

Pedagogía de la Tierra

MOACIR GADOTTI



traducción de
EDUARDO LUCIO MOLINA Y VEDIA

PEDAGOGÍA DE LA TIERRA

por
MOACIR GADOTTI





siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.

CERRO DEL AGUA 248, DELEGACIÓN COYOACÁN, 04310, MÉXICO, D.F.

siglo xxi editores argentina, s.a.

LAVALLE 1634, 11 A, C1048AAN, BUENOS AIRES, ARGENTINA

*A Francisco Gutiérrez y Cruz Prado,
inspiradores de este libro.*

*A Paulo Freire, quien quería escribir sobre este tema
y asistir al cambio de milenio, pero le faltó tiempo.
"Quiero ser recordado como alguien que amó a la Tierra",
decía él.*

*A Tainá, mi eléctrico "Pikachu", el más delicado y poderoso
de los pokémons, por la alegría de vivir.*

*A Tábata, mi pokémon "Togepi", bebé prehistórico,
protegido de "Pikachu" en sus viajes por el espacio-tiempo.*

portada de marina garone
primera edición en español, 2002
© siglo xxi editores, s.a. de c.v.
isbn 968-23-2415-7

primera edición en portugués, 2000
© editora fundação peirópolis
título original: *pedagogia da terra*

derechos reservados conforme a la ley
impreso y hecho en México / printed and made in Mexico

queda prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio
mecánico o electrónico, incluyendo fotocopias y grabaciones,
sin permiso escrito de la casa editorial

Agradezco las contribuciones y sugerencias recibidas particularmente de Francisco Gutiérrez, Carlos Alberto Maldonado, Fábio Cascino, Jason Ferreira Mafra, Ângela Antunes, Paulo Roberto Padilha, José Eustáquio Romão, Paulo Silveira, Natalia Bernal y Gustavo Belic Cherubine.

PREFACIO TIERRA VIVA

ÂNGELA ANTUNES*

Al iniciar este prefacio siento necesidad de confesar al lector que durante mucho tiempo me embargó una fuerte resistencia a leer, escribir y hablar sobre ecología o cualquier asunto relacionado con este tema. Me faltaban los saberes que me permitieran reconocer su importancia. Los versos de Bertold Brecht –“¡Qué tiempos éstos, / en que hablar de árboles es casi un crimen / pues significa silenciar tantas otras cosas!”– traducían con precisión mis sentimientos y me convencían de que había preocupaciones más urgentes.

Con el pasar del tiempo fui revisando mi posición respecto de estas cuestiones. Las primeras resistencias las vencí por la convivencia con los niños, en especial un hermano precoz, y después con mis sobrinos y sobrinas. Ellos reeducaron mi visión. Con ellos, volví, ya adulta, a prestar atención al viento que mueve las nubes, al sol que se acuesta tras la montaña, a la luna que quiere habitar mis ojos, a la “pequeña flor que recibió una lluvia enorme y se esfuerza por sostener el oscilante cristal de las gotas en la seda frágil y preservar el perfume que ahí duerme”, en palabras de Cecília Meireles, al agua fresca y cristalina que sale del manantial... Me había olvidado de la importancia de esa belleza y de esos placeres fundamentales de la existencia humana. Al redescubrir esa belleza, la basura de las calles, los desagües a cielo abierto, el cielo ceniciento de São Paulo, los interminables embotellamientos viales, las favelas, la filas en los sanitarios de los barrios periféricos, los autobuses y trenes repletos, el “mirar indiferente de quien pasa por el parque”, al decir de Mario Quintana, comenzaron a ganar nueva dimensión en mi vida.

Paralelamente a la vivencia de ese proceso descubrí en mi trabajo, en el Instituto Paulo Freire, que el autor de este libro no tenía la misma aversión por el tema. Vino entusiasmado a hablarme sobre la necesidad de prepararnos para una gran conferencia sobre la *Carta*

* Directora técnico-pedagógica del Instituto Paulo Freire.

de la Tierra, que se realizaría en 1999. Corría el año 1994. A pesar de estar revisando algunas certezas respecto de esta temática, mi primera reacción sobre la propuesta fue de desdén, escepticismo y desconfianza: ¡¿Carta de la Tierra?! Pero, ¿y la *Declaración de los Derechos del Hombre*? Somos casi seis mil millones quienes habitamos la Tierra. Veinticinco por ciento de la población total vive bajo el nivel de pobreza. Mil millones de personas son analfabetas. Ochocientos millones sufren de desnutrición crónica... No conseguimos ni siquiera respetar los derechos del hombre: ¿cómo pensar en la tierra, en las plantas, en los animales? ¿Y cómo pensar en una actividad que sólo tendrá lugar cinco años más tarde? ¿Para qué planear con tanta anticipación? Dejémoslo para más adelante; a fin de cuentas pueden pasar tantas cosas hasta entonces, ¿no es cierto?

No lo era. No se trataba de una simple conferencia. Era un movimiento en red, cