, especialistas en programas de estudios, gestores, personal de apoyo, formadores industriales, guardias y personal en el terreno, funcionarios de salud ambiental y de planificación, funcionarios de educación entre los educadores de la comunidad de las ONG, dirigentes juveniles, miembros de las asociaciones de padres, profesionales de los medios de comunicación, representantes de los alumnos en todos los contextos, y muchos más.¹²

Algunos ejemplos del derrumbamiento de las barreras en diversas partes de Europa ilustrarán esta tendencia educativa.

El proyecto austríaco FORUM está orientado hacia nuevas asociaciones y “eslabones perdidos”, como la cooperación entre las escuelas y las granjas con el fin de aprender acerca de las realidades de la agricultura moderna. Todos los participantes relevantes han trabajado en el desarrollo del programa. También se han desarrollado cursos de formación para docentes, agricultores y ONG.

En la Fundación Europea de Educación para el Medio Ambiente, el proyecto Jóvenes Reporteros para el Medio Ambiente estimula a los jóvenes periodistas

a investigar temas actuales en equipos compuestos por diversas escuelas europeas que colaboran. Estas escuelas se comunican a través de Internet, donde los proyectos también se recogen y se muestran una vez terminados. La campaña ofrece formación profesional para el periodismo del medio ambiente y una introducción a la tecnología de la información, y a la vez promueve la cooperación europea.

Rozino es un pequeño pueblo búlgaro cerca del Parque Balcánico Nacional Central. La escuela en Rozino ha comenzado a cultivar hierbas destinadas a la conservación dentro del territorio del parque y que tienen un interés económico para los habitantes locales. La municipalidad proporcionó terrenos públicos para este proyecto y el agrónomo del parque actúa como consultor del proyecto.

El proyecto MOMO (Mobilität Morgen), en Austria, es un curso de formación en movilidad que combina con temas de la ecología (ahorro de energía, menos contaminación y ruido), la economía y la seguridad. El proyecto se dirige a alumnos en edad de aprender a conducir (16/17 años) y crea una alianza de agentes clave (alumnos, profesores, padres y autoescuelas) para la socialización de la movilidad individual.

MEJORAMIENTO DE LA EDUCACION/FORMACION PROFESIONAL: CONOCIMIENTOS PROFESIONALES PARA LA SOSTENIBILIDAD

Para lograr la sostenibilidad se requieren capacidades profesionales y conocimientos diferentes a los que se fomentaban en el pasado. Por lo tanto, implica un cambio en la educación superior y en los programas de formación profesional. Por ejemplo, el diseño sostenible es una tendencia importante en las asignaturas universitarias de arquitectura y de ingeniería. En la facultad de economía, la sostenibilidad se ha convertido en un punto central novedoso para la investigación y el aprendizaje.

La Unión Europea apoya una red de universidades que ofrecen asignaturas de formación en gestión para alumnos de posgrado centradas en la práctica empresarial y las sostenibilidad. Una reciente conferencia europea en Bruselas destacó una amplia gama de actividades exitosas y bien documentadas en el campo de la educación superior y de la formación profesional¹³.

Universidades de diferentes países han emprendido iniciativas conjuntas para introducir el concepto de sostenibilidad en los estudios superiores de agronomía. Se ha creado un grupo de contacto con el fin de organizar una conferencia interuniversitaria para las ciencias agrícolas y disciplinas relacionadas en Europa¹⁴. Sus principales objetivos consisten en elaborar un inventario de nuestra comprensión actual de la sostenibilidad y proporcionar orientaciones para introducir el concepto de sostenibilidad en la agricultura, la industria forestal, la acuicultura y los programas de estudio de ciencias relacionadas.

ORGANIZACIONES PARA EL APRENDIZAJE: APRENDER MEDIANTE LA GESTION DEL CAMBIO

El aprendizaje para la sostenibilidad requiere un cambio en la organización. Esto significa que los cambios en los programas de estudio y en los métodos pedagógicos no son suficientes. Así como las empresas que intentan integrar la sostenibilidad en sus proyectos empresariales sólo pueden tener éxito si se cambia la cultura, las prácticas y la organización empresarial, los colegios también deben cambiar su cultura y organización. Y lo mismo es válido para las comunidades locales que trabajan para aprender la sostenibilidad a través de las iniciativas locales de la Agenda 21. El desarrollo de indicadores de desarrollo sostenible en los proyectos locales de la Agenda 21 pueden verse como hitos, comparables con el cambio organizacional en la planificación de las empresas e instituciones. Los siguientes ejemplos ilustran diferentes formas de organización del aprendizaje.

Suecia se encuentra actualmente en un proceso de ajuste para alcanzar una sostenibilidad ecológica. Para que las escuelas participen en este proceso, el gobierno sueco ha publicado un decreto según el cual las escuelas sobresalientes en el campo del medio ambiente reciben, a modo de reconocimiento, el Premio Escuela Verde. La Agencia Nacional de Educación (en cooperación con la Agencia de Protección del Medio ambiente de Suecia) ha definido los criterios que se deben satisfacer para optar a este premio, que cubre todos los aspectos de la vida escolar, de la enseñanza y de la escuela como lugar de trabajo. Los criterios también toman en cuenta aspectos éticos, estéticos, culturales y sanitarios. Se espera que los escuelas revisen sus actividades y su impacto en el medio ambiente, que desarrollen un programa de acción y presenten las mejoras medioambientales realizadas. Un enfoque similar se aplica en el Proyecto Escuela Verde en Bélgica.

El Consejo Empresarial Mundial para el Desarrollo Sostenible (Suiza) dirige un programa de educación a distancia en Internet para administradores y jóvenes profesionales en el sector empresarial. Esta universidad virtual ofrece un diploma y diversas oportunidades de trabajo en redes para el intercambio profesional. En cooperación con la Fundación Príncipe de Gales, se organizan talleres para personal directivo superior¹⁵.

Una iniciativa del Consejo para el Desarrollo Sostenible de Holanda ayuda a las comunidades locales a definir objetivos y a desarrollar indicadores de rendimiento, y a la vez facilita información en retorno. Todas las comunidades locales que participan en las iniciativas locales de la Agenda 21 pueden tener acceso a un “espejo de sostenibilidad” en línea. Tras rellenar un cuestionario, pueden verificar el progreso de su comunidad en materia de desarrollo sostenible. Como incentivo, todos los años se comunican los nombres de las cien primeras comunidades a los medios de comunicación.

GESTION DEL CONOCIMIENTO: PREGUNTAS QUE SE FORMULAN EN Y SOBRE EL APRENDIZAJE

El aprendizaje para la sostenibilidad depende de la elaboración de nuevos conocimientos, de su coordinación, codificación, divulgación, integración en otras disci-

plinas, de las tecnologías de transferencia de los conocimientos y de los diversos papeles y gestión de estos procesos.

La elaboración de nuevos conocimientos en el aprendizaje para la sostenibilidad puede producirse de manera creativa. En La Haya, las autoridades locales organizaron una clase magistral de “Aprendizaje para la sostenibilidad”. En siete reuniones interactivas entre los especialistas en ciencias sociales y otros participantes más pragmáticos, el relato de 15 casos prácticos arrojó luz sobre cómo tratar con el ámbito público y el aprendizaje para la sostenibilidad.

La codificación del conocimiento sobre el aprendizaje para la sostenibilidad también es un componente importante de la gestión del conocimiento. El profesor Gerhard de Haan, de la universidad de Berlín, está recogiendo ejemplos de prácticas adecuadas de EDS en Europa. Además, los libros y los informes de las conferencias son medios importantes para codificar los conocimientos y ponerlos a disposición de un público más amplio.

El conocimiento puede variar entre unos conocimientos tácitos y complejos y conocimientos adecuadamente documentados y articulados. En Austria, el FORUM Umweltbildung está desarrollando un manual (completado con nuevos medios de comunicación, una página web en Internet y varios CD-ROM) sobre la EDS como parte de una serie de mesas redondas, cursos de formación y conferencias. Este enfoque amplio e interdisciplinario se está utilizando para estimular la discusión y la cooperación entre diferentes asociados e interesados. Por lo tanto, el proceso y el producto son igualmente importantes en el desarrollo del programa.

A pesar del elevado número de organizaciones y profesionales que trabajan en el campo de la educación para el medio ambiente en los Países Bajos, hasta 1997 no existían redes para que los profesionales de la educación para el medio ambiente pudieran intercambiar conocimientos y experiencias. Actualmente, la transferencia de nuevos conocimientos sobre el EDS goza del apoyo de una página web holandesa llamada NME-Rotonde [Ronda de Educación para el Medio ambiente]¹⁶.

La divulgación de información y conocimientos sobre la educación para el desarrollo sostenible es una de las tareas centrales del boletín *European environmental education newsletter* (EEEN). Actualmente, se puede consultar en Internet. Este boletín informativo incluye:

- nuevos temas sobre políticas, legislación y regulaciones en relación con el medio ambiente y la educación para el medio ambiente;
- información sobre acontecimientos, congresos, exposiciones y reuniones; e
- información sobre publicaciones.

Una característica interesante del EEEN es que, con el fin de estimular el intercambio de conocimientos e ideas, proporciona toda la información relevante para contactar con los protagonistas de las noticias (direcciones, teléfonos, fax, correo electrónico y, cuando existe, página web).

También se puede utilizar Internet para estimular y crear conocimientos a través del diálogo entre expertos. Un ejemplo reciente es la iniciativa holandesa llamada “ESDebate”. Como proyecto de seguimiento de la Reunión Paneuropea de expertos sobre desarrollo sostenible y educación para el medio ambiente, se celebró

un debate en Internet desde septiembre hasta diciembre de 1999. Participaron más de 40 expertos de países de todo el mundo. Los resultados están disponibles en línea¹⁷.

El 9 y 10 de diciembre de 1999, el EEEN patrocinó electrónicamente la Conferencia del milenio sobre educación y comunicación para el medio ambiente con el fin de debatir acerca del perfil de la educación para el medio ambiente en el futuro. Un libro con las ponencias presentadas en la reunión estará disponible a principios de 2000¹⁸.

La integración de los conocimientos sobre la EDS en otras disciplinas y políticas se puede utilizar para divulgar las lecciones aprendidas y para ampliar las oportunidades de aprendizaje. Los organismos internacionales pueden desempeñar un papel importante en la promoción de esta integración. La Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) dedica una atención cada vez mayor al papel de la educación en las políticas gubernamentales. El Programa de Consumo Sostenible contempla iniciativas que utilizan la educación y la comunicación para cambiar los patrones de consumo.

El Consejo de Europa¹⁹ lanzó el proyecto Educación para una Ciudadanía Democrática en 1997 con objeto de que la opinión pública entendiera mejor este concepto:

- definiendo los conocimientos, aptitudes y capacidades que permiten a los ciudadanos participar en una sociedad pluralista;
- promoviendo las experiencias de base en diversos Estados Miembros, lo cual incluye educación para el medio ambiente, desarrollo comunitario y participación de los jóvenes en los procesos de toma de decisiones; y
- formando profesionales en el campo de la ciudadanía democrática.

Recomendaciones a modo de conclusión

En los últimos años hemos visto una abundancia de nuevas iniciativas en el ámbito de la educación para el desarrollo sostenible. En cuanto a la comercialización, los conocimientos sobre el aprendizaje para la sostenibilidad se han centrado básicamente en el aspecto de la oferta. Se sabe poco acerca del aspecto de la demanda: ¿Qué tipo de conocimientos se necesitan? ¿Qué actores necesitan qué tipo de información?

Ha llegado el momento de abordar la gestión de los conocimientos desde una filosofía orientada por la demanda. Una estrategia que se centre en la relevancia de la información en lugar de su exhaustividad tiene buenas posibilidades de éxito. Se pueden obtener buenos resultados utilizando procesos de abajo arriba, las fuerzas del mercado, la creatividad de las instituciones educativas y las tecnologías de la información y la comunicación.

La contribución más importante que los gobiernos europeos y los organismos internacionales podrían hacer es en el campo de la gestión de los conocimientos. Una reunión estratégica de expertos de los gobiernos, de las organizaciones internacionales y del sector educativo podrían definir el marco de un plan de gestión

Europeo de la EDS. La Comisión Europea estaría muy bien situada para ponerse a la cabeza. La UNESCO podría hacer lo mismo a escala mundial.

Notas

1. El autor desea agradecer su colaboración a: **Teresa Andresen**, Profesora de Medio Ambiente y Comunicación, Universidad de Aveiro, Portugal; **Harm Blanken**, Consultor jefe, NovioConsult, Nijmegen, Países Bajos; **Magdalena Blidberg**, Oficial Superior de Comunicación y Gestión de Proyectos, Departamento de Información, Agencia Sueca de Protección del Medio Ambiente, Estocolmo, Suecia; **Eva Csobod**, Departamento de Educación para el Medio ambiente y Comunicación, Universidad de Elte, Budapest, Hungría; **Susana Calvo**, Jefe de Servicio del Gabinete Técnico, Ministerio del Medio Ambiente, Madrid, España; **Walter Leal Filho**, Profesor de Educación para el Medio Ambiente y Tecnología del Medio Ambiente, Universidad de Hamburgo, Alemania; **Kamelia Georgieva**, Directora de Proyecto, ARD-GEF Proyecto Biodiversidad, Sofía, Bulgaria; **Elaine Geyer-Allély**, Dirección de Medio Ambiente de la OCDE, París, Francia; **Douwe Jan Joustra**, Director de Programa, Programa Interdepartamental “Extra Impulse Environmental Education 1996-2000”, NCDO, Amsterdam, Países Bajos; **Monica Lieschke**, Directora General, Forum Umweltbildung, Viena, Austria; **Eddy Loosveldt**, Asesor Principal del Gobierno, Comunidad de Flandes – Aminabel, Bruselas, Bélgica; **Elda Moreno**, Consejo de Europa, División de Conservación Medioambiental, Gestión y Planificación Regional, Centro Naturopa, Estrasburgo, Francia; **Norbert Reichel**, Coordinador Nacional de Educación para el Desarrollo Sostenible, Dusseldorf Alemania; **Alena Reitschmiedova**, Directora del Departamento de Educación para el Medio Ambiente y de Participación Pública, Instituto Checo del Medio Ambiente, Praga, República Checa; **Sergio Santos**, Presidente de FEEE, Coordinador Europeo del Programa Ecoschool, Wigan, Reino Unido; **Stephen Sterling**, Consultor en Educación para el Medio Ambiente, Dorchester, Reino Unido; **Jur de Vos**, Consultor jefe, SME Milieu Advisers, Institute for Environmental Communication, Utrecht, Países Bajos; **Arjen Wals**, Investigador del Grupo de Investigación en Educación para el Medio Ambiente, Wageningen Agricultural University, Países Bajos; **Sheila Winstone**, Directora de Comunicaciones, Consejo de Educación para el Medio ambiente de Escocia, Universidad de Stirling, Escocia.
2. Ver, por ejemplo: OCDE, *Sustainable consumption and education* [Consumo sostenible y educación], París, OCDE, 1998; Unión Europea, *Environmental education and training (Conference background paper)* [La educación para el medio ambiente y la formación (Documento de información de la Conferencia)], Bruselas, Unión Europea, 1999, www.europa.int/comm/dg11/eet/bgp.pdf
3. Ver Michael J. Scoullon, comp., *Environment and Society, Education and Public Awareness for Sustainability* [Medio ambiente y sociedad, la educación y la conciencia general de la sostenibilidad], Actas de la Conferencia Internacional celebrada en Salónica, Grecia, 8-12 de diciembre, 1997, organizada por la UNESCO y el Gobierno de Grecia.
4. Greetje van Wijnen, *Verslag Workshop Social Marketing en Milieu* [Taller Verslag de marketing social en Milieu], SME MilieuAdviseurs, Utrecht, 1997, pág. 12.
5. *Ibid.*, pág. 21.
6. Véase, por ejemplo, BundesMinisterium für Umwelt, Jugend und Familie, *Europa Forum for Sustainable Mobility in Tourism, Innovative Models and Pilot Projects*,

- Conference within the Austrian Presidency of the European Union, [Foro Europa para una movilidad sostenible en el turismo, modelos innovadores y proyectos piloto. Conferencia dictada en el marco de la presidencia austríaca de la Unión Europea], Bad Hofgastein, Salzburgo, 9-11 diciembre, 1998; *Wintersport 2005* [Deportes de invierno, 2005], Travel Unie International, 1999.
7. Greetje van Wijnen, *op. cit.*
 8. Véase, Cees van Woerkum, *Communication and interactive policymaking* [Comunicación y elaboración activa de las políticas], Universidad de Wageningen, Group Communication and Innovation Studies, 1999.
 9. Véase, por ejemplo, Frits Hesselink, Communicating nature conservation, five frequently made mistakes [La comunicación sobre la conservación de la naturaleza: cinco errores frecuentes], *European nature* (ECNC, Tilburg), n° 2, mayo de 1999, pág. 10; Susana Calvo y Ricardo de Castro, Entrevista a Frits Hesselink, *Ciclos* (Buenos Aires), n° 5, junio 1999, págs. 9-11.
 10. Se han reseñado en detalle varios proyectos locales exitosos de la Agenda 21 en países europeos en publicaciones individuales. Un ejemplo de práctica adecuada en España es: Ayuntamiento de Calvia, *Calvia local Agenda 21*, Mallorca, Ayuntamiento de Calvia, 1999.
 11. Douwe Jan Joustra, Educación para el medio ambiente: el efecto de un impulso, *en*: Eric van de Aa *et al.*, comps., *New and improved? Snapshots of the first two years of Extra Impulse-Environmental Education* [¿Nuevo y mejorado? Instantáneas de los dos primeros años de Educación para el Medio Ambiente Extra Impulse], pág. 9, Amsterdam, Nationale Commissie voor internationale samenwerking en duurzame ontwikkeling, 1999.
 12. Reino Unido, Departamento del Medio Ambiente, el Transporte y las Regiones, *Sustainable development education panel, first annual report 1998* [Primer Informe Anual del Grupo de educación para el desarrollo sostenible], Londres, DETR, 1999; lo mismo sucede en los Países Bajos, donde un nuevo documento de las políticas ha sido sometido al Parlamento, que sitúa a la EDS fuera de la clásica comunidad de educadores para el medio ambiente.
 13. Conferencia Europea sobre la Educación y Formación para el Medio Ambiente, 3-4 de mayo 1999, ver la página web de la Unión Europea DG-11: www.europe.eu.int/comm/dg11/eet/index.htm
 14. Dirección: ICA, Kardinaal Mercierlaan 92, B-3001 Heverlee, Bélgica.
 15. Hans Christian Lillehagen, *en*: *Report of the Pan European Expert Meeting "Environmental Education and Sustainable Development"* [Informe de la Reunión Paneuropea de Expertos], Soesterberg, 27-29 de enero de 1999, Amsterdam, Nationale Commissie voor internationale samenwerking en duurzame ontwikkeling, págs. 57-58; o: www.nme-rotonde.nl/bibliotheek/001052/index.html; www.wbcsd.ch/foundation/
 16. NME Rotonde: www.nme-rotonde.nl
 17. Véase, www.xs4all.nl/~esdebate
 18. Página web de la Conferencia: www.crossroad.de/millennium
 19. Véanse las siguientes páginas web: culture.coe.fr/postsummit/citoyennete; www.nscentre.org; www.nature.coe.int

DIEZ AÑOS DESPUES DE JOMTIEN

Svein Osttveit

En marzo de 1990, en Jomtien, Tailandia, se reunieron unos 1500 participantes con el fin de abordar el problema crucial de proporcionar una educación básica para todos. Se reconoció que, tras haber conseguido frenar la disminución de la matrícula escolar en diversas regiones del mundo a lo largo de los años ochenta, se necesitaba urgentemente movilizar nuevas asociaciones y apoyar la educación básica. Se acordó una declaración y un marco de acción que propiciaba la acción a escala global, regional y nacional. Se pidió a todos los gobiernos que fijaran sus objetivos y metas sobre la base de la Declaración y Marco de Acción de Jomtien. Se acordó que el componente decisivo de la educación no es la simple asistencia escolar, sino el aprendizaje. A este respecto, se declaró que la participación escolar daría con frecuencia una falsa impresión de eficacia en un sistema de educación en que los logros del aprendizaje suelen ser tremendamente bajos. Por lo tanto, se reconoció que, a la larga, la calidad de la enseñanza es más importante que el simple acceso a la escolarización.

La Declaración Mundial de Educación para Todos subrayó la importancia de “satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje” para todos y definió una visión más amplia y un compromiso renovado. Esta visión ampliada contemplaría:

- universalizar el acceso y promover la equidad;
- centrarse en el aprendizaje;
- ampliar los medios y el alcance de la educación básica;
- fortalecer las asociaciones.

El Marco de Acción instaba a los países a establecer sus propios objetivos para los años noventa en relación a las seis dimensiones siguientes:

1. ampliación del cuidado y desarrollo de la primera infancia;
2. acceso e implantación universal de la educación primaria hacia el año 2000;

Versión original: inglés

Svein Osttveit (Noruega)

Secretario Ejecutivo del Foro EfA (Educación para todos) desde 1998. Fue profesor de enseñanza secundaria en Noruega. Se integró a la UNESCO en 1989 para trabajar en la Secretaría del Año Internacional del Analfabetismo, y fue destinado a la sección de Políticas y Gestión Educativas en 1993. En 1996 se reintegró a la sede de la UNESCO para trabajar en el Proyecto Especial sobre los Jóvenes Marginados. Correo electrónico: s.osttveit@unesco.org

3. mejoramiento de los logros de aprendizaje;
4. disminución de la tasa de analfabetismo entre los adultos;
5. ampliación de la educación básica y de la formación en capacidades esenciales requeridas por los jóvenes adultos;
6. mayor adquisición por parte de los individuos y las familias de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para mejorar la calidad de vida y para un desarrollo sostenible a través de todos los canales educativos.

A un nivel central, se constituyó oficialmente el Foro Educación para Todos, a partir de la iniciativa de los cinco patrocinadores – el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, el Fondo de las Naciones Unidas para Actividades en Materia de Población, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y el Banco Mundial – con los siguientes objetivos:

- realizar un seguimiento del progreso de los países y las organizaciones hacia el objetivo de educación para todos;
- garantizar que la educación básica permanezca presente en el programa de desarrollo mundial (promoción e información);
- promover el diálogo y la cooperación entre los participantes en la Educación para Todos.

La UNESCO, cuyo mandato otorga la más alta prioridad a la educación, se ofreció para patrocinar el Foro EFA, que más tarde se estableció en la sede de la UNESCO en París con el fin de llevar a cabo los programas aprobados por el Comité Directivo del Foro Educación para Todos. Este comité directivo tiene una representación muy amplia de todos los grandes agentes asociados a nivel internacional que trabajan de diferentes maneras apoyando y desarrollando la educación para todos en todo el mundo. Entre los miembros, además de los ya mencionados, se encuentra UNDESA, la Organización Mundial de la Salud y otros organismos gubernamentales e internacionales, todos donantes bilaterales, una amplia representación de importantes organizaciones no gubernamentales y de representación regional.

El progreso desde Jomtien

En 1996, seis años después de Jomtien, los países participantes volvieron a reunirse en Ammán, Jordania, para una revisión del progreso realizado en los primeros cinco años del decenio. Se presentaron logros importantes. Más de cien países habían desarrollado objetivos y estrategias de educación para todos y era evidente que los objetivos y principios de Jomtien seguían gozando de un amplio apoyo. Se habían matriculado unos 50 millones más de niños en la escuela primaria que en 1990, y a pesar del importante aumento de la población, el número de niños sin escolarizar iba en disminución.

Sin embargo, era evidente que el optimismo de Jomtien aún no había llegado a millones de personas y que una buena parte de sus promesas seguían sin cumplirse. La educación suele ser un tema importante en la retórica de los gobiernos, pero demasiados compromisos no han sido respetados. Faltan demasiados progra-

mas de atención infantil en los países en desarrollo, y en demasiados países los docentes tienen escasas cualificaciones, trabajan por salarios bajos y en infraestructuras deterioradas. Hay grandes subregiones en el mundo menos desarrollado, sobre todo en África subsahariana, gravemente limitadas por la falta de educación. Unos cien millones de niños de entre 6 y 11 años permanecen marginados de la escuela y otros 150 millones, incluyendo adolescentes, han abandonado sin adquirir los niveles básicos de lectura. Pero no se trata de un problema exclusivo de los países en desarrollo: uno de cada cinco adultos de los países industrializados no sabe leer ni escribir un texto sencillo.

Las diferencias entre los sexos persisten. A pesar de que se han logrado importantes cambios, casi dos terceras partes de la población infantil que no puede acceder a la educación son niñas. Está perfectamente demostrado que la educación de las niñas es la inversión que arroja los beneficios generales más grandes para el desarrollo económico. Sin embargo, las políticas nacionales no reflejan esta visión. La reunión de Ammán definió la educación de las niñas como una prioridad entre prioridades.

La pobreza endémica y una distribución gravemente desigual de la riqueza en todas las regiones son parte del legado más problemático que nosotros y nuestros hijos hemos heredado en el umbral del siglo XXI. A medida que las personas se ven inevitablemente atraídas hacia los centros metropolitanos, se amplía la brecha entre el mundo rural y el urbano. Las tecnologías de la información amenazan con dividir las sociedades entre las que utilizan dichas tecnologías y las que, por diversas razones, no las utilizan. Los problemas sanitarios predecibles afectan negativamente la asistencia a la escuela y el aprendizaje. En algunos países del mundo, las enormes cantidades destinadas al pago de los intereses de la deuda superan los recursos asignados a la educación primaria.

El Foro de la Educación Mundial en Dakar

En los diez años que han pasado desde Jomtien, una sucesión de conferencias globales e informes sobre el desarrollo social han afirmado que la erradicación de la pobreza es una condición necesaria para el desarrollo y han confirmado la importancia de la educación como un medio elemental para conseguir ese fin. La Cumbre Social de Copenhague situó a la educación directamente en el centro de las estrategias contra la pobreza. La Cumbre para la Infancia y las reuniones de Río, Pekín, Salamanca, El Cairo y Hamburgo se han hecho eco de estos temas.

El escenario está actualmente preparado para que los países del mundo, individual y colectivamente, adopten un enfoque más sólido y más orientado hacia la acción para lograr el objetivo de la educación básica universal. Éste es el objetivo del Foro de Educación Mundial que se celebró en Dakar, Senegal, del 26 al 28 de abril de 2000.

Los debates en Dakar reflejaron las circunstancias y los imperativos del nuevo milenio. Las fuerzas de la mundialización, la liberalización de los mercados, la mayor libertad de movimiento de los recursos humanos y de capital entre las fronteras

nacionales, así como la influencia generalizada de la informática están transformando no sólo la manera en que la gente aprende, sino también el carácter de lo que pueden aprender y cómo pueden utilizarlo. A medida que aumentan los requisitos de las capacidades para obtener un empleo con que ganarse la vida, el aprendizaje básico se convierte en un elemento esencial para trabajar y para continuar hacia los niveles secundario y superior de educación.

Esta turbulencia e incertidumbre en nuestras vidas dan un significado nuevo día a día a los imperativos de los compromisos de Jomtien. Se amplía la brecha entre quienes tienen acceso a la información de las tecnologías de la comunicación (correo electrónico, comercio electrónico y aprendizaje electrónico) y quienes no lo tienen. Las tendencias hacia la privatización de la educación y la inhibición correspondiente del Estado plantean exigencias demasiado grandes a las familias y niños que viven en la pobreza. Acabar con esa brecha de la educación es un primer paso para acabar con la brecha de los ingresos.

Actualmente hay extraordinarias oportunidades que hace diez años eran impensables. Se ha forjado un consenso mundial en relación a la importancia básica de la educación para alcanzar un desarrollo humano más sostenible, y se han reconocido ampliamente las ventajas que la educación de las niñas y las mujeres entraña para las sociedades. Surgen nuevas sinergias en torno a sistemas más globales de gestión de las escuelas y la necesidad de comprometer un amplio conjunto de agentes en la planificación y la práctica educativa. Las promesas de la tecnología, aunque todavía son ambiguas e indefinidas, ofrecen un potencial enorme para mejorar la proyección de la educación, la accesibilidad, el autoaprendizaje y la rigurosa evaluación de los procesos de aprendizaje individual.

Por lo tanto, la permanente relevancia de la Declaración de Jomtien es clara. La comunidad mundial entiende que la educación para todos es fundamental para enfrentarse al aumento de la pobreza, para sostener el progreso socioeconómico y respetar los derechos de todas las personas. Se echan en falta los recursos necesarios y la voluntad política para cumplir con los compromisos adoptados en Jomtien.

La evaluación “Educación para Todos 2000”

En la preparación del Foro de Dakar, se invitó a cada país a analizar su propia situación en relación a las necesidades básicas de aprendizaje de todo su pueblo. La evaluación “Educación para Todos 2000” ha servido para pedir a los países que definan qué se ha aprendido, cuáles han sido los éxitos y las dificultades, y que sugieran la orientación más positiva para el futuro realizable con ayuda de la comunidad internacional.

Hay equipos nacionales que han llevado a cabo estas acciones a nivel de cada país, apoyados por grupos de asesoría técnica subregionales. Además, se han realizado estudios temáticos globales y regionales sobre temas educativos de alcance universal, tales como la alfabetización y el aprendizaje no formal, así como estudios sobre las condiciones de la enseñanza y del aprendizaje. Se está informando de los resultados en reuniones regionales.

La información y las sugerencias recogidas a través de la evaluación “Educación para Todos 2000” será utilizada más tarde para redactar un nuevo marco de acción, que establecerá nuevas prioridades para una estrategia mundial en Dakar. No se pedirá a los países que cambien la Declaración, sino sólo integrarse a un nuevo plan de acción global compacto para asegurar que sus objetivos se cumplan y que sus compromisos sean respetados.

La decisión final sobre las prioridades globales será el resultado de las reuniones regionales y de los estudios especiales. Sin embargo, entre tanto se ha propuesto una campaña y un plan de acción global con el fin de aumentar la conciencia de la necesidad de compromisos políticos renovados y sostenidos en pro de la educación básica para todos. Se debería clarificar una acción global dentro del marco general de las estrategias contra la pobreza y trabajar explícitamente a partir de los resultados de las evaluaciones por país, con el apoyo permanente de indicadores estadísticos precisos y fiables. Un componente crucial del plan global debe ser la atención hacia las subregiones con problemas especiales, como el África subsahariana.

El marco de Dakar para la acción

El marco representa un proceso de abajo arriba, y depende de los resultados de la nueva evolución. Su objetivo consiste en orientar, reforzar y capacitar a los dirigentes nacionales, trabajando mediante asociaciones locales a través de niveles globales para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje para todos hacia 2015. El marco reafirmará las promesas internacionales existentes contenidas en la Declaración de Jomtien, y su mensaje fundamental se puede resumir sencillamente: *mantener la perspectiva, respetar los compromisos*.

El Marco de Jomtien instaba a los países a definir objetivos intermedios en el tiempo para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos. El marco de Dakar propuesto versa sobre temas de la Declaración de Jomtien y propone cinco objetivos operativos, así como cinco objetivos estratégicos para cumplir estos objetivos. Para los objetivos operativos, se proponen metas globales.

Seis grandes principios subyacen al contenido del marco:

- un compromiso sin restricciones de los gobiernos, la sociedad civil y la comunidad internacional para incluir a todos aquellos que son excluidos por discriminación como participantes plenos en los procesos básicos de aprendizaje de alta calidad;
- reconocimiento de la necesidad de un ambiente de aprendizaje beneficioso para el “niño integral”;
- promoción de vínculos más eficaces entre las nuevas tecnologías y el aprendizaje básico;
- definición concreta de metas y objetivos explícitos de logros a nivel nacional y local que reflejen los criterios definidos internacionalmente;

- un papel más preponderante de la sociedad civil y un compromiso con ella;
- una mejor colaboración, intercambio de información, transparencia y responsabilidad de todos los agentes.

Objetivos operativos

Los cinco objetivos operativos propuestos son:

- **Ampliación de la atención y educación de la primera infancia.** Las investigaciones en todo el mundo han confirmado el valor de los programas que garantizan que los niños durante la primera infancia gozan de salud física y mental, que son emocionalmente seguros e intelectualmente capaces de aprender. *Objetivo: hacer disponibles las oportunidades de atención y educación de la primera infancia a todos los niños, desde su nacimiento hasta el ingreso en la educación básica, hacia 2015.*
- **Educación básica gratuita universal.** Puesto que la educación básica es indispensable para eliminar la pobreza, se debe garantizar el acceso gratuito y universal a todos los niños, especialmente los que pertenecen a grupos marginados. *Objetivo: acceso universal y equitativo y terminación de la educación básica para todos hacia 2015.*
- **Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos.** Las capacidades y competencias básicas de aprendizaje son el requisito para que los jóvenes y adultos desarrollen plenamente sus capacidades, para trabajar, para tomar decisiones fundamentadas y para continuar aprendiendo. *Objetivo: acceso universal y equitativo a los programas básicos de aprendizaje y de capacidades vitales para todos los jóvenes y adultos hacia 2015.*
- **Calidad/logros.** La asistencia escolar no es un fin en sí misma. Se debe mejorar el aprendizaje de tal manera que un porcentaje predefinido de cohortes de edad apropiadas, u otros grupos de alumnos predefinidos, cumpla con o supere los niveles de logros nacionales definidos a nivel nacional y medidos objetivamente, útiles tanto para quienes aprenden como para la sociedad. *Objetivo: mejoramiento mensurable de la calidad educativa y de la gestión de evaluación de la docencia y el aprendizaje hacia 2015.*
- **Eliminación de la desigualdad entre los sexos.** Se debe eliminar la discriminación sexual de todo tipo en las aulas, las escuelas y los sistemas educativos. *Objetivo: paridad de sexos, al menos hasta los quince años, en los programas de educación básica (acceso y finalización) hacia 2015.*

Metas estratégicas

Las cinco metas estratégicas propuestas son:

- **Potenciar la inversión nacional y la movilización eficaz de los recursos.** El progreso realizado para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje para todos dependerá a la larga de las iniciativas emprendidas en cada país de manera coherente con sus circunstancias especiales. Se deben crear tecnologías, poten-

ciar las capacidades de gestión, reforzar las asociaciones y hacer disponibles los recursos necesarios para que los docentes realicen su trabajo.

- **Un “nuevo espacio” para las comunidades y la sociedad civil.** Se debe crear un nuevo “espacio” político y social para incluir a los propios alumnos, a la sociedad civil, los padres y las comunidades en un diálogo permanente, en la toma de decisiones y en la innovación en torno al aprendizaje básico. La construcción de puentes con otros servicios sociales básicos y una mejor articulación con otras instituciones como las universidades y los institutos de investigación serán aspectos importantes de este espacio.
- **Vincular la educación básica con las estrategias contra la pobreza.** Puesto que la educación es uno de los instrumentos más eficaces para acabar con la pobreza, especialmente entre las mujeres, las estrategias nacionales contra la pobreza deben estar explícitamente imbricadas con las políticas educativas, y viceversa.
- **Creación de nuevas tecnologías.** Se deben crear tecnologías de la información y de las comunicaciones, en constante cambio, para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, así como para disminuir – y no exacerbar – las disparidades económicas relacionadas con la situación geográfica y otros factores. Cada país debería instituir un proceso periódico de reevaluación de la disponibilidad, del carácter adecuado y de la utilidad de estas tecnologías en todos los aspectos del aprendizaje básico.
- **Capacitación de los docentes.** Se debe reconocer y apoyar a los docentes de manera más práctica y técnica en su quehacer. Se debería evaluar rutinariamente la compensación, la formación y otras estrategias de recursos humanos, a la vez que se deberían identificar y remediar las amenazas a la contribución sostenida de los docentes, como la discriminación de género y los salarios irregulares o inadecuados.

Esperamos que este Nuevo Marco Global para la Acción, sólidamente fundado en el resultado de la evaluación “Educación para Todos 2000” y que será sometido a aprobación en Dakar, estimule a todos los participantes a la acción de manera que el objetivo de educación para todos pueda cumplirse de verdad antes del año 2015. El Foro para la Educación Mundial en Dakar podría convertirse así en un punto de inflexión donde se echen los cimientos de la voluntad política y las demandas y la participación de la comunidad necesarias para alcanzar este objetivo global.

EDUCACION PARA TODOS

EDUCACION, CULTURA
Y DERECHOS INDIGENAS:
EL CASO DE LA REFORMA
EDUCATIVA BOLIVIANA

Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez Núñez

Introducción

Hoy como nunca, América Latina se afana por entrar en la modernidad, una modernidad nunca cabalmente alcanzada, quizás porque esta búsqueda ha sido entendida

Versión original: español

Sonia Comboni Salinas (México)

Profesora e investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco. Especialista en sociología de la educación. Fue directora de la Unidad Nacional de Servicios Técnico-pedagógicos del Ministerio de Educación de Bolivia y asesora de educación y cultura del Vicepresidente de la República de Bolivia. Antigua directora de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco. Sus investigaciones y publicaciones más recientes incluyen estudios sobre formación docente, innovaciones curriculares, nuevas formas de evaluación en contextos heterogéneos, educación y construcción de la identidad en sociedades multiculturales, políticas educativas en América Latina y en contextos multiculturales y plurilingües.

Correo electrónico: scomboni@cueyatl.uam.mx

José Manuel Juárez Núñez (México)

Profesor e investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco. Especialista en sociología y planificación de la educación. En la actualidad es jefe del Laboratorio de Investigación en Educación, Cultura y Procesos Sociales del Departamento de Relaciones Sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco. Dirigió el Departamento de Planificación de la Unidad Nacional de Servicios Técnico-pedagógicos del Ministerio de Educación de Bolivia. Asesor del Banco Mundial. Sus investigaciones y publicaciones más recientes se centran en cuestiones relativas a la formación docente, innovaciones curriculares, desarrollo de la educación en contextos urbanos, políticas educativas en América Latina y en contextos multiculturales y plurilingües.

Correo electrónico: jjuarez@cueyatl.uam.mx

como asunto y privilegio exclusivo de las elites, que históricamente han pretendido imponer una modernidad meramente imitativa de modelos europeos o estadounidenses. Al renegar de las raíces, identidades y potencialidades propias de las sociedades latinoamericanas se ha mantenido en la miseria, la ignorancia, el aislamiento y la desesperanza a una buena parte de la población, la constituida por los numerosos pueblos indígenas que aún mantienen una fuerte presencia en nuestro continente. El afán homogeneizador que caracterizó a los procesos de modernización al tratar de construir un modelo de Estado-nación a la europea ha negado las posibilidades que permitía la pluriculturalidad que caracteriza a esta parte de América Latina. En el ámbito educativo, se ve muy claramente cuáles son las acciones derivadas de esta política, puesto que la acción escolar ha ido dirigida a plasmar ese anhelo de latinidad a expensas de todo aquello que se alejara del paradigma homogeneizador.

Lo cierto es que a pesar de ese afán uniformizador, nuestro subcontinente constituye todavía un espacio culturalmente complejo y rico en el cual confluyen cerca de cincuenta millones de indígenas, casi cuatrocientos pueblos indígenas diferentes y un número mucho mayor de idiomas, dialectos y culturas diversas, tanto ancestrales como producto de la migración europea y africana.

Salvo, tal vez, Uruguay, ningún país de América Latina se escapa a esta realidad que se ha intentado ocultar, sobre todo al abordar la cuestión indígena. En muchos casos y por varios siglos, los pueblos indígenas se han visto reducidos a una condición de invisibilidad, hoy por fortuna parcialmente superada. En la actualidad, si bien las situaciones varían según los países, los indígenas no sólo son más y más visibles, sino que su presencia es cada vez más importante y activa, aun cuando se encuentren en condiciones de fuerte minorización¹, como en Colombia o en Chile, o al borde de la extinción, como en el caso de algunos pueblos indígenas del Caribe y de la Amazonia. Cuando su número es mayor, como en los casos de Bolivia y Guatemala, con más de un 60% de población indígena, la atención que se presta a sus demandas y el reto que representa para los gobiernos cobran mayor relevancia. De esto último dan fe, además de las múltiples demandas que pertenecen a esa historia indígena todavía de catacumbas, acontecimientos recientes que han logrado inscribirse por derecho propio en esa cronología de contacto y conflicto y, afortunadamente, a veces también de diálogo y solución entre los dirigentes de los pueblos indígenas del Continente y sus contrapartes gubernamentales de los Estados de los que ahora forman parte. Nos referimos a aquellos que, a nuestro juicio, constituyen tres de los más importantes acontecimientos en esta difícil relación indígenas-no indígenas: el Levantamiento Indígena ocurrido en el Ecuador en 1990 para reclamar relaciones más equitativas entre indígenas y no indígenas; la Marcha por el Territorio y la Dignidad de los Pueblos Indígenas del Oriente, que tuvo lugar en Bolivia en 1991; y los acontecimientos aún no concluidos de Chiapas, México, en los cuales se exige también democracia, respeto a las diferencias, igualdad de oportunidades y educación bilingüe². También nos referimos a la manera en que, pese a las barreras, algunos indígenas del Continente han llegado a ocupar posiciones que hasta hace poco estaban vedadas a alguien que no fuese miembro de los sectores blanco o criollo-mestizo: son los casos de Rigoberta Menchú, Premio Nobel de La

Paz, de Alfredo Tay, Ministro de Educación de Guatemala, y de Víctor Hugo Cárdenas, Vicepresidente de Bolivia.

En este marco de diversidad y de relativa recuperación cultural por parte de la población indígena, es preciso reconsiderar la educación, dotarla de mayor tolerancia frente a la pluralidad cultural y lingüística, y también de mayor capacidad para procesar estas diferencias y aprovecharlas como recursos pedagógicos que potencien el desarrollo personal y social de todos esos educandos que no son de lengua española ni portuguesa y que a diario ven frustradas, o al menos limitadas, sus posibilidades de ser y de aprender, por la violencia simbólica ejercida por una escuela que da la espalda a sus necesidades específicas de aprendizaje.

En esta coyuntura, Bolivia propone varias reformas tanto constitucionales como legislativas que permiten la construcción de una nación diferente y que fundamentan la posibilidad de impulsar procesos de democratización y de desarrollo, con la participación creciente y consciente de toda su población, incorporándose ésta a partir de sus propias organizaciones y cosmovisiones tanto culturales como técnicas y sociales. En este artículo se presenta la reforma educativa boliviana, poniendo de manifiesto sus bases psicopedagógicas a través del análisis de sus planteamientos organizativos y curriculares, mostrando cómo éstos impulsan los derechos lingüísticos y culturales de los diferentes pueblos, construyendo de esta manera una educación más equitativa y de mayor calidad.

Identidad y diversidad cultural: bases para una reforma educativa

Bolivia³ constituye un caso interesante para analizar los procesos nacientes del ejercicio de los derechos lingüísticos, culturales y de impulso para el establecimiento de las autonomías de los diferentes pueblos indígenas que habitan en el continente. Por otro lado, se ha convertido en un importante ejemplo de búsqueda con vistas al establecimiento de una educación más equitativa, sin olvidar el impulso de la calidad necesaria para el desarrollo del país que incite y contribuya a la realización de una verdadera democracia, amplia y participativa, que incluya a toda su población. De hecho, Bolivia es un país predominantemente indígena, pero que, como el resto de países de la región, desde los albores de su vida republicana apostó por la homogeneización lingüística y cultural, y la conformación de su Estado implicó la inmersión de los pueblos indígenas en una cultura dominante, la mestizo-criolla hispanohablante.

En diferentes momentos de la vida colonial y republicana, los grupos indígenas buscaron legitimar sus propias formas de organización y reivindicaron el derecho a su lengua y cultura. Solamente en 1991, a raíz de una marcha multitudinaria llamada “Marcha por la dignidad”, en la que participaron indígenas de todos los grupos étnicos supervivientes junto a sus organizaciones de gobierno⁴, se empezó a analizar las posibilidades de participación de estos grupos en la vida socioeconómica y cultural del país. Sólo fue en 1993 cuando el Gobierno emprendió una serie de cambios estructurales en la mayoría de las leyes del país con objeto de permitir el libre

ejercicio ciudadano del indígena, reconociendo al país como multiétnico, plurilingüe y multicultural a través de la introducción de un nuevo artículo, el primero de la Constitución Política del Estado Boliviano. Este reconocimiento permitió la aprobación en el Congreso de dos leyes fundamentales: la Ley de Reforma Educativa, que establece para todo el territorio nacional la enseñanza intercultural bilingüe, y la Ley de Participación Popular, en la que se reconocen las diferencias étnicas, culturales, lingüísticas, regionales y de género, estableciendo la descentralización del país, la reorganización territorial, la financiación de los presupuestos municipales en función del número de habitantes y de sus necesidades de desarrollo, el reconocimiento de los municipios indígenas, y dentro de ellos, el reconocimiento de las autoridades indígenas y de sus formas de elección y de ejercicio del poder dentro de los marcos de la Constitución Política del Estado.

La Educación Intercultural Bilingüe, ámbito para el ejercicio de los derechos lingüísticos y culturales indígenas

Desde sus primeros días, la escuela y la educación de las poblaciones indígenas fueron vistas como herramientas que apoyaban el proyecto político-cultural de la minoría gobernante, el mismo que apuntaba también hacia la construcción del Estado-nación boliviano, en emulación utilizada para cristianizar, occidentalizar y castellanizar a las mayorías indígenas e incluso para intentar “borrar” sus diferencias étnicas a través de su “campesinización”. Es la razón por la que hasta hoy la gran mayoría de los indígenas bolivianos prefiere para sí la denominación de “campesino”, antes que la denominación étnica respectiva: quechua, aymará, uro, etc.

En ese contexto, el único derecho lingüístico que se reconoció a la población fue el referido a la apropiación del idioma hablado por la minoría en el poder: el castellano. Junto a ello se inició un proceso lento pero seguro de desincentivación del uso de los idiomas nacionales ancestrales, pues el país apostaba por su homogeneización lingüístico-cultural⁵. Para hacer viable el proceso, se impulsó la educación rural y se decretó la obligatoriedad de la educación primaria para la población indígena en castellano. El avance de la escuela en el medio rural a lo largo de las últimas cuatro décadas ha significado, además de la democratización del servicio, el inicio de un proceso de desaprendizaje de las lenguas y culturas indígenas y la consecuente pérdida paulatina de saberes y conocimientos ancestrales, y fundamentalmente, la violación del derecho a la identidad propia y a la diferencia.

Pese a ello, como decíamos más arriba, más del 60% de la población boliviana es indígena y se reconoce como vernáculo-hablante, y el país experimenta una especie de renacimiento étnico-cultural en el cual las reformas del aparato jurídico y de la organización política del Estado boliviano se basan en el reconocimiento de los derechos civiles, culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas que componen el país. Por un lado, las recientes modificaciones hechas a la Constitución Política del Estado reconocen en su Artículo I el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe del país; por otro, desde hace algunos años se han ejecutado programas de

educación intercultural bilingüe que han contribuido a reforzar el estatuto social y político de los idiomas indígenas abriendo camino y generando conocimientos y experiencias pedagógicas que han permitido modificar sustancialmente el Código de Educación⁶.

La transformación institucional y curricular

Dada la aguda crisis de nuestro sistema educativo, la reforma educativa plantea cambios sustanciales que alcanzan una dimensión global y cuyos principios fundamentales se basan en la interculturalidad, el bilingüismo y la participación popular. Esta perspectiva nos plantea la búsqueda de nuevas maneras de comprender y de actuar sobre la realidad.

La transformación curricular y la transformación institucional se basan en un enfoque socio-pedagógico que hace hincapié en los cambios en las prácticas pedagógicas. Para ello, se busca proporcionar las condiciones institucionales y curriculares necesarias para la transformación educativa. Así, la administración y organización escolar son desconcentradas hacia niveles de ejecución más próximos al núcleo escolar y retoman los postulados de la nuclearización planteados por Elizardo Pérez en lo que fue la experiencia de Warisata.

La reforma educativa boliviana considera la diversidad como una ventaja comparativa y como un recurso para transformar toda la educación boliviana y, por ello, impulsa una educación intercultural no sólo para los educandos indígenas sino para todos, indígenas y no indígenas, pobladores del medio rural y de las ciudades y centros poblados, vernáculohablantes e hispanohablantes. Se considera que únicamente impregnando la educación de todos, incluidos sobre todo los hispanohablantes, será posible contribuir a la modificación de la asimetría y de la diglosia que aún marcan la relación entre lo indígena y lo no indígena, entre los idiomas originarios y el castellano⁷.

La educación boliviana ve la interculturalidad como fuente de dinamización curricular y como un mecanismo capaz de sacar la educación boliviana de la inmovilidad actual. Con una perspectiva intercultural, la educación pretende contribuir a la transformación radical de la sociedad boliviana con vistas a hacer de ésta un ámbito más democrático en el cual se superen las asimetrías y en el que indígenas y no indígenas puedan vivir y juntos contribuir a la construcción de esa sociedad multiétnica, pluricultural y multilingüe que la Constitución Política del Estado reconoce en su Artículo I. Para ello, se considera que no basta con reconocer a los indígenas el derecho que tienen a usar su lengua en la escuela y a recibir educación en ella. En sociedades diglósicas fuertemente jerarquizadas, como son todas las de América indígena, es menester ir más allá: los hispanohablantes deben también transformar sus actitudes y comportamientos con objeto de revalorizar los idiomas y manifestaciones indígenas y considerarlos, ellos también, un recurso válido y necesario para convivir en una sociedad pluricultural y multilingüe.

Sólo en la medida en que el derecho de los marginados se corresponda con el deber de los miembros de los sectores hegemónicos de, por lo menos, tolerar y respetar al otro y lo ajeno, podrá entrar realmente en vigor el derecho al disfrute y

aprovechamiento de lo propio. Es más, dada la diglosia, las acciones llevadas a cabo con los hispanohablantes redundarán seguramente en beneficio de los vernáculo-hablantes: por una parte, en tanto tales acciones contribuyan a la modificación de las actitudes respecto de lo indígena; y por otra parte, como resultado de la revalorización política, social y cultural que ello implique. Tal revalorización contribuirá a un redimensionamiento de las lenguas indígenas en la esfera nacional, incluidas las propias comunidades indígenas.

A partir de la consideración de la diversidad como ventaja comparativa y como recurso, la educación boliviana asume con la reforma una perspectiva intercultural que impregnará el currículo no sólo en lo referente a la inclusión de contenidos referidos a saberes, conocimientos, valores y actitudes propios de los diversos pueblos indígenas que componen el país, sino también en lo que se refiere a enfoques pedagógicos, metodologías y sobre todo a una nueva práctica pedagógica que parta de la necesidad de crear espacios de diálogo, de intercambio y de contrastación de visiones y de maneras de leer y entender la realidad y el mundo que nos rodea. La perspectiva intercultural de la educación boliviana se basa en la necesidad de incorporar a la escuela la racionalidad comunicativa en la cual maestros y alumnos en interacción permanente con el mundo natural y social resuelven las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos y de la sociedad, en un momento en el cual el país busca reconstruir el Estado sobre la base de la aceptación positiva de su diversidad y el reconocimiento de la necesidad de descentralizar la toma de decisiones y asignar mayor poder real a las comunidades de base. Éste es el marco en que el Código de Educación, reformado por la Ley 1565 de Reforma Educativa de julio de 1994, considera la interculturalidad, el bilingüismo y la participación popular como ejes centrales de la transformación del sistema educativo.

Para comprender la decisión boliviana, es necesario reiterar que la mayoría de los educandos bolivianos son hablantes de una lengua vernácula – aun cuando dominen el castellano en diversos grados – y su comportamiento y maneras de pensar responden a patrones y elementos culturales tradicionales. También es menester considerar que tanto las lenguas indígenas como las culturas por ellas vehiculadas permean la cotidianeidad de gran parte, si no de la totalidad del país. Por lo demás, es igualmente importante recordar que en consideraciones como éstas subyacen demandas y propuestas diversas, las mismas que, a su vez, han inspirado muchas políticas y acciones a llevar a cabo en el marco de la reforma educativa.

A este respecto, es necesario mencionar que el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)⁸ fue concebido precisamente para satisfacer necesidades como las señaladas y para responder y respetar las demandas y los derechos lingüísticos de los campesinos bolivianos. Las lecciones aprendidas con la ejecución del PEIB han orientado también el diseño de la reforma educativa boliviana.

Con la aplicación de una reforma educativa que toma como ejes la interculturalidad y la participación popular y que presta particular importancia a la EIB, a Bolivia se le presenta la posibilidad de poner en práctica, a escala nacional, políticas lingüístico-pedagógicas que de otra manera difícilmente hubiesen logrado superar la fase de la proposición. Con ello, se abre la posibilidad a los pueblos indígenas de

que sea el propio Estado y los organismos o agencias interesadas en estas expresiones lingüísticas quienes se hagan cargo de sus derechos lingüístico-culturales y los asuma como una de sus principales objetivos.

Y es que, en realidad, medidas como la Ley de Participación Popular y la Ley de Reforma Educativa constituyen los cimientos de la construcción de un nuevo Estado en el cual la pluralidad ya no se considera como un problema. Es importante señalar que la reforma educativa boliviana no constituye una medida aislada, sino el inicio de un proceso estrechamente relacionado con otros movimientos en curso, orientados no sólo a desvelar y aceptar el carácter verdaderamente plurinacional del país, sino también a concebir la diversidad como un recurso para la construcción de la democracia plural y de un desarrollo más equitativo y sostenible. No debe sorprender por ello que existan innumerables coincidencias entre demandas y propuestas de la sociedad civil y de los indígenas, en especial con la reforma educativa y el nuevo Código de Educación que la respalda. Prueba de ello es el planteamiento que la Confederación Única de Trabajadores Campesinos (CSUTCB) presentó en 1991 como resultado de su involucramiento en el desarrollo de la EIB en las escuelas aymarás, quechuas y guaraníes. La preocupación campesina en torno a las cuestiones tratadas en su propuesta se esgrime, sobre todo, con relación a la demanda de una educación de calidad y a la reivindicación de su etnicidad. Al respecto se señala, por ejemplo, que “los trabajadores agrarios ya no aceptamos el afán del Código de la Educación Boliviana para tratar de borrar nuestra identidad histórica, cultural y lingüística”⁹.

La crítica que los campesinos hicieron en materia de política lingüística al sistema educativo entonces imperante era sumamente clara, y aunque habían transcurrido nueve años desde que, en el marco de la UDP¹⁰, se esgrimieran argumentos políticos, culturales y lingüísticos en favor de una educación en lengua propia, hasta ese entonces eran pocas las escuelas (114) que ofrecían a los niños aymarás, guaraníes y quechuas una educación bilingüe. En su propuesta *Hacia una educación intercultural bilingüe*, los campesinos bolivianos consideraron que:

Un primer gran problema es la ignorancia del sistema educativo sobre nuestras lenguas y culturas; no se preocupan de que el maestro hable la lengua de la comunidad y de los niños, de ese modo, los niños y niñas no pueden aprender bien. A veces nuestros hijos e hijas llegan a deletrear o a leer lo escrito, pero no comprenden el significado de lo que leen. La escuela sigue la vieja y antieducativa castellanización. Incluso la propia Iglesia ya no celebra misas en latín, pero la escuela rural sigue repitiendo el rezo del castellano forzado... En las escuelas actuales no se enseña bien ni siquiera el castellano, y se prohíbe el uso de las lenguas propias del niño. Los maestros no reciben lamentablemente ninguna formación de cómo enseñar un idioma nuevo; además como a ellos tampoco se les ha enseñado bien, confunden el castellano y tienen varios problemas de pronunciación, de ortografía y de gramática. Por eso confunden más a nuestros niños¹¹.

En cuanto al uso y disfrute de los derechos lingüísticos, los campesinos manifiestan y reiteran el deseo de que sus hijos “aprendan, hablen, lean y escriban bien en nuestros propios idiomas. De la misma forma, queremos también que hablen, lean, escri-

ban y aprendan bien en castellano” Asimismo, precisan que: “no puede haber una verdadera reforma educativa sin tomar en cuenta una política lingüística que defina qué y cuáles idiomas se utilizarán en la escuela, cuándo, cómo y en qué regiones¹²”.

Es oportuno señalar también que los campesinos avanzaron en su propuesta, aunque sin la suficiente claridad, por los senderos que espera ahora recorrer la reforma educativa boliviana. Ellos señalaron la necesidad de reformular también los contenidos de la educación urbana en aras del “respeto y la convivencia entre las distintas culturas, lenguas y el orgullo de tener tanta riqueza cultural¹³”.

Una nueva visión curricular: las necesidades básicas de aprendizaje

Como ya hemos dicho, la propuesta de reforma educativa se organiza en función de la heterogeneidad étnica, lingüística, cultural y regional del país, y se basa en el fortalecimiento de las identidades específicas de cada grupo social, impulsando el conocimiento de lo propio, el respeto y el reconocimiento de las diferencias. Esta concepción de la interculturalidad se inscribe dentro de una educación democrática que apunta a brindar igualdad de oportunidades sin distinción de origen social, étnico o regional. Desde este punto de vista, la libertad se fundamenta en el conocimiento y en la posibilidad de seguir construyendo conocimientos y saberes vinculados con el propio quehacer de cada individuo o comunidad. La respuesta de la educación a las necesidades sentidas y objetivas de los educandos es uno de los puntales filosóficos de la educación.

Las sociedades logran satisfacer algunas de sus necesidades de aprendizaje en interacción con el medio social y natural, pero existen otras necesidades que no logran satisfacción en este ámbito, por lo que la escuela tiene que asumirlas. El papel de la escuela adquiere significado cuando la satisfacción de las necesidades de aprendizaje está conectada con los requerimientos sociales, cuando lo que en ella se enseña es relevante y es realmente aprendido, y lo aprendido es eficaz y permanente. Esto se hace posible en tanto el currículo organiza los aprendizajes en función de las necesidades que la sociedad demanda y orienta su acción hacia la satisfacción de las mismas.

Las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBAS) se entienden como:

aquellos aprendizajes posibilitadores y generadores de la adquisición de competencias o desempeños, capacidades y conocimientos y del desarrollo de actitudes y de la internalización de valores que los sujetos necesitan para estar en condiciones de movilizarse para satisfacer sus necesidades humanas y por ende mejorar su calidad de vida y la de la sociedad a la que pertenecen¹⁴.

Esta nueva visión curricular parte de una percepción nueva del educando como artífice y constructor de su propio aprendizaje y el reconocimiento de sus saberes prácticos adquiridos en la vida cotidiana. Esta concepción tiene alcances profundos revolucionarios, ya que reconoce el saber adquirido de manera colectiva a través de las

representaciones sociales imperantes en una comunidad determinada. Por consiguiente, los estudiantes no son considerados como una *tabula rasa* sobre la cual todo está por escribir, sino que, por el contrario, poseen una mente creativa, una imaginación productiva y son seres actuantes dentro de su medio social y natural, es decir, hombres o mujeres enraizados en una realidad concreta. Esta visión coloca al educando en el centro del proceso de generación del conocimiento, es decir, como sujeto del aprendizaje.

Este proceso de transformación curricular no tendrá resultados positivos si no va acompañada de la formación de un nuevo docente, capaz de leer los signos de los tiempos, de interpretarlos y de adecuar su práctica pedagógica a las necesidades emergentes. La nueva práctica pedagógica se produce en el aula, se crea en la interrelación de los actores del proceso creativo.

No hay que olvidar que esta concepción desplaza el énfasis de los contenidos hacia los procesos de construcción y apropiación de los conocimientos y hacia su aplicación a la solución de los problemas vitales de los alumnos.

Estas líneas directrices se plasman en los procesos concomitantes de transformación curricular y de reorganización institucional. El nuevo currículo, cuyas características hacen de él un proceso globalizante e integrador del conocimiento, es abierto y flexible en cuanto a sus posibilidades de incorporación, modificación y adaptación de contenidos de acuerdo a las necesidades básicas de aprendizaje.

La satisfacción de las necesidades de aprendizaje supone un currículo diversificado. La diversificación es asumida desde diferentes aspectos, uno de ellos responde a la situación de heterogeneidad cultural y lingüística del país. La interacción entre pueblos de origen, cultura y lengua diferentes requiere la formación de personas y valorar lo ajeno. El *enfoque intercultural* que asume la reforma educativa y, por ende, el currículo, busca satisfacer este tipo de demanda.

El otro aspecto de la diversificación se basa en que, al haber una diversidad de necesidades de aprendizaje en los educandos, las formas de satisfacerlas también han de ser diferentes. Así pues, se adopta una *pedagogía diversificada*, es decir, una pluralidad de estrategias, medios y espacios de aprendizaje en función de las particularidades de los educandos.

Finalmente, el currículo está estructurado en un tronco común y en ramas diversificadas para dar cuenta de las necesidades que surgen de la sociedad en su conjunto y de aquellas necesidades particulares que provienen de ámbitos locales.

TRONCO COMUN Y RAMAS DIVERSIFICADAS

El *tronco común* parte de los requerimientos sociales de carácter nacional y universal y establece las competencias que deben poseer por todos los educandos del país, considerando sus peculiaridades culturales y lingüísticas. Las *ramas diversificadas* complementan ese currículo básico, tomando en cuenta las necesidades que surgen de contextos socioculturales y lingüísticos particulares.

En función de estas consideraciones, el currículo es formulado tanto en el ámbito nacional como en el local. En el *ámbito nacional*, el currículo recoge los grandes

requerimientos sociales, es decir, lo que la sociedad plantea acerca de lo que los estudiantes deben aprender¹⁵. Su formulación se expresa en el tronco común y es elaborada por el equipo de la Unidad Nacional de Servicios Técnico-pedagógicos. Llega al aula a través de los módulos de aprendizaje. A *nivel local* recoge los requerimientos que surgen en cada contexto específico. Se expresan en las ramas diversificadas, las mismas que son formuladas por los equipos de docentes, apoyados por el cuerpo de asesores pedagógicos. Llega al aula a través de distintos materiales producidos en el ámbito de unidades educativas y de núcleo.

De lo anterior se deduce que hay que distinguir las NEBAS asignadas o requerimientos sociales nacionales y universales, y las NEBAS percibidas o especificidades culturales propias a los ámbitos locales.

Tanto el tronco común como las ramas diversificadas parten de la detección y reconstrucción colectiva de necesidades de aprendizaje de los educandos de diversos contextos socioculturales del país, de la revisión y evaluación de un conjunto de experiencias innovadoras.

Las necesidades asignadas son asumidas y reconstruidas en la práctica pedagógica, también de manera colectiva, articulándolas con las necesidades percibidas en el núcleo y el aula. La identificación de las necesidades de aprendizaje no se restringe al maestro y a sus posibilidades de percibirlas, sino que es participativa, en tanto incorpora a los sujetos que directa e indirectamente están involucrados en el quehacer educativo del núcleo y del aula.

A nivel de núcleo, los diferentes sujetos (maestros, miembros de las juntas escolares y alumnos) recogen las directrices dadas en el ámbito nacional y local y las articulan con las necesidades particulares de cada ámbito escolar, las mismas que se satisfacen en la práctica cotidiana del aula; por ello, se considera que la diversificación del currículo alcanza su máxima expresión en la relación entre aprendizaje y enseñanza.

El currículo se estructura en ciclos. La noción de ciclo es una noción pedagógica funcional y estrechamente ligada a la evolución de los aprendizajes de cada uno de los niños y a la evaluación de sus logros. Ésta cubre una doble preocupación: una mejor especificidad de los aprendizajes de cada niño y una organización más coherente de los progresos gracias a una perspectiva más amplia y a una concertación estrecha entre los maestros de un mismo ciclo. El ciclo expresa una continuidad en el tiempo, ya que es más prolongado que los grados (dos a tres años), y desarrolla una mayor flexibilidad para adaptarse a los ritmos y a la trayectoria de cada uno de los alumnos. Por lo tanto, los niños desarrollan competencias en función de su ritmo de aprendizaje. Los ciclos son desgraduados. Esta opción es una manera eficaz de asegurar la continuidad de los aprendizajes evitando la repetición. Al no existir grados, cada ciclo se organiza básicamente en grupos de nivel; por lo tanto, cada grupo está constituido por niños en los que se han detectado determinadas disposiciones análogas de aprendizaje, es decir, destrezas y actitudes de trabajo similares, de manera que se apoyen mutuamente y aprendan de manera colectiva para desarrollar integralmente sus capacidades intelectuales, sus funciones motoras, su afectividad y sociabilidad.

Las posibilidades de flexibilidad que brindan los ciclos son amplias, en la medida en que en dos a tres años los niños desarrollan su aprendizaje sin interrupciones intermedias. Los educandos avanzan en su aprendizaje a su propio ritmo, interactuando con los condiscípulos, con los módulos y con el maestro, quien los apoya en su avance proporcionándoles los recursos pedagógicos más adecuados.

Currículo, actitudes y valores

Toda sociedad requiere para subsistir la producción-reproducción de ciertos valores que le permiten desarrollarse en la historia y formar a sus ciudadanos dentro de las normas éticas o morales cuya observancia es la base de la buena marcha de la sociedad en su conjunto.

En Bolivia, como en todo el mundo, lo “deseable” se ha vinculado a nociones de orden, disciplina, esfuerzo, respeto, obediencia, coherencia, racionalidad, honestidad, creatividad, actitud crítica, solidaridad, cooperación, trabajo en grupo, deseo de aprender, perseverancia. Lo que se ha cuestionado en un nuevo enfoque educacional es el individualismo, la pasividad, el conformismo y la indiferencia. El hecho mismo que se hable de inculcación quiere decir que hay una cierta violencia simbólica en su transmisión. Esto hace que los valores se vinculen al llamado “currículo oculto”. Sin embargo, hay que recordar que la transmisión-reproducción de los valores no es sólo una cuestión escolar, sino también social, comenzando por la familia, para poder fijar normas y patrones de conducta socialmente aceptables. El problema real que se plantea en esta situación es que se recurre más a la imposición que a la persuasión de los alumnos para que ellos mismos tomen decisiones responsables.

De acuerdo con la propuesta de innovación curricular, la alternativa a la imposición es la libertad de expresión, de debate, de confrontación de ideas, que nos educa en la crítica, en el razonamiento crítico, en la expresión ordenada y argumentada de nuestras ideas y en la tolerancia ante la discrepancia. Para ello se requiere un ambiente educativo que favorezca el pluralismo y la democracia muy diferente al que prevalece en la mayoría de las escuelas.

El currículo y las competencias transversales

En el umbral del siglo XXI, se impone la reflexión sobre el futuro, sus requerimientos y perspectivas. Ya no basta con hablar de honestidad, obediencia, dedicación o perseverancia. Una actitud nueva necesita valores nuevos, una educación nueva para responder también a necesidades inéditas, a exigencias de preparación completamente distintas de las que tenemos hoy. Por eso se insiste en los contenidos transversales del currículo que se valoran como actitudes diferentes; entre ellas se mencionan: el respeto a los demás, el sentimiento de solidaridad y justicia, el sentido de la responsabilidad, la estima por el trabajo humano y por sus frutos, los valores concernientes a la paz (educación para la paz), a la conservación de la naturaleza (educación medioambiental), el respeto entre los géneros (educación en género), a la

diversidad (educación intercultural), a las diferentes lenguas (educación bilingüe), y otros valores que inciten a los jóvenes a tener una visión amplia del mundo. En este contexto, el querer aprender se plantea como un problema central de política escolar y pedagógica, puesto que da pie para aprender a aprender, al autodidactismo, la sistematicidad y el cultivo de las actividades intelectuales.

Un elemento transversal sumamente importante es la educación para la justicia y la equidad, que conllevan la solidaridad y el apoyo mutuo. En este mismo movimiento se incorpora la educación para la democracia, no sólo como valor humano, sino como política de Estado que la garantice, la fomente y la preserve. Pero hay que formar a la juventud en el conocimiento el ejercicio de sus derechos, así como en el cumplimiento de sus deberes, características propias de una democracia auténtica fundada en la participación del pueblo en las decisiones que afectan al conjunto de la población.

Igualdad y diversidad

Hasta los años setenta se hablaba de democracia cuando se garantizaba el acceso a la educación. No se aludía mucho a la permanencia, ni mucho menos a la conclusión ni a la incorporación al mercado de trabajo.

El modelo frontal de enseñanza era el dominante, ya que se buscaba la homogeneización diluyendo las diferencias. Hacer iguales era la alternativa de la democracia.

La diferenciación era considerada como un elemento desintegrador y fuente de desigualdad social. El fundamento de esta percepción era la satisfacción de las necesidades de la clase media, quien siempre vio en la formación clásica, tanto en el conocimiento como en los valores transmitidos, su posibilidad de inserción social. Es decir, que el acento se ponía en los contenidos, pero nunca se pensaba en los métodos. Por ello, la modificación de los contenidos iba en detrimento de los intereses de las capas medias.

Prestar atención a las diferencias individuales supone un cambio teórico y político importante, puesto que implica reconocer que diversidad y desigualdad son conceptos diferentes; políticamente, significa admitir que a través de procesos formalmente homogéneos se producen resultados heterogéneos y, a la inversa, que para obtener resultados homogéneos, en muchos casos es preciso aceptar y promover la diversidad a nivel de los procesos. En resumen, se ha comenzado a admitir que la integración nacional y la equidad social suponen eliminar la desigualdad, pero no la diversidad.

La respuesta política a esta situación ha sido en el caso de la reforma educativa boliviana la descentralización y la mayor autonomía de los establecimientos educativos. La respuesta pedagógica es un currículo flexible y el respeto del ritmo de aprendizaje de cada alumno, así como la educación intercultural y bilingüe.

La reestructuración curricular se acompaña de una nueva visión del docente como compañero de ruta del alumno, coordinador y facilitador de las actividades de aprendizaje, y no más como el depositario del saber y dispensador de la sabiduría. Esto implica una nueva formación para que puedan reflexionar y cambiar su práctica pedagógica, lo cual no es sencillo, pero tampoco imposible.

El proceso de autodeterminación de los pueblos indígenas

Es indudable que el desarrollo de una sociedad se puede medir por el buen funcionamiento del sistema educativo. El futuro depende en gran parte de la calidad de la educación y del tiempo de escolaridad que puedan permanecer los niños y los jóvenes en el sistema, así como de las oportunidades que se puedan ofrecer a los adultos, ya sea para remplazar algún período que no pudieron cursar o concluir, o bien para su educación permanente y recurrente. De la instrucción y de la educación recibida dependerán sus competencias y habilidades para participar en la construcción de la igualdad y de la justicia social en el seno de la comunidad nacional en la cual se desenvuelven.

La educación, más que ninguna otra actividad individual o colectiva, contribuye al desenvolvimiento de la personalidad, desarrollando en el individuo competencias y destrezas que le permitan enfrentar los problemas derivados de su medio ambiente, de su entorno social y de su propio deseo de superación y darles una solución adecuada, contribuyendo a construir el futuro común y propio. La rapidez de los cambios sociales a los que asistimos de manera permanente hace de los procesos educacionales una necesidad de singular importancia: permiten seguir el ritmo del cambio, darles una dirección, manejar el porvenir, adoptar, crear y transmitir los valores propios de una sociedad. También ayudan a formar a todos los ciudadanos para realizar trabajos productivos y desempeñar procesos administrativos, de gestión, de relaciones políticas o de cualquier índole vinculadas a la conducción del país y de su interrelación en el concierto de las naciones.

Por eso, la innovación va de la mano con el dinamismo de los procesos educacionales que se dan en cualquier sociedad, en particular de los que se producen en el sistema escolar, ya que es el que nos permite llegar a una mayor población en edad escolar y en formación. Los cambios que se presentan en el campo pedagógico proporcionan la ocasión de revisar los métodos de enseñanza y aprendizaje. Los nuevos aportes a las teorías de la administración y de la gestión contribuyen a modificar la estructura administrativa y organizacional del sistema educativo a fin de hacerlo más eficiente, alcanzando un mayor número de población: niños, jóvenes y adultos, sentando las bases de una sociedad más equitativa para tratar de disminuir las desigualdades y cerrar la brecha entre los favorecidos por el sistema económico y los marginados.

Como ya hemos dicho más arriba, en el contexto nacional se están produciendo cambios constitucionales legales y administrativos que entrañan cambios estructurales en la sociedad: la Ley de Participación Popular, que distribuye los recursos fiscales de manera proporcional a la población en los municipios, reconoce las Organizaciones Territoriales de Base y crea una organización político-administrativa más congruente con la realidad geográfica del territorio nacional; la Ley de Descentralización Administrativa, que permite a los departamentos y a los muni-

cipios la toma de decisiones en el ámbito local y una administración regional en coordinación funcional con la administración central; La Reforma de la Constitución, por la cual se alarga el período presidencial a cinco años; la Ley contra la violencia en el hogar, que apunta al fortalecimiento del núcleo familiar y a la igualdad de derechos entre hombre y mujer en el respeto mutuo y de los hijos; la Ley del Seguro Social Materno-Infantil, que brinda atención médica a todas las mujeres embarazadas y a sus hijos, cualquiera que sea su condición social y económica; la compensación por el Seguro de Vejez para los mayores de 65 años y otras disposiciones legales que están transformando radicalmente la sociedad y sentando las bases del desarrollo de Bolivia¹⁶.

La necesidad de crear una nueva forma de organización de la educación que incorpore en sus planteamientos básicos y de enfoque las condiciones de la participación de los diversos pueblos y regiones del país, determina a su vez las necesidades de cambios tanto en su estructura institucional y organizativa como en la toma de decisiones. De esta manera, se define una reestructuración del ámbito institucional, que va desde la reorganización de la Secretaría Nacional de Educación¹⁷ como órgano normativo y de definición de políticas generales de aplicación nacional, hasta la creación de órganos e instancias de participación departamental, municipal, de núcleo y de escuela en el ámbito local, descentralizando la toma de decisiones al nivel municipal y local, brindando la posibilidad al mismo tiempo de recuperar las posibilidades y la riqueza de la heterogeneidad a partir de la posibilidad de construcción de conocimientos y sistematización de los valores, saberes y cultura propias de cada región y de cada localidad.

El programa de reforma institucional se orienta a la transformación del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) y del sistema administrativo, así como a la reorganización del sistema educativo nacional, fortaleciendo a la institución y dándole la organización necesaria, flexible y suficiente para responder a las necesidades de gestión del sistema de manera ágil y eficiente. De ahí la conveniencia del programa de fortalecimiento institucional dentro del contexto de la descentralización para asegurar el tránsito de una gestión fuertemente centralizada hacia la gestión en cada departamento, distrito, núcleo y unidad educativa.

La reforma contempla la participación de la comunidad en la gestión y control del proyecto educativo, lo cual hace que la educación sea responsabilidad de todos. De esta manera, la transformación del sistema educativo nacional se acompaña de los mecanismos necesarios para modernizar y descentralizar la gestión mediante la transformación institucional del MECD y del sistema.

Organización del sistema educativo nacional en núcleos escolares

Bolivia cuenta con una gran tradición en la organización de la educación en núcleos en el área rural. Las mismas condiciones geográficas, económicas y sociales han

hecho que se busque una forma de ofrecer educación a toda la población en edad escolar. Por ello, surge la preocupación de aumentar la oferta educativa para satisfacer la mayor parte de la demanda potencial, y no únicamente la totalidad de la demanda real. Pero se adopta la metodología de suscitar la demanda en lugar de la oferta indiscriminada. De esta manera, tratamos de conjugar la demanda con la oferta y aumentar la cobertura escolar en todos los niveles y ciclos. Esta misma estructura de la administración curricular permite incidir de manera eficaz en el nivel de formación de los alumnos elevando la calidad de la educación y vinculando los procesos educacionales con la solución de los problemas comunitarios. Con ello, se pretende que la comunidad escolar como un todo pueda orientar sus procesos educativos hacia el aprovechamiento productivo de los recursos naturales de la zona.

El núcleo escolar se compone de una escuela central en la que se ofrecen servicios educativos desde preescolar hasta bachillerato y de varias escuelas con uno o con dos docentes asentadas en las distintas comunidades más o menos cercanas a la población principal. En estos establecimientos, actualmente, se imparte la escolaridad hasta el tercer año mediante la modalidad de multigrado, pero se está estudiando la posibilidad de ofrecer por lo menos la primaria completa (preescolar y ocho años de primaria).

El sistema de organización nuclear de los establecimientos educativos en Bolivia tiene su origen en la Escuela Ayllu, destinada *ex profeso* a la educación del campesino. Hoy, con la reforma educativa se pretende rescatar y revalorizar esta experiencia de tradicionales vínculos de mutuo apoyo y cooperación entre la institución educativa y su entorno social. Es imperativo para el desarrollo curricular tener una visión del conjunto de la zona, barrio o comunidad, detectar la población en edad escolar en los diferentes ciclos y niveles, canalizar la demanda hacia los planteles más adecuados por su cercanía a los lugares de habitación de los alumnos, distribuir a la población estudiantil de manera más equitativa entre los planteles del núcleo, tener una plantilla de profesores más completa, y, sobre todo, la posibilidad de utilizar espacios comunes de educación, recreación y cultura, biblioteca de la unidad central, talleres manuales, laboratorios científicos, talleres literarios, musicales y de expresión artística en general, gimnasio e instalaciones deportivas, de manera común y coordinada.

La existencia de estas instalaciones comunes, como centros de apoyo pedagógico, permite que los recursos se centralicen en la escuela central, las inversiones se optimicen y la capacidad instalada sea plenamente utilizada por los usuarios de los diferentes planteles, incluso por los habitantes de las comunidades en las que éstos se encuentran establecidos.

Esta coordinación entre escuela y comunidad permitirá estrechar las relaciones mutuas para el mejoramiento del diálogo que debe existir entre escuela y la sociedad. La interacción entre los miembros de las comunidades y las escuelas facilitará la integración de la comunidad y la participación popular o social, como se denomina en otras partes. Mejorar la calidad de la educación es el propósito manifiesto de este conjunto de acciones.

Hacia una nueva visión de la administración de la educación

Para alcanzar estos objetivos, se requiere una reforma de la estructura administrativa a fin de que la administración esté en función de los procesos educativos y no al contrario, como suele suceder en la actualidad. Dicha administración se relaciona directamente con los procesos educativos mediante la administración curricular. Esta nueva forma de administrar implica cambios radicales en la concepción centralista dominante, para provocar una descentralización de funciones y la toma de decisiones a diferentes niveles.

La búsqueda de una mayor cobertura y de eficiencia en el sistema educativo, así como del uso eficaz de los recursos, exige una revisión minuciosa de la distribución geográfica de las escuelas y una administración curricular más adecuada a las condiciones reales del país. Por lo cual, de acuerdo a la Ley 1565 de Reforma Educativa, que dispone la modificación del Código de la Educación Boliviana en su totalidad, “la estructura de la administración curricular abarca en el área de la educación formal seis niveles: nacional, departamental, distrital, subdistrital, de núcleos y de unidades educativas¹⁸”. Esta innovación en la administración curricular y el reordenamiento de los núcleos busca dar una mayor homogeneidad a los centros educativos, agilidad administrativa y eficiencia a las asesorías pedagógicas. Esta misma Ley decreta la desaparición de la división existente entre educación urbana y educación rural, disponiendo que todos los centros educativos deben organizarse bajo el sistema de núcleos escolares. La finalidad de esta disposición es suprimir las desigualdades en el tipo de educación y brindar la posibilidad de ofrecer una educación equivalente tanto en la ciudad como en el campo, respetando la gratuidad de la educación en las escuelas y procurando elevar el nivel académico en todos los ciclos y niveles en el respeto a las diferentes culturas, lenguas, saberes y formas organizativas de las distintas regiones y localidades del país, a través de la construcción de una estructura descentralizada que permita la construcción y organización de lo local de acuerdo a sus propias necesidades.

La participación en educación

La Ley 1565 de Reforma Educativa establece la obligatoriedad orgánica de participación de la comunidad en la planificación, gestión y control del uso de los recursos destinados a la comunidad educativa. Por ello, al igual que en la administración curricular, se han establecido seis niveles de participación, desde el nivel local hasta el nacional, tomando en cuenta los pueblos originarios y los amazónicos, de manera que haya una representación permanente de la comunidad en el seno de las Juntas Escolares y de los Consejos Educativos. De esta manera, se pretende lograr que toda la población se sienta sujeto y objeto de los procesos educacionales y se dé una colaboración más estrecha entre la escuela y los padres de familia.

La estructura de organización curricular contempla la organización de una estructura de gestión y control social paralela, constituida por miembros de la comunidad, que permita el desarrollo idóneo de las actividades en el respeto de las necesidades lingüísticas y culturales de las comunidades a las cuales representan. Éstas son:

- En cada *escuela* debe existir una Junta Escolar que deberá ser elegida por la comunidad u OTB¹⁹, y que estará compuesta por los padres de familia y las autoridades de la comunidad. Es un requisito necesario para la participación equitativa de varones y mujeres.
- En cada *núcleo* debe existir una Junta de Núcleo en la que participen los representantes de las escuelas que lo constituyen.
- En cada *distrito* se debe constituir la Junta de Distrito, que implica al Presidente Municipal y al Consejo Municipal, así como al Director Distrital y a los representantes de los diferentes sectores de las organizaciones de base existentes en el municipio.
- En cada *departamento* se constituye el Consejo Departamental con la presencia del Ministro Departamental de Desarrollo Humano, del Secretario Departamental de Educación, del Director Departamental de Educación y de los representantes de los sectores sociales presentes en el departamento: sindicatos, empresarios, maestros, representantes de la Iglesia Católica y representantes de las organizaciones indígenas departamentales.
- En el ámbito *nacional*: la participación popular se realiza a través del Consejo Nacional de Educación, presidido por el Ministro de Educación y compuesto por la representación de los sectores sociales en el ámbito nacional, incluyendo a los representantes de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios y a un representante de los pueblos amazónicos.
- Un órgano fundamental y que atraviesa todo el sistema educativo nacional es el *Consejo Educativo de los Pueblos Originarios*, con capacidad jurídica para orientar la educación en los núcleos correspondientes ubicados en sus territorios.

De esta manera, la participación popular contempla a todos los actores del proceso educativo desde el nivel local hasta el nacional, respetando las etnias y las características culturales y lingüísticas de cada una de ellas.

A modo de conclusión

La importancia que ahora cobra la EIB en Bolivia ha hecho que se tome conciencia de la necesidad de atender la formación de recursos humanos y de llevar a cabo investigaciones de diversa índole que retroalimenten la aplicación de los programas experimentales. Como en todo el continente, en Bolivia no se cuenta con suficientes lingüistas, antropólogos y docentes de habla indígena especializados en la enseñanza bilingüe que se necesitan para apoyar el desarrollo de la EIB. Éste es actualmente uno de los más serios obstáculos de la EIB boliviana.

Una de las más desguarnecidas en este sentido es la enseñanza guaraní-castellano, para la que el personal calificado es menos numeroso que en las áreas quechua y

aimará. Aunque la EIB boliviana ha podido salvar tales escollos recurriendo a la experiencia de países vecinos, particularmente el Perú, dada la magnitud actual de la demanda, será necesario buscar soluciones de mayor alcance para formar los profesionales que requiere la educación bilingüe. Ésta es la razón por la que en la actualidad la APG²⁰ y las ONG que la apoyan, discuten la posibilidad de un centro de formación de maestros guaraníes y de modificar los planes de estudios de, por lo menos, algunas escuelas normales del país para orientar la formación de los docentes hacia la educación intercultural bilingüe. Preocupa, sin embargo, que estas necesidades de formar cuadros profesionales en lingüística indígena, antropología y educación intercultural bilingüe no sean percibidas desde el contexto universitario en su verdadera dimensión.

Otro desafío para el EIB boliviana es el relacionado con el conflicto latente con el magisterio, ya que los maestros rurales no muestran la suficiente flexibilidad para reconocer nuevos roles a las comunidades campesinas y a los padres de familia en la gestión y desarrollo de la acción educativa bilingüe. Si bien la Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia (CONMERB) y muchos maestros rurales respaldan la ejecución de programas de EIB, los maestros de base ven peligrar su hegemonía en el medio rural con la aplicación de una modalidad educativa que reivindica la participación activa de las comunidades y padres de familia en la gestión y desarrollo del proceso educativo. Lo paradójico del caso es que este conflicto emerge en un contexto en el cual la mayoría de los concernidos son hablantes de una lengua originaria y, por lo general, tienen un origen común. La diferencia tal vez resida en que los maestros son producto del sistema educativo que desean cambiar pero que, consciente o inconscientemente, defienden, si no en el momento de analizar los supuestos ideológicos de un programa intercultural bilingüe o los contenidos de la enseñanza, sí cuando se trata de discutir la gestión del sistema, los métodos de enseñanza y de manejo del aula, y aun la propia práctica pedagógica.

Finalmente, en los albores de una nueva etapa de la EIB boliviana que, sin duda ha de comenzar con la ampliación de la cobertura ya prevista en el nuevo Código de Educación y con la influencia que esta modalidad ejercerá sobre el conjunto de la educación nacional, a partir de sus postulados se introduce un nuevo concepto y se abren nuevas posibilidades, generando nuevas necesidades. Nos referimos a la utopía del *bilingüismo de doble vía*, por la que se ha luchado desde hace más de una década. Como hemos podido apreciar, con el nuevo Código de Educación se abre también la posibilidad de estimular el aprendizaje de lenguas originarias por parte de la población hispanohablante, herramienta necesaria en la construcción de una sociedad multiétnica más democrática.

Sin embargo, cabe señalar que, para que el Estado y la sociedad boliviana en su conjunto asuman plenamente los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas que lo componen y para concretar la utopía de la diversidad como recurso, Bolivia requiere una política integral de normalización lingüística que abarque otros sectores además del educativo y que estimule el desarrollo permanente de los idiomas y culturas originarios. Es necesario dar pasos en este sentido ahora que

el país experimenta una apertura sin precedentes. Precisamente, a partir de las experiencias vividas en otros países, parece que tales oportunidades constituyen únicamente excepciones en una histórica voluntad unidireccional que ha caracterizado la política lingüística y cultural de la América Latina. Es verdad que ni América ni Bolivia son ya lo que entonces fueron y es igualmente cierto que la voz de los propios concernidos se deja escuchar cada vez con mayor fuerza. Por último, si efectivamente se trata de construir la democracia, en países como Bolivia no es posible soslayar a la mayoría de la población nacional, que es indígena.

Notas

1. Recurrimos al término *minorización* para referirnos al proceso social que ha afectado a todos los pueblos indígenas americanos que, luego de la invasión europea, fueron considerados como sociedades menores. De igual forma, nos referimos a éstos como pueblos *minorizados* y no como a “minorías”, como se suele hacer, ya que pueden llegar a constituir verdaderas mayorías, como ocurre, por lo menos, en cinco países de América y especialmente en Guatemala y Bolivia.
2. Entre las demandas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional que ha puesto en jaque al Gobierno de México se encuentran las de “erradicar el analfabetismo, construir más escuelas asignar más y mejores maestros, *extender el bilingüe* e impulsar la capacitación técnica”. Frente a ello, el representante del Gobierno prometió, en lo que a la educación bilingüe se refiere, “extender el bilingüe a la enseñanza media y superior [...] así como medidas legales como la inclusión de la educación bilingüe en la Ley General de los Derechos de las Comunidades Indígenas y en las leyes estatales”. En *Proceso* 909. (Las bastardillas son nuestras.)
3. Bolivia cuenta en la actualidad con una población de seis millones y medio de habitantes, de los cuales el 67 % pertenece a los diferentes grupos étnico-lingüísticos del país, siendo el quechua el idioma más hablado, al que sigue el castellano y luego el aimará; y posteriormente las etnias del Chaco, Amazonia y Oriente (llamadas las regiones multiétnicas por su diversidad) siendo el grupo mayoritario el guaraní, (interesante por el grado de organización y de autonomía logrado en estos últimos 15 años). Además de ellos, en esta región habitan alrededor de 27 grupos étnico-culturales diferentes.
4. La marcha por la dignidad estaba constituida por miles de indígenas que se dirigieron desde los cuatro puntos cardinales del país hacia la sede del Gobierno, en La Paz, para pedir al Congreso y al Presidente de la República, Jaime Paz Zamora, el reconocimiento de sus autoridades elegidas de acuerdo con sus propias leyes y costumbres, la devolución de sus territorios, la instauración de la educación intercultural bilingüe y el derecho a la participación igualitaria, entre otras muchas otras reivindicaciones.
5. Como es de suponer, no formó parte del proyecto político de entonces de construir el Estado-nación, echando mano de uno de los medios de significación y comunicación principales del país. Es bueno recordar que la gran mayoría de la población boliviana, incluidos muchos miembros de la minoría criollo-mestiza y familias de abolengo, hablaban una de las lenguas indígenas mayoritarias: el quechua o el aimará y, en menor medida, el guaraní.

6. El Código de la Educación Boliviana es la Ley General de Educación que rige a todo el sistema educativo boliviano y a los diferentes sectores del sistema: maestros, alumnos, padres de familia y organizaciones sindicales. Tanto las organizaciones campesinas como sindicales se han apropiado de esta Ley, que se ha convertido con los años en un símbolo de este sistema. La Ley de Reforma Educativa, que lleva el nombre de “Nuevo Código de Reforma Educativa”, salió adelante con mucha resistencia, sobre todo del sector docente.
7. Véase el trabajo de Amalia Anaya y L. Enrique López: “Protagonismo del aprendizaje, interculturalidad y participación social claves para una reforma educativa”, *Revista unitas* (La Paz), n° 11, septiembre de 1993, págs. 40-51.
8. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe fue impulsado mediante un convenio entre el Ministerio de Educación y el UNICEF desde 1982 hasta 1995, año en que fue incorporado a la Reforma Educativa, la cual recuperó su experiencia evaluada longitudinalmente y transversalmente con objeto de integrar sus logros educativos. Dicho programa fue apoyado económicamente por el UNICEF en la elaboración de libros de texto en aymará, quechua y guaraní y en la capacitación permanente de maestros, cubriendo una totalidad de 8.000 alumnos de estas regiones, hasta 5° año de primaria.
9. Congreso Nacional de la CSUTCB en 1991.
10. La Unión Democrática Popular, liderada por Hernán Siles Suazo, ganó las elecciones de 1980, pero un golpe de Estado militar apartó al partido del poder. Su regreso se produjo en 1982 con el consenso de todos los sectores de la población, marcando así el proceso de construcción de la democracia en Bolivia.
11. CSUTCB, 1991, Congreso Nacional de Educación.
12. *Ibíd.*
13. *Ibíd.*
14. ETARE: Dinamización Curricular. Lineamientos para una política curricular, en: *Cuadernos de la reforma* (La Paz), 1993.
15. Para definir las competencias socialmente necesarias en el ámbito nacional, se desarrolló una investigación que abarcó todo el territorio nacional, a través de la cual se recuperaron los planteamientos de todos los actores de la educación: niños, profesores, directivos del sector, padres de familia, autoridades locales y representantes de las organizaciones gremiales de los maestros, rurales, urbanos, campesinos y de las organizaciones indígenas.
16. El Gobierno del General Hugo Banzer Suárez, que asumió el poder el 6 de agosto de 1997 revocó varias de estas medidas, sobre todo el seguro médico para los ancianos y el derecho al bono a la vejez.
17. La Secretaría Nacional de Educación accedió al rango de Ministerio de Educación, Cultura y Deportes en 1997, manteniendo las funciones reestructuradas para el sector educativo.
18. Decretos Reglamentarios a la Ley 1565 de Reforma Educativa, Decreto Supremo n° 23951 del 1° de febrero de 1995.
19. OTB, Organización Territorial de Base. En Bolivia se respeta y reconoce las diversas organizaciones que existen en los diferentes pueblos originarios, en el campo y en las ciudades. En éstas, por lo general, son las asociaciones de Padres de Familia; entre los pueblos originarios se reconocen sus formas ancestrales de organización y participación en los asuntos de la comunidad. En el campo, se reconocen los sindicatos u otras organizaciones. El único requisito es que se registren en la municipalidad correspondiente. Decreto Reglamentarios a la Ley 1551 de Participación Popular, Decreto Supremo n° 23858 de las Organizaciones Territoriales de Base del 9 de septiembre de 1994.

20. APG, Asamblea del Pueblo Guaraní, Organismo supremo de gobierno que se da el pueblo Guaraní, y que está conformado por los Capitanes Grandes, Jefe de cada uno de los pueblos que lo componen. A la cabeza de la APG se encuentra un Secretario General, elegido anualmente de manera democrática por todo el pueblo guaraní.

Bibliografía

- Albó, X.; D'Emilio, L. *Lenguas autóctonas y educación en Bolivia. Perspectivas* (París, UNESCO), vol. 20, n° 3, págs. 321-330. 1990.
- Amadio, M.; López, L. E. *La educación bilingüe intercultural en América Latina: una guía bibliográfica*. La Paz, CIPCA/UNICEF. 1993.
- Amadio, M.; Zúñiga, M. *La educación intercultural y bilingüe en Bolivia: experiencias y propuestas*. La Paz, MEC/UNICEF. 1989.
- Anaya, A.; López, L. E. Protagonismo del aprendizaje, interculturalidad y participación social: claves para una reforma educativa. *Revista unitas* (La Paz), n° 11, págs. 40-50. 1993.
- Bourdieu, P.; Passeron, C. *La reproducción*. París, Éditions de Minuit. 1971.
- Centro Cultural Jayma. Hacia una educación intercultural bilingüe. *Raymi 15* (La Paz), n° 3, págs. 31-53. 1993.
- Claure, C. *Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUCTB)*. La Paz. 1989.
- Congreso Nacional de la Educación. Resumen de conclusiones. En: *Diario presencia* (La Paz). 17 de junio, páginas centrales. 1992.
- D'Emilio, L. *El pueblo guaraní y su educación*. Versión revisada de una ponencia leída ante el Coloquio Internacional sobre Bilingüismo y Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, abril. 1993.
- Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa. Dinamización curricular: lineamientos para una política curricular. *Cuadernos de la reforma* (La Paz), Ministerio de Planeamiento, Bolivia. 1993.
- . Educación intercultural bilingüe: Seminario taller. Memoria. *Cuadernos de la reforma* (La Paz), Ministerio de Planeamiento, Bolivia. 1993.
- . Reforma educativa: propuesta. Cuadernos de la reforma (La Paz), Ministerio de Planeamiento, Bolivia. 1993.
- Gobierno de Bolivia. *Decretos Reglamentarios a la Ley 1551 de Participación Popular. Decreto Supremo n° 23858 de las Organizaciones Territoriales de Base*. La Paz. 1994.
- . *Decretos Reglamentarios a la Ley 1565 de Reforma Educativa. Decretos Supremos n° 23950, Organización Curricular*, La Paz. 1995.
- . *Decretos Reglamentarios a la Ley 1565 de Reforma Educativa. Decretos Supremos n° 23951, Estructura de Administrativa Curricular*. La Paz, febrero. 1995.
- . *Decretos Reglamentarios a la Ley de Reforma Educativa. Decreto Supremo n° 23949, Organos de Participación Popular*, La Paz, febrero. 1995.
- . Ley no 1565 de Reforma Educativa. La Gaceta Oficial (La Paz), julio. 1995.
- Instituto Lingüístico de Verano. *Forjando un mundo mejor*. La Paz, Ministerio de Educación y Cultura, Instituto Lingüístico de Verano. 1975.
- López, L. E. La educación intercultural bilingüe en Bolivia: balance y perspectivas. Conferencia dictada en la Reunión Anual de 1994 del Museo de Etnología y Folclore: MUSEF. La Paz, agosto. 1994.

- . Educación, pluralidad y tolerancia. Apreciaciones desde la educación indígena latinoamericana. *Revista unitas* (La Paz), vol. 13/14. 1995.
- López, L. E.; D'Emilio, L. La educación bilingüe más allá de las fronteras nacionales: la cooperación peruano-boliviana. *Pueblos indígenas y educación* (Quito), vol. 20, págs. 93-121. 1991.
- Muñoz, H. Bolivia: apreciación del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (Regiones Aimara, Quechua y Guaraní). *Jornadas lingüísticas* (México, D.F.), febrero. 1994.
- UNESCO. Dossier de la revista *Perspectivas*, vol. XX, n° 3. UNESCO, París. 1990.

EDUCACION PARA TODOS

¿PARA QUE SIRVE LA FORMACION?

DIFICULTADES DE LA CAMPAÑA

DE ALFABETIZACION

EN MEDIO RURAL MARROQUI¹

Mohamed Dardour

Introducción

A principios de los años noventa, por iniciativa de los poderes públicos, se emprendió una campaña de alfabetización a escala nacional. Esta campaña era la segunda, después de la que se había llevado a cabo tras la Independencia (1956-1957). Los campesinos del Gharb (región del Noroeste), como antes otras poblaciones del país, fueron los beneficiarios de esta operación.

A pesar de haber movilizado recursos humanos, logísticos y económicos considerables, y afectado a un número relativamente importante de campesinos, paradójicamente, esta campaña pasó desapercibida. El análisis de esta empresa es tanto más oportuno por cuanto no ha sido objeto de evaluación, ni siquiera por parte de sus iniciadores a escala local (la Oficina del Centro de Aprovechamiento Agrícola del Gharb).

Versión original: francés

Mohamed Dardour (Marruecos)

Enseña la sociología y la antropología cultural en el Instituto Regional del Trabajo Social de Olivet, Orleans, (Francia). Titular de un doctorado en sociología por la Universidad de Tours (Francia). Miembro de la Asociación Tercer Mundo. Se interesa por las cuestiones del cambio originado por las intervenciones de las organizaciones especializadas en las sociedades rurales y por la problemática de las aculturaciones planificadas que suscitan los proyectos o políticas de “desarrollo” nacionales o internacionales. Autor de varios artículos y ponencias.

Pero la oportunidad de este análisis remite paralelamente a una cuestión de fondo: la importancia que se da a la formación de la población rural en el marco del proyecto de transformaciones económicas, sociales y culturales emprendido por los poderes públicos; la forma de entender esta operación por parte de sus promotores; y la perspectiva hacia la cual se orienta esta campaña de alfabetización, teniendo en cuenta que, por una parte, se consolida la descentralización, la no intervención del Estado y, por otra, por iniciativa de éste, se prevé la participación de las agrupaciones de productores (incluyendo, entre otras, las cooperativas agrícolas de la reforma agraria).

Este estudio persigue tres objetivos:

- Un terreno tan importante y estratégico como el de la alfabetización de los agricultores adultos tiene que ser analizado en su ejecución. El estudio de ésta en el caso marroquí arrojará buena luz sobre la problemática general de la formación de la población rural de los países del Tercer Mundo y del afianzamiento de su capacidad de iniciativa.
- El estudio de la respuesta de las poblaciones teóricamente beneficiarias de una empresa, de un proyecto que emana de la sociedad interviniente, y por lo tanto, exógeno, también aportará su contribución en el plano sociológico.
- Hay que entender cómo viven los campesinos realmente la política de descentralización y por lo tanto poner de relieve la lógica de esta última. Observando la situación de los campesinos ante el entorno económico, institucional y de adopción de decisiones, dándoles la palabra y escuchándolos, podremos valorar el impacto de esta política y definir sus necesidades en materia de formación y conocer sus proyectos y expectativas.

El interés o el mérito de esta campaña de alfabetización reside más en las cuestiones que ha suscitado y sobre todo en las relativas al enfoque y al método adoptado por los técnicos que en su impacto o resultados.

Esta experiencia es especialmente instructiva en este particular. Así pues, es interesante estudiarla como práctica, es decir, como actividad determinada y orientada socialmente, pero también y sobre todo, en lo que tiene de revelador del estado del proyecto (o de no proyecto) y de la concepción que lo sustenta como expresión de una racionalidad (visión del mundo). Es significativa en el contexto de las acciones en curso y cara a las proyectadas en otros ámbitos de intervención prioritarios (irrigación, divulgación, gestión contable de las agrupaciones de productores, creación de cooperativas agrícolas), tanto a escala local (Oficina del Desarrollo del Gharb, por ejemplo) como a escala nacional.

Pese a la importancia e interés que tenía la campaña de alfabetización emprendida por la Oficina de Desarrollo del Gharb para los agricultores de su zona de intervención, ha tenido paradójicamente un alcance muy limitado.

Este resultado se debe a tres motivos principales: a) el primero está en relación con algunas características de esta operación, su elaboración y las modalidades de su ejecución; b) el segundo remite a su contenido y concepción; c) el último pone de manifiesto, además de la percepción que tienen los “beneficiarios” de esta empresa, sus expectativas y sus necesidades en materia de alfabetización y, de manera

general, en materia de formación y, por ende, de participación y de acceso a la autonomía.

Las condiciones de ejecución de la campaña de alfabetización: una empresa hipotecada

Los cursos de alfabetización dirigidos a los agricultores de las cooperativas agrícolas de la zona de nuestro estudio se inscriben, primeramente, en una empresa general denominada oficialmente “lucha contra el analfabetismo”.

Ésta es fruto del programa nacional emprendido por los poderes públicos tras el discurso del jefe del Estado, que evocó la cuestión del analfabetismo de los adultos subrayando su importancia². Para ello se creó una comisión nacional. La empresa afectaba a cerca de 255.000 adultos de todo el país.

El Ministerio de Agricultura se comprometió, en lo que le concernía, a hacerse cargo de cerca de 10.680 campesinos. En lo que respecta a la gran región del noroeste, el Gharb, el proyecto afectaba a 480 individuos.

La puesta en marcha de esta acción en nuestra zona de estudio tuvo lugar el mismo año, 1990, afectando a cuatro agrupaciones de agricultores de los modernos perímetros irrigados del Gharb.

La creación de estas agrupaciones data de 1971. Dos de ellas pertenecen al *Centre de mise en valeur* (Centro de aprovechamiento – CMV) 237 de la comuna rural Sidi Med Lahmar; las otras dos pertenecen al CMV 238 de la comuna rural Souk Tlate.

En cuanto a los responsables de la alfabetización, que eran dos, en su calidad de directores tenían que encargarse de todo lo referente a estos grupos.

Esta operación no se pudo prolongar más de dos años y se escalonó de la siguiente manera: para las dos cooperativas pertenecientes al CMV 238, la campaña sólo duró cuatro meses, de febrero a junio de 1990; en cambio, para las otras dos cooperativas, las clases de alfabetización se prolongaron a lo largo de dos campañas: de marzo a junio de 1990 y de noviembre de 1990 a abril de 1991.

Esta empresa, pese a su interés, tuvo muy poco impacto. Hubo varios factores objetivos que limitaron el alcance de esta acción y provocaron su fracaso final.

Uno de los factores principales está relacionado con las condiciones de ejecución de esta operación, y en concreto con el breve periodo transcurrido entre el anuncio de esta acción por el jefe del Estado (finales de 1989), la constitución de la Comisión Nacional (enero de 1990) y la ejecución (febrero de 1990).

Pero también tiene que ver, y es el segundo factor, el periodo también muy breve dedicado a la formación de los docentes (en este caso, los dos directores de las cooperativas) antes del inicio de las clases con los agricultores. Ambos hechos tuvieron lugar el mismo mes (febrero de 1990).

Otro factor principal, el tercero, es la interrupción de las clases de alfabetización, que está más relacionado con el aspecto formal y se debe a la doble situación que se describe a continuación.

EL PLANO LOGISTICO

Una vez que los dos directores de cooperativas se encargaron de las clases para sus agricultores, no tuvieron ningún apoyo por parte de sus superiores. La Oficina no puso a su disposición ningún medio de transporte para sus desplazamientos a las aldeas cooperativas para impartir los cursos. Uno de ellos tuvo que utilizar su propio vehículo y asumir durante un período los gastos de gasolina para recorrer una distancia de entre 5 y 7 km. El otro tuvo que recurrir durante todo el tiempo de las clases a la generosidad de sus propios alumnos campesinos. Estos últimos venían a entregar la leche a la comuna donde se encuentra el CMV (a 7 km) y se encargaban de su desplazamiento los días de clase, es decir, dos veces por semana.

Por otra parte, y probablemente también por razones económicas, la Oficina no estaba en condiciones de ofrecer más de cuatro horas de clase a la semana. Hay que tener en cuenta todo el conjunto de la prestación. Además, las sesiones tenían que desarrollarse fuera de las horas de servicio: entre las 12 y las 14h, o a partir de las 18h.

Ocurría que los directores responsables de la alfabetización no estaban en condiciones de cumplir su tarea, sobre todo al final de la jornada. Uno de los obstáculos, como acabamos de ver, era la falta de medios de transporte. Al contrario que sus colegas divulgadores que compartían los mismos locales del CMV, los responsables de la alfabetización no disponían para sus tareas administrativas y de dirección, ni de vehículo ni de chófer. Además, probablemente resulte imposible disponer de la capacidad física e intelectual de dar las clases después de una jornada de trabajo. Por esta razón, los responsables deseaban que las sesiones se incluyeran en el marco de su función estatutaria y que se desarrollaran preferiblemente al final de la mañana o al principio de la tarde.

Otra dificultad importante a la que tuvieron que hacer frente los responsables de la alfabetización fue la falta de apoyo didáctico.

La Oficina tampoco estaba en condiciones de poner a su disposición los documentos esenciales (libros, programa) que pudieran garantizar la formación de los agricultores, ya fuera justo antes del inicio de las clases o durante éstas, o incluso a final del primer año de la operación (para una parte de ellos).

La interrupción de las clases se debe, en parte, a esta falta de recursos didácticos, como destaca uno de los responsables entrevistados:

Esta situación [la dificultad de seguir las clases y su interrupción] procede de la falta de posibilidades. Estaba el problema de los documentos de trabajo. Nunca me entregaron los libros ni el programa. Cuando nos presentábamos en la Oficina al jefe de servicio para pedirle el material, nos decía que esperaríamos, que le diéramos tiempo. Nos enviaba las fichas [de seguimiento de las clases] que había que completar cada dos semanas y no podíamos rellenarlas porque no hacíamos nada. Informé de esto a las autoridades y se interrumpieron las clases.

De hecho, los recursos didácticos en cuestión no llegaron nunca a manos de estos técnicos, que tuvieron que recurrir a sus propios medios para dar las clases de alfa-

betización (en la segunda parte estudiaremos las repercusiones de esta situación en el contenido de las clases).

Así pues, estaban abandonados a su suerte y tenían que encargarse, por sus propios medios, de la ejecución de esta campaña en las cuatro cooperativas y, a la vez, llevar a cabo todas las gestiones de información de los 103 agricultores que las componían.

Lo menos que se puede decir es que el lanzamiento y la ejecución de este dispositivo no revistió el carácter oficial que le hubiera dado una cierta solemnidad, como la asistencia de alguna autoridad que hubiera despertado el interés de los responsables de la Oficina hacia esta operación y hacia la formación de los agricultores.

En efecto, observamos, tanto antes como después de iniciada la operación, la ausencia de los responsables de los principales servicios directamente implicados en este proyecto. Se trataba en este caso del Servicio de la Reforma Agraria, de la Oficina de Cooperación y del Servicio de Divulgación de la organización profesional.

Uno de los responsables de la alfabetización tuvo que solicitar la ayuda de las autoridades administrativas locales. De hecho, los agricultores fueron convocados a la oficina del responsable para informarlos de la existencia de los cursos de alfabetización.

El otro responsable de la alfabetización tuvo que prescindir de la presencia de las autoridades y encargarse él mismo de la información y presentación de la campaña de alfabetización a sus agricultores.

Por consiguiente, podemos imaginar el efecto psico-sociológico que a buen seguro tuvo en los agricultores esta “invitación” en la oficina de las autoridades administrativas locales y lo que sacaron de ella, que probablemente fue más confusión que otra cosa. Asimismo, podemos imaginar su efecto en el estado de ánimo de los propios responsables de la alfabetización.

Todo ello nos lleva a considerar otro aspecto al que tuvieron que enfrentarse los responsables de la alfabetización y que constituye la segunda causa que limitó el alcance de la campaña de alfabetización y condujo a su abandono por parte de unos y otros.

LA DESILUSION

La desilusión de estos dos responsables de la alfabetización ante la actitud pasiva de las autoridades fue mayor porque inicialmente iban a participar en ella los principales servicios de la Oficina. En efecto, de los seis directores encargados de 14 cooperativas (es decir, 512 agricultores) de las 19 que formaban los dos perímetros de irrigación estudiados, los dos directores en cuestión eran los únicos que se habían presentado como candidatos para emprender esta campaña de alfabetización, entregándose de lleno, tanto en el plano material al dedicar una parte de su tiempo, como en el intelectual, al seguir los cursos de formación de la Oficina, en Mahdia, cerca de Kenitra (a una distancia de 80 km de sus CMV respectivos).

Uno de ellos incluso siguió encargándose de las clases de alfabetización de los agricultores un año después (de noviembre 1990 a abril de 1991), y ello pese a las múltiples dificultades, como acabamos de ver.

Así pues, la actitud de los responsables de los diferentes servicios de la Sociedad de Desarrollo hacia una operación que ellos mismos habían puesto en marcha o contribuido a hacerlo tuvo el resultado inverso del que se habían propuesto: la desmoralización de los responsables de la alfabetización.

Por consiguiente, cabe preguntarse si, teniendo en cuenta la actitud de los responsables de la Oficina y la interrupción posterior, debida a motivos de índole psicológica y material, la motivación y la decisión iniciales que tenían los dos responsables de la alfabetización antes del comienzo de esta acción serían las mismas si se volviera a pedir su colaboración o si se les propusiera emprender una acción del mismo tipo que tratara del mismo objeto u otro proyecto fuera de su misión habitual de organización administrativa de las cooperativas.

A la vista de lo que pasó, y tras las múltiples entrevistas que sobre este tema tuvieron lugar con estos dos responsables de la alfabetización, es difícil pensar que éstos tuvieran el mismo entusiasmo y la misma voluntad. Por otra parte, los directores de otras cooperativas situadas en los otros sectores hidráulicos de la zona de acción de la Oficina que participaron en esta empresa de alfabetización, también se vieron obligados a abandonar sus clases ya en el año de su comienzo por los mismos motivos: falta de recursos logísticos y didácticos, y falta de apoyo activo por parte de los responsables de la Oficina.

Aquí también cabe preguntarse si esta situación, el abandono de la campaña y por lo tanto su fracaso, no tuvo efectos más importantes de lo que parece, quizá irreversibles. En definitiva, ¿no parecen hipotecadas otras operaciones en curso, realizadas para los agricultores de los demás sectores hidráulicos o proyectadas por la propia Oficina, una sociedad o una institución de desarrollo nacional o internacional que trate de estos temas (alfabetización, formación) o de otros?

En cuanto a las autoridades técnico-administrativas, la pasividad de que han dado muestra ¿no hará que los directores responsables de la alfabetización, cuya voluntad está ya debilitada, les nieguen la poca credibilidad que les otorgaban hasta ahora?

Además de esta pasividad y del aspecto logístico y material de una pobreza evidente, la interrupción de la campaña de alfabetización, su abandono, remite también y en gran medida a un problema de fondo.

Problemas de contenido y de método

CAUSES DEL LIMITADO INTERES POR LA CAMPAÑA DE ALFABETIZACION

Como hemos visto, la escasa repercusión de la campaña de alfabetización llevada a cabo por los dos responsables de la alfabetización entre los agricultores de sus respectivas cooperativas no sólo se debe a las condiciones de su puesta en marcha, sino que obedece en gran medida a razones más profundas.

Esta situación obedece a dos motivos importantes: uno es la gestión propiamente dicha que precedió al lanzamiento de la campaña; el otro es el contenido propuesto y el método de aprendizaje y de transmisión de conocimientos (el método didáctico adoptado).

UNA ACTUACION POCO APROPIADA

La puesta en marcha del programa de alfabetización, además de la poca preparación, por no hablar de la precipitación que la caracterizaron, fue deficiente por dos motivos.

El primero es la presentación de esta campaña a los agricultores por parte de la organización. Pese a su entusiasmo, en la actuación de los dos responsables de la alfabetización se echó en falta de manera muy especial una explicación de sus razones y sus finalidades. Una empresa de tanta trascendencia que tenía por objeto que los agricultores tuvieran acceso a la lectura, a la escritura y al cálculo, es decir, a las técnicas instrumentales fundamentales para el conocimiento y quizá también para su autonomía, se presentó más bien como una empresa corriente: “Les dije a los *fellah* que yo iba a dar un cursillo (de alfabetización) y que el que quisiera aprender a leer, a escribir y a hacer cuentas sería bien recibido”, explica en este caso el responsable.

El otro motivo es el calendario de las sesiones de alfabetización. En efecto, como decíamos más arriba, los horarios no se habían concertado previamente con los agricultores, sino que les fueron impuestos por la Oficina, tanto a los agricultores como a los dos técnicos encargados de estas clases. Del mismo modo, el horario de la jornada fue decidido unilateralmente. La sesión se fijó entre las 11h 30 y las 13h 30, incluso a las 14h para uno de ellos, a razón de dos sesiones por semana. Ocurre que este horario coincide en general con el regreso de los agricultores de los campos, sobre todo a partir de la primavera, por lo que no estaban forzosamente disponibles, no ya “intelectualmente”, sino ni siquiera físicamente. Por consiguiente, había un problema de concentración y parece probable que ésta fuera una de las razones de su asistencia irregular, cuando no del absentismo de algunos.

Además de estos motivos, (presentación y calendario inadecuados), la campaña de alfabetización parece haber tenido en contra un aspecto muy importante: la oportunidad, o más bien la inoportunidad, de la campaña en ese momento.

En efecto, los cursos tuvieron lugar durante un período especialmente difícil para los beneficiarios, pues aquel año no hubo campaña arrocerá debido a la falta de agua en la presa principal. Esto es tanto más importante que esta tarea, impuesta por la Oficina, constituye casi el 60% de los ingresos agrícolas globales del agricultor, incluso el 80% para la mayoría de ellos.

Esta campaña de alfabetización se inició después de una campaña agrícola prácticamente nula (1989); lo mismo ocurrió en la campaña agrícola siguiente por las mismas razones. Así pues, los agricultores se encontraban en un estado psicológico especialmente difícil, lo que tuvo su influencia en el número de agricultores asistentes a las clases y en su asiduidad.

Si por su estado moral no estaban disponibles, tampoco estaban en condiciones de receptividad intelectual. Ésta es una de las razones fundamentales del alejamiento de bastantes de ellos de esta operación y, por lo tanto, de su fracaso, aun reconociendo todos su interés y su importancia:

Se habían interrumpido las clases a causa de este problema. Teníamos ganas de aprender, pero llegó en un período en el que no había arroz y eso hacía que tuviéramos otras cosas en la cabeza, pues teníamos que pensar en lo que íbamos a dar de comer a nuestros hijos y cómo hacer para alimentarlos al día siguiente.

Lo menos que se puede decir es que los técnicos y los responsables de la Oficina no tuvieron en cuenta esta situación (falta de riego y, por lo tanto, de ingresos) y que esto pone de manifiesto una vez más la falta de preparación de estas clases y el espíritu que reinaba en todo el proyecto de alfabetización.

Estos tres elementos, déficit de explicación, calendario no adecuado o impuesto, e inoportunidad de los cursos, limitaron considerablemente el alcance de una operación tan importante. El tercer factor parece, en este caso, haber hipotecado profundamente esta empresa. Pero esta limitación no afectó a la gestión que caracterizó y presidió esta empresa, sino que se debe en gran medida a otro problema de fondo.

CONTENIDO Y METODOS INADECUADOS

Como decíamos más arriba, los dos directores encargados de la alfabetización de los agricultores carecieron de todo soporte didáctico. Por lo tanto, el contenido de las clases quedaba reducido a su más simple expresión. Los responsables improvisaban partiendo de los pocos elementos, el único soporte en la práctica, recogidos en los tres días de formación de febrero de 1990 (tres hojas). Así pues, tuvieron que emplear a sus propios medios para elaborar el contenido de los cursos. Uno de ellos recurrió al programa escolar de los cursos de sus hijos.

Así, el contenido de estos cursos elaborado sobre la marcha, en la urgencia y la improvisación, se limitó a la identificación de las letras del alfabeto y a su asimilación por parte de los agricultores.

Revisando los cuadernos de algunos aprendices se pueden ver frases tomadas del texto coránico, o también de textos relacionados con temas cívicos. De hecho, el contenido propuesto a los agricultores era totalmente ajeno a sus situaciones y necesidades “prácticas”.

Estaban totalmente ausentes del programa los temas relacionados con asuntos administrativos y contables (los agricultores pertenecen a cooperativas agrícolas) y también los temas relacionados con la actividad agrícola (calidad y composición de los productos de tratamiento o fertilizantes, por ejemplo), o con la gestión económica y financiera de sus explotaciones o de sus agrupaciones y susceptibles de suscitar en ellos, *a priori*, un cierto interés o servir de soporte (factura, hojas de contabilidad, contratos, órdenes de pedido y de entrega, etc.) para el acceso a las

tres áreas de aprendizaje: lectura y escritura y cálculo. En suma, a los instrumentos útiles para administrar y atender sus propias explotaciones y agrupaciones, y por lo tanto, para su participación y su acceso a la autonomía.

Aparte de algunas referencias a la realidad agrícola del tipo de: “Alí ha arado su campo con la ayuda del tractor”, la mayoría de las clases no tenían nada que ver con las situaciones reales, prácticas o útiles, diríamos, para los aprendices. Un tema tan práctico, cotidiano e importante para los agricultores como el que concierne por ejemplo a la contabilidad, y la explicación de los términos técnicos de gestión y su aprendizaje (vocabulario de la contabilidad y la economía) estaba totalmente ausente. El contenido de las clases era más bien de tipo normativo, con un aspecto “escolar”.

No obstante, la falta de un contenido adecuado no es la única laguna en la campaña de alfabetización. Existe otra igual de importante que concierne esta vez a la metodología.

También en esto, “los responsables de la alfabetización” se encontraban sin ninguna guía en cuanto a organización de conocimientos y su transmisión al público al que querían alfabetizar.

El método aprendido en los tres días de formación de febrero de 1990 era a todas luces insuficiente e inconsistente para los propios responsables. Estos últimos se encontraban desarmados ante un público específico, por no decir especial: adulto, de edad avanzada por una buena parte, analfabeto en su mayoría y, además, poco o nada motivado.

Analizamos esta situación y sus repercusiones a través de la organización de la sesión de clase, lo que ayudará a entender mejor el problema. La unidad constaba de tres partes: lectura, escritura y cálculo, que impartían simultáneamente los responsables de la alfabetización.

Por lo que respecta a la lectura, los responsables de la alfabetización pedían a los agricultores desde el inicio de las clases que emplearan frases o respondieran con frases elaboradas, de estilo literario, lo que no dejaba de plantearles dificultades dada su falta de costumbre para realizar este ejercicio y el hecho de no haber estado nunca escolarizados, ni en la escuela “moderna” ni en la coránica. Esta situación también planteaba grandes dificultades a los propios responsables de la alfabetización, como se desprende de la afirmación de uno de ellos, en la cual va incluida también la respuesta:

Mi problema era obtener respuesta del *fellah* con una frase literaria y gramatical. Los *fellah* no conseguían adoptar este tipo de expresión. Les resultaba difícil contestar con una frase construida en lengua literaria; sólo pronunciar una frase de este tipo ya les era difícil. Ni siquiera los *fellah* más despabilados lograban expresarse en árabe clásico.

En lo tocante a la escritura, la situación era la misma. Los responsables de la alfabetización privilegiaron en primer lugar el dominio de la grafía, lo que se parece más a un “entrenamiento” físico. Así, manteniendo este objetivo, cabe preguntarse si no corrieron el peligro de crear un bloqueo en los agricultores.

Si bien algunos de los alumnos consiguieron, al final de estos cursos, familiarizarse con el alfabeto y dominar “físicamente” el instrumento y la técnica de la escritura (grafía), éste no fue el caso general, como hemos visto.

En cuanto al cálculo, como veíamos con el contenido, la metodología consistía en el aprendizaje de las cifras: unidad, decena y centena, y su transcripción, sin ninguna referencia o relación con los elementos de la contabilidad (hojas de contabilidad, facturas, etc.).

El aprendizaje ocupaba todas las sesiones, sin pasar a una fase posterior.

Sin entrar en consideraciones sobre la pertinencia de este método, pudimos comprobar en múltiples entrevistas que la totalidad de los agricultores sabían contar y reconocer sin dificultad las cifras.

El problema que se planteaba en ese momento, y se sigue planteando al agricultor, es descifrar el número y su composición (*dirham* – céntimo), y lo mismo para su transcripción. Este aspecto parece haber pasado desapercibido a los responsables y a los iniciadores de esta campaña.

Hay que señalar que este problema no es específico de los agricultores entrevistados en este estudio, sino que afecta por igual a los campesinos de otras áreas culturales.

Guy Belloncle, que ha dedicado varios años a estudiar la problemática de la alfabetización de la población rural de África negra, nos ayuda en este tema. Observa, con toda razón y a la luz de sus múltiples observaciones y experiencias de alfabetización y de formación de adultos no escolarizados en el terreno, que: “No se trata de enseñar a contar a los adultos, que ya saben muy bien, sino de enseñarles a pasar del cálculo oral al cálculo escrito³.”

Como acabamos de ver, todas estas circunstancias (un contenido inadecuado a sus necesidades y a sus expectativas por un lado, y una metodología y una didáctica inapropiadas por otro) fueron inevitablemente obstáculos insalvables para los beneficiarios, pero el personal técnico tuvo también su parte de culpa.

Parece claro, y las entrevistas que hemos realizado sobre este tema así lo han confirmado, que el personal se encontraba a su vez ante el mismo problema.

Los responsables locales, pese a la motivación, al esfuerzo considerable, a la entrega personal e intelectual que hicieron para un público determinado, se encontraron, en efecto, ante problemas de contenido y de didáctica en su acercamiento a los agricultores, analfabetos en su mayoría. Tenían que afrontar dos dificultades: la primera, como ya hemos visto, la falta de contenido debida a la ausencia de soporte didáctico (programa, objetivos de aprendizaje, recursos y material, etc.); y la segunda, la falta de preparación. La formación que habían recibido resultó ser insuficiente en la práctica, y hasta inadecuada con respecto al objetivo de la campaña.

Además del poco tiempo dedicado a la formación (tres días, es decir, unas veinte horas), los agricultores encontraron que ésta era demasiado “teórica” según su propia expresión. Por otra parte, esta única sesión tenía lagunas en materia de pedagogía, sobre todo en el terreno de la pedagogía de los adultos analfabetos. La buena voluntad de los responsables locales y su entusiasmo, lo mismo que su entrega, no parecen haber logrado superar esta dificultad.

De todas formas, estas clases eran difíciles. No era fácil para mí, [pues] hay que enseñar despacio a los *fellah*, repetirles varias veces la misma cosa. Era difícil sobre todo con los *fellah* mayores, se cansan enseguida y no pueden aguantar mucho rato.

Otro explica las razones que le parecían crear esta dificultad:

Recibimos una formación de unos tres días, pero no nos impartieron una preparación didáctica propiamente dicha. Los profesores sólo nos explicaron nociones teóricas insuficientes, pues hablaban en general, no en relación a los *fellah*. Por esto hemos trabajado con los *fellah* partiendo de la experiencia del conocimiento que tenemos de ellos, por ejemplo, en relación con la pedagogía, como si la conociéramos.

En efecto, uno de los dos encargados de la formación es director de una escuela primaria y el otro inspector académico.

Cabe preguntarse si estas dificultades en la transmisión de conocimientos y en la alfabetización de los agricultores obedecen, si no en su totalidad, al menos en parte, al “perfil” de estos dos formadores. Por lo tanto, ponen de relieve un desfase en el contenido y en el enfoque empleado en esta ocasión, y sobre todo en lo que concierne a la pedagogía de adultos que no han estado nunca escolarizados.

Se comprueba en este aspecto la falta total de seguimiento y de apoyo didáctico que lógicamente debía acompañar al ciclo de aprendizaje emprendido localmente y destinado a los agricultores de las cooperativas.

Además, hay que señalar que la Oficina no había constatado esta laguna al proceder a una evaluación de esta campaña que, recordémoslo, había durado cuatro meses para un grupo y diez para el otro y en cualquier caso, afectado a un número considerable de agricultores, como veremos más adelante.

Evidentemente, esta campaña de alfabetización ha puesto de manifiesto sus propias limitaciones, como acabamos de ver (un contenido poco apropiado o incluso inexistente, una didáctica inadecuada,) pero hemos comprobado que, a pesar de todo, ha tenido al menos algún impacto.

1. Muchos agricultores analfabetos han logrado, al término de este ciclo de aprendizaje, reconocer las letras del alfabeto y transcribirlas, como este agricultor de una cooperativa que ahora es capaz de escribir su nombre: “Gracias a Dios y gracias a usted (dirigiéndose a su responsable de alfabetización), he aprendido por lo menos a escribir mi nombre, a firmar.”
2. Otros que siguieron el curso regularmente han alcanzado la fase de desciframiento y han aprendido a reconocer las letras que componen una frase, a leerlas, e incluso a escribirlas.
3. La tercera comprobación importante es la acogida que los agricultores han dispensado a los cursos de alfabetización. En efecto, los agricultores, pese a su estado psicológico y moral, y a las dificultades económicas y financieras debidas a la falta de campaña arrocerá durante dos años consecutivos, 1989 y 1990, y pese a la pérdida de una parte importante de sus ingresos, especialmente los que asistieron a las clases con asiduidad manifestaron un interés y

una entrega admirables, hasta el punto de sorprender a los responsables de la alfabetización:

Entre estos *fellah* que habían asistido a las clases hasta el final, algunos de ellos se ponían en un rincón de la clase y aprendían las letras del alfabeto. Siempre llegaban a la clase siguiente con algo de más: una letra, una palabra, una frase que se habían aprendido.

4. Por último, la cuarta comprobación es la sorprendente asiduidad de un grupo de agricultores, en concreto de todos los que tenían alguna responsabilidad en sus agrupaciones respectivas. No obstante, como es de suponer, esta situación no es la de la totalidad de los agricultores de las otras tres cooperativas estudiadas.

Además de los elementos identificados y analizados antes (estado psicológico, problema de contenido y de método, falta de apoyo logístico y didáctico a los responsables de la alfabetización por parte de la Oficina, etc.), el escaso impacto de la campaña de alfabetización entre los agricultores, e incluso el abandono de algunos, parece obedecer en primer lugar a lo poco que se tuvieron en cuenta, en toda la campaña, las necesidades cotidianas reales y prácticas de sus propias explotaciones y de sus agrupaciones respectivas. Entre estas necesidades hay que señalar especialmente el acceso físico (transparencia) e intelectual (participación) a los diferentes documentos administrativos y contables (facturas, cuadernos de cuentas, etc.), y, de manera general, al dominio de los instrumentos de gestión.

A la vista de esta situación, se plantea la pregunta siguiente: ¿por qué los agricultores, a los que llevamos entrevistando durante años, tanto los que se han beneficiado de los cursos de alfabetización como los que no los han seguido (absentismo), o no han podido seguirlos (los *fellah* de las otras agrupaciones a los que no se les dio la posibilidad de hacerlo) desean emprender esta formación, acceder a la lectura, a la escritura y al cálculo, dominar estas técnicas instrumentales, es decir, dejar de ser analfabetos?

Esto es lo que trataremos de explicar a continuación, estudiando las razones de este interés y esta motivación.

Los agricultores quieren dominar las técnicas instrumentales

LOS PRINCIPALES FACTORES

Al contrario de lo que creen los responsables, tanto en el plano local como en el central, y a pesar de las apariencias, los agricultores que han seguido los cursos de alfabetización han estado interesados, y todavía lo están más en la actualidad, por una campaña de alfabetización en la que puedan aprender la lectura, la escritura y el cálculo. Tres razones lo explican.

Primero, este interés se entiende como la posibilidad de darse cuenta, de entender las diferentes situaciones cotidianas que viven o que soportan, y a las cuales tie-

nen que adaptarse. Como dice un agricultor que siguió regularmente las clases de alfabetización: “Las clases están bien, pero no es bastante. Es interesante, aprendemos, estamos atentos...”.

Luego, es también una necesidad “útil” en el cumplimiento de las tareas cotidianas relacionadas con la administración de sus explotaciones: “eso de la lectura y la escritura puede servir: facturas, bonos de fábrica, etc.”.

Por último, es el medio de acceder directamente a estos diferentes elementos y a su manipulación (gestión), y por lo tanto, de liberarse de la tutela administrativa y su lentitud, ejercida sobre todo por el personal técnico más cercano, además de muchas obligaciones objetivas (recorrir a los responsables, o al que se encarga de la gestión cotidiana de la cooperativa y su supervisión, accesibilidad y distancia geográfica, lejanía de su oficina, llamada para pedir su ayuda o la de otro para la realización de algunas operaciones agrícolas, económicas, traducción de los documentos administrativos, contables, etc.):

No es nada práctico pedir constantemente al director que te explique tal o cual cosa, dicen los agricultores. Él lo explica, pero no todo. A veces, le pedimos explicaciones a él o a otro (técnicos del CMV), pero nadie nos las da; o no quiere, o no puede dárnoslas en el momento, tarda mucho y a veces es urgente. Todo eso nos perturba. Entonces, no le pedimos nada, añaden.

Pero el interés por la alfabetización por parte de los *fellah* que hemos entrevistado se polariza en un triple terreno que constituye paralelamente una triple eficacia: un conocimiento suficiente, a través de un acceso directo a los datos y a los elementos de información que les conciernen, referentes tanto a sus situaciones individuales como a las de la agrupación a la que pertenecen; un dominio de estos elementos o datos; y su supervisión.

Este interés nace esencialmente de las situaciones objetivas en las que los productores se encuentran cotidianamente y que tienen que ver con tres ámbitos o marcos de acción: financiero, económico e institucional.

LA ALFABETIZACION PARA AFRONTAR EL ENTORNO FINANCIERO

Uno de los problemas esenciales del productor de la cooperativa agrícola es la opacidad de las cuentas. En efecto, para él supone una gran dificultad dirigirse a los agentes de la CRCA (Caja Regional del Crédito Agrícola) cuando su demanda tiene por objeto conocer el estado de sus cuentas, sobre todo el número de pagos que quedan o el de la cooperativa y los montantes respectivos, así como los tipos de interés aplicados por la Caja. De manera general, estos datos se registran y se ponen al día en documentos previstos para ello y los tiene el director de la cooperativa en el CMV (señalemos que el hecho de que el beneficiario se dirija a la CRCA, que está más lejos, en vez de a su director en el CMV, que está más cerca, da una idea de las relaciones tan especiales que mantienen los agricultores con sus directores de cooperativas).

Muy a menudo, la cantidad que conceden estos agentes es aproximada, cuando no sobreestimada. Parece que se trata de una práctica generalizada, conocida

por los responsables, como supimos por uno de los directores encargados de las 19 cooperativas de esta zona hidráulica estudiada: “Cuando un *fellah* se presenta en la CRCA para conocer el importe de sus deudas, se le da una cifra aproximada, nunca exacta”.

El segundo elemento que motiva al agricultor para el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo es el deseo de dominar las cifras.

El cobro de sus salarios en la CRCA constituye para el agricultor un momento difícil y especialmente laborioso. En efecto, la cifra que aparece en el cheque emitido por la fábrica, que él presenta en la ventanilla de esta institución, está escrito en una lengua inaccesible, el francés, y en cifras transcritas en *dirhams* y en céntimos.

Para descifrar la cantidad en cuestión y evitar dificultades cuando vaya a retirar el dinero, el agricultor tiene que recurrir a un tercero para traducir a *rials* (antigua unidad monetaria que sigue siendo su referente) lo que está expresado en *dirhams* y en céntimos, para saber con exactitud la cantidad de que se trata.

Esta situación puede ser complicada y delicada y constituye para los agricultores una preocupación, como trata de explicar uno de ellos:

Para mí, personalmente es un problema. Me ocurre cuando voy al Crédito Agrícola para cobrar mi salario. El problema es que el cheque y el cálculo (la cantidad) están escritos en francés y no sé lo que pone, así que tengo que dirigirme a alguien que yo sepa que es honrado para que me traduzca la cantidad en *rials* y la transcriba en números grandes. Es lo que hago cada vez.

Después, vuelvo a casa y me escribo la cifra en *rials* en la palma de la mano para que no me engañen. Ellos calculan en francés y el *fellah* no entiende nada. Por eso quiero aprender a leer, a escribir y a hacer cuentas.

Como se puede observar, además de la dificultad de acceso a los diferentes datos o elementos contables, la situación no deja de suscitar en el agricultor una cierta desconfianza hacia la CRCA, por el comportamiento de sus empleados o de algunos de ellos.

Pero esta situación no afecta solamente a la relación entre el *fellah* y la institución financiera con la que debe tratar, sino también a su relación con la fábrica.

LA ALFABETIZACION PARA AFRONTAR EL ENTORNO ECONOMICO

Es la segunda razón importante del agricultor y se debe al carácter hermético de los documentos y datos contables elaborados por los servicios de la agro-industria (también en esto la dificultad es la lengua en la que están escritos, el francés, además del contenido).

En efecto, todas las prestaciones y operaciones (mano de obra, semillas, productos de tratamiento, fertilizantes, portes y entregas, etc.) de que se encarga la fábrica se hacen a crédito, a cuenta de la campaña agrícola.

Por lo tanto, los descuentos se hacen en origen, dado que los tratos son administrativos, es decir con contrato, y se incluyen todos los factores de producción,

incluso aquellos de los que se encargan otros prestatarios, como el recibo del agua de riego (Oficina del Gharb), y los descuentos relacionados directamente con la producción como la humedad, las impurezas, el secadero para el arroz, el grado de azúcar que tiene la caña, etc.

Una factura o documento donde consten todos estos elementos, que pueden ser tantos y tan variados, en una lengua desconocida para el cliente productor, resulta extremadamente difícil de entender, por no decir totalmente imposible. Es una de las preocupaciones esenciales de los productores, como afirma uno de ellos:

El *fellah* no entiende esas cosas. No sabe a qué corresponden las cifras y los documentos, si son semillas o tonelaje, facturas o bonos. El *fellah* no quiere cosas que no entiende. Por esto es necesario que todo esté escrito en árabe, y por esto también el *fellah* quiere aprender, para conocer el precio de cada producto, de cada cosa.

Y uno de ellos precisa:

Para saber lo que estoy haciendo y lo que puedo hacer. Pues los de la fábrica hacen sus propios cálculos. Nos hacen un lío, hay tantas cifras que uno no sabe de qué se trata, y nos dejamos engañar.

Yo no sé lo que pone (en las facturas) ni lo que descuentan. Tengo la factura en la mano, la miro, veo que está escrita en francés, sé que se trata del agua de riego consumida, de las impurezas, del tonelaje, anticipos de mano de obra, etc. ¡Hay tantas cifras! Pero saber exactamente todo esto y todo lo que falta, no lo consigo.

El agricultor-productor está tanto más interesado en el dominio de las tres operaciones, lectura, escritura y cálculo, cuanto que el proceso de comercialización, es decir, toda la cadena de operaciones que va desde la adquisición de los elementos de producción a la entrega de la cosecha, es algo que se le escapa por completo. Por otra parte, el comportamiento de los empleados de los diferentes servicios de la fábrica con los que tiene que tratar se caracteriza por la falta de transparencia (entrega, recepción, peso, determinación de los índices de impureza, de humedad, de contenido en azúcar, facturación de las diferentes prestaciones, multas por el consumo que supera la cantidad de agua de riego prescrita por la Oficina, y otras tasas).

La escasa receptividad que muestran estos servicios hacia las demandas y expectativas de los productores, clientes cautivos, y su escasa disposición a tenerlos informados de las condiciones de realización de estas diferentes operaciones o servicios técnicos, logísticos, financieros y comerciales prestados por el entorno económico, al igual que los descuentos deducidos en origen, por cuenta y beneficio de otros prestatarios de los productores (Oficina, sindicato, asociación de productores, Oficina nacional de cereales, etc.) refuerzan su convicción de que alguien está obteniendo ventajas y beneficios de esta situación. Tanto más cuanto que el Estado, estos últimos años, ha traspasado a la Oficina del Gharb la mayor parte de las prestaciones de servicios que cumplía por contrato (Código de inversiones agrícolas del 29 de julio de 1969).

Pero el interés manifestado por los agricultores hacia una verdadera formación está también motivado por una tercera consideración, igual de importante para ellos.

LA ALFABETIZACION PARA AFRONTAR ENTORNO TECNICO E INSTITUCIONAL

Además de la necesidad de superar los inconvenientes inherentes a la acción cotidiana del personal técnico, es decir, de los responsables próximos, encargados de la gestión y administración de los agricultores y las cooperativas, y liberarse de su tutela o dependencia, o al menos aligerarla, el deseo de los agricultores de salir del analfabetismo parece obedecer no sólo a la posibilidad de acceder a los datos de la gestión contable de la agrupación a la que pertenecen, sino también a la posibilidad de estar en condiciones de supervisar, con conocimiento de causa, si no todas las operaciones, al menos una parte, esencial para ellos y relacionada con la gestión del personal técnico. Se trata de uno de los aspectos importantes que se deduce de las observaciones que se han llevado a cabo durante años y de las entrevistas con los agricultores:

Queremos cursos de escritura y lectura. Estamos dispuestos a aprender la contabilidad, [pues] el director puede hacer lo que quiere sin que nosotros estemos en condiciones de saber de qué se trata y lo que queda exactamente.

Paradójicamente, esta actitud, esta necesidad de transparencia, no se dirige exclusivamente al personal técnico, como suponíamos, aunque esto sea lo principal, sino a otras responsabilidades que los agricultores consideran muy importantes y suscitan en ellos un gran interés, como se puede ver en la afirmación de los que, por diversas razones, no han desempeñado nunca un puesto de responsabilidad en la cooperativa:

Cuando nos reunimos todos, (asamblea general anual), ellos (director, consejo de administración, comisarios de cuentas, empleados de oficinas) nos dicen lo que han hecho (gastos) durante el año, pero no entran en detalles. Por eso queremos aprender, recibir una enseñanza de cálculo, para conocer los gastos hechos por el director. Para entender algunos cálculos, como los de la cooperativa, por ejemplo, las entradas y las salidas.

La implicación del agricultor en la vida de la agrupación a la que pertenece, es decir, su participación activa en la gestión, depende evidentemente de su capacidad instrumental (dominio de la lectura, escritura y cálculo), pero ésta no deja de estar condicionada en gran medida, quizá fundamentalmente, por el grado de transparencia con que se gestiona o no la agrupación, lo mismo que por las diferentes actividades económicas y financieras llevadas a cabo por los encargados de esta agrupación:

Si supiéramos leer, escribir y hacer cuentas, las cosas serían de otra manera. Pasaríamos con el director el tiempo necesario para leer el documento y entender lo que quieren que firmemos.

Entonces podríamos controlar siempre, teniendo acceso directamente a los documentos. Se le pide a un *fellah* por ejemplo que firme un acta y él firma sin saber y sin haberla leído.

De ahí procede esa metáfora tan corriente entre los agricultores a propósito de este obstáculo y que hace referencia a una especie de ceguera generalizada de las funciones: "*Sommoune, Boukmoune, Layaqchioune!*", que se puede traducir literalmente por: "sordo, mudo y ciego". Lo que, en la situación en la que están significa la incapacidad de entender, acceder al sentido, a la esencia de las cosas propias del técnico, de hablar una misma lengua y emplear un mismo lenguaje; en suma, la falta de transparencia.

Conclusión

Los cursos de alfabetización emprendidos por los técnicos, por iniciativa de los responsables de la Sociedad de Desarrollo del Gharb, han recibido una fría acogida por parte de los agricultores beneficiarios, que obedece principalmente a la concurrencia de cuatro factores:

1. Un contenido inadecuado, por no decir inexistente, y una didáctica no adaptada a un público adulto, analfabeto en su mayoría.
2. Insuficiente preparación de los responsables de la alfabetización para desempeñar esta tarea, nunca realizada antes en este sector, con los agricultores. Es preciso agregar que la insuficiente preparación afectaba también de manera general a todos los encargados.
3. Falta de atención, en el proceso de formación, a las necesidades y expectativas reales de los beneficiarios, sobre todo en materia de gestión contable, tanto en lo referente a la gestión de sus propias explotaciones como en lo referente a sus agrupaciones respectivas. Este aspecto, imprescindible y primordial por la relación que mantienen los agricultores-productores diaria y necesariamente con un entorno económico, financiero e institucional complejo y hermético, y esto desde todos los puntos de vista (por su propio modo de funcionamiento, un modo que le es inherente), parece haber sido descuidado y hasta ignorado por completo.
4. Una campaña de alfabetización descendente (como proyecto y como expresión de una concepción social) en la que era difícil identificar, por un lado, el proyecto de formación y por otro, su finalidad, y esto tanto para los agricultores teóricamente beneficiarios como los propios técnicos, aun estando encargados de llevar a la práctica esta tarea.

Lo que hubiera podido ser un elemento catalizador de participación y motivación social (tanto para los agricultores como para los técnicos de proximidad) se presentó como una campaña ordinaria, sin trascendencia, como mucho administrativa.

El limitado alcance de la campaña de alfabetización se debe en gran medida a que no se tuvieron en cuenta las necesidades y expectativas de los agricultores, tanto en materia de gestión contable de sus agrupaciones respectivas como de transparencia de las prestaciones y de sus procedimientos de aplicación.

Por consiguiente, cabe preguntarse a la luz de todas estas situaciones observadas en el terreno si los promotores de esta empresa conocían verdaderamente las necesidades de las poblaciones que están a su cargo desde hace bastantes años. En efecto, esta situación ha puesto de manifiesto la insuficiente preparación de los técnicos y sobre todo su falta de formación en este ámbito de la alfabetización de la población rural y, de manera general, la falta de método en la transmisión del saber, tratándose de adultos sin escolaridad.

Lo que parece evidente es que los iniciadores no han sabido ver la oportunidad que esta campaña suponía para ellos mismos y para los agricultores, y por lo tanto la importancia de este aspecto de la acción de transformación y modernización económica y social, y su profundidad. En efecto, una empresa tan primordial como estratégica hubiera podido constituir la base de una acción reforzada, a largo plazo, que conciliara las exigencias económicas y las exigencias sociales de los campesinos, sin perder de vista por ello la coyuntura y la perspectiva económica general. Este estudio ha puesto de manifiesto la necesidad real de alfabetización y, de manera general, de formación para la gestión contable de las explotaciones y de las cooperativas agrícolas.

Dos necesidades se han puesto de manifiesto de manera especial:

- los cursos de alfabetización habrían debido basarse más en situaciones reales, en elementos prácticos, por ejemplo, en documentos de gestión contable, lo que se hubiera aproximado a una “alfabetización funcional”;
- la traducción de los medios de contabilidad y de los documentos administrativos a una lengua materna y a un lenguaje accesible y simplificado.

Así, el fracaso de esta campaña ha servido al menos para poner de relieve los defectos del enfoque adoptado: su inadecuación para el tipo de población al que iba dirigida, y la falta de metodología; además deja al descubierto la concepción que ha presidido esta empresa.

Aparte de la indeterminación del objetivo u objetivos, es evidente que en esta campaña, desde el principio, no se tuvo en cuenta la perspectiva de la participación de los campesinos ni, por consiguiente, la necesidad de responsabilizar a los productores constituidos en agrupaciones ni, finalmente, la de facilitar su acceso a la autonomía. Por lo tanto, la participación campesina de la que se hablaba en el discurso técnico se parece en la práctica a una concha vacía.

Así, nos atrevemos a pronosticar que esta problemática revelará toda su importancia y toda su agudeza en los próximos años en Marruecos y en los países del Sur debido a la acusada tendencia a la liberalización económica y las restricciones presupuestarias.

¿Se puede llevar a cabo la integración del mundo rural en la sociedad civil, en su calidad de productor y sobre todo de actor, sin acometer antes la tarea de su formación? ¿Sería siquiera sensato concebir el desarrollo económico, edificarlo, sin pasar por la formación y el dominio de la información, reto del siglo próximo?

¿Estamos a tiempo todavía, por medio de una doble inversión, social e intelectual, de afrontar este desafío?

Sin ninguna duda, el porvenir se encargará de decirlo.

Notas

1. Este artículo es la adaptación de un extracto de la tesis doctoral de sociología presentada en la Universidad de Tours que lleva por título: *Agriculteurs et techniciens face aux aménagements hydro-agricoles. Contribution à l'étude socio-anthropologique d'un conflit de rationalité. Les groupements de bénéficiaires de la réforme agraire et l'Office du développement du Gharb (1960-1995)* [Agricultores y técnicos ante las reformas hidro-agrícolas. Contribución al estudio socio-anropológico de un conflicto de racionalidad. Las agrupaciones de beneficiarios de la reforma agraria y la Oficina de Desarrollo del Gharb (1960-1995)] (Gharb: región del noroeste de Marruecos). Universidad de Tours, Francia, 1997, 1200 págs.
2. En 1988, la población rural de Marruecos ascendía a 54,7% del total; *Encyclopedia Universalis* – “*Les enjeux*” [Enciclopedia Universalis – “Los retos”]. 1991, pág. 332. Según el censo de 1982, el índice de analfabetismo alcanzaba el 82% en el medio rural, ya que era de 61% en los hombres y 95% en las mujeres. Según las previsiones de los responsables nacionales, la proporción de la población analfabeta de más de diez años de edad alcanzará en 1990 los 11 millones, y, entre 1995 y 2000, 12 millones; en el año 2005, serán 13 millones de una población total estimada en unos 27 millones. *En: Journées de formation des formateurs* [Jornadas de formación de los instructores].
3. *Participation paysanne et aménagements hydro-agricoles. Les leçons de cinq expériences africaines* [La participación campesina y la ordenación hidro-agrícola. Las enseñanzas de cinco experiencias africanas]. Ed. Karthala, 1985, cap. III, pág. 126.

Para suscribirse a
PERSPECTIVAS
la revista trimestral de educación comparada

Rellene este formulario y envíelo por correo o por fax a:

Jean De Lannoy, Servicio de suscripciones UNESCO, Avenue du Roi 202, 1190 Bruselas (Bélgica)

Tel.: (32) 2 538 43 08; Fax: (32) 2 538 08 41.

Correo electrónico: jean.de.lannoy@infoboard.be;

Internet: <http://www.jean-de-lannoy.be>

Deseo suscribirme a *Perspectivas*, revista trimestral de educación comparada de la UNESCO.

Versión lingüística (elija la casilla adecuada):

☐ Edición española ☐ Edición inglesa ☐ Edición francesa

Tarifas anuales de suscripción (elija la casilla adecuada):

☐ Particulares e instituciones de países desarrollados,

180 francos franceses (un número: 60 FF)

☐ Particulares e instituciones de los países en desarrollo,

90 francos franceses (un número: 30 FF)

Adjunto la suma correspondiente en forma de:

☐ un cheque en francos franceses de un banco domiciliado en Francia a la orden de
"DE LANNOY — Abonnements UNESCO";

☐ tarjeta Visa/Eurocard/Mastercard/Diners/American Express:

Nº Fecha de expiración

☐ bonos de la UNESCO

Nombre:

.....

Dirección:

.....

.....

(Se ruega escribir a máquina o con letra de imprenta)

Firma: Fecha:

Para mayor información o detalles sobre las otras versiones lingüísticas puede dirigirse a:
Oficina Internacional de Educación, PUB, C.P. 199, 1211 Ginebra 20, Suiza.
Correo electrónico: j.fox@ibe.unesco.org

Para mayor información sobre las publicaciones de la UNESCO, puede dirigirse a:
Ediciones UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 París Cedex 15, Francia; Tel.: (33) 1-45.68.43.00;
Fax: (33) 1-45.68.57.41; Internet: <http://www.unesco.org/publishing>

P E R S P E C T I V A S

revista
trimestral
de educación comparada

publicada por la Oficina Internacional de Educación, Casilla postal 199, CH-1211 Ginebra 20

Se puede consultar el sumario más reciente de la revista en Internet:

<http://www.ibe.unesco.org>

Dossiers de Perspectivas en 2000 — Volumen XXX

- Nº 1, marzo 2000: *Educación para un desarrollo sostenible y Educación para todos*
- Nº 2, junio 2000: *El profesionalismo en la enseñanza*
- Nº 3, septiembre 2000: *La educación en Asia*
- Nº 4, diciembre 2000: *La innovación educativa en el Sur*

Tarifas de suscripción anual:

- ☐ Particulares e instituciones de países desarrollados, 180 francos franceses (número unitario: 60 FF)
- ☐ Particulares e instituciones de países en desarrollo, 90 francos franceses (número unitario: 30 FF)

Se ruega dirigir toda correspondencia concerniente a las de suscripciones a *Perspectivas* a:

Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruselas, Bélgica.

Tel. : 32 2 538.43.08 ; Fax : 32 2 538.08.41 ; Correo electrónico :

jean.de.lannoy@infoboard.be

Internet: <http://www.jean-de-lannoy.be>

Perspectivas aparece también en árabe, chino y en ruso. Envíe sus pedidos en estas tres lenguas a la OIE, PUB, C.P. 199, 1211 Ginebra 20, Suiza; correo electrónico:

j.fox@ibe.unesco.org

CORRESPONSALES DE *PERSPECTIVAS*

ALEMANIA

Profesor Wolfgang Mitter
Deutsches Institut für internationale
pädagogische Forschung

ARGENTINA

Sr. Daniel Filmus
Facultad Latinoamericana de Ciencias
Sociales (FLACSO)

AUSTRALIA

Profesor Phillip Hughes
Australian National University, Canberra

AUSTRALIA

Dr. Phillip Jones
Universidad de Sydney

BELGICA

Profesor Gilbert De Landsheere
Universidad de Lieja

BOLIVIA

Sr. Luis Enrique López
Programa de Formación en Educación
Intercultural Bilingüe para la Región
Andina, Cochabamba

BOTSWANA

Sra. Lydia Nyati-Ramahobo
Universidad de Botswana

BRASIL

Sr. Jorge Werthein
Oficina de la UNESCO en Brasilia

CHILE

Sr. Ernesto Schiefelbein
Universidad Santo Tomás

CHINA

Dr. Zhou Nanzhao
Instituto Nacional Chino de Investigación
Pedagógica

COLOMBIA

Sr. Rodrigo Parra Sandoval
Fundación FES

COSTA RICA

Sra. Yolanda Rojas
Universidad de Costa Rica

EGIPTO

Profesor Abdel-Fattah Galal
Instituto de Investigación y Estudios sobre la
Educación, Universidad de El Cairo

ESPAÑA

Sr. Alejandro Tiana Ferrer
Facultad de Educación, Universidad de
Madrid

ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Sr. Wadi Haddad
Banco Mundial

ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Sr. Fernando Reimers
Banco Mundial

FRANCIA

Sr. Gérard Wormser
Centre national de documentation
pédagogique

HUNGRIA

Dr. Tamas Kozma
Instituto Húngaro de Investigación
Pedagógica

JAMAICA

Profesor Lawrence D. Carrington
University of West Indies

JAPON

Profesor Akihiro Chiba
Universidad Internacional Cristiana

MALTA

Dr. Ronald Sultana
Facultad de Educación, Universidad de
Malta

MEXICO

Dra. María de Ibarrola
Patronato del Sindicato Nacional
de Trabajadores de la Educación para
la Cultura del Maestro Mexicano A.C.

POLONIA

Profesor Andrzej Janowski
Comisión Nacional Polaca para la UNESCO

REPUBLICA CENTROAFRICANA

Sr. Abel Koulaninga
Secretario General de la Comisión Nacional
Centroafricana para la UNESCO

RUMANIA

Dr. César Birzea
Instituto de Ciencias de la Educación

SUECIA

Profesor Torsten Husén
Universidad de Estocolmo

SUIZA

Sr. Michel Carton
Institut universitaire d'études du
développement, Ginebra

TAILANDIA

Sr. Vichai Tunsiri
Comisión de Educación. Asamblea
Nacional.

POSICIONES/CONTROVERSIAS

Programa de acción para la cultura de la paz

*Federico Mayor
y David Adams*

La educación para la paz en una sociedad dividida:
la creación de una cultura de paz en Irlanda del Norte

Terence Duffy

DOSSIER: EDUCACION PARA UN DESARROLLO SOSTENIBLE

La educación para un desarrollo sostenible:
un desafío por asumir del nivel local al internacional

Gustavo López Ospina

Hacia la educación para un futuro sostenible
en Asia y el Pacífico

*John Fien, Osamu Abe
y Bishnu Bhandari*

Reforma de la educación y desarrollo sostenible
en las Américas

Beatrice Edwards

Educar para un futuro sostenible: África en acción

Nathalie Barboza

La gestión de los procesos de aprendizaje
para el desarrollo sostenible en Europa

Frits Hesselink

DOSSIER: EDUCACION PARA TODOS

Diez años después de Jomtien

Svein Osttveit

Educación, cultura y derechos indígenas:
el caso de la reforma educativa boliviana

*Sonia Comboni Salinas y
José Manuel Juárez Núñez*

¿Para qué sirve la formación? Dificultades
de la campaña de alfabetización en
medio rural marroquí

Mohamed Dardour

ISSN 0304-3053

Vol. XXX, n° 1, marzo 2000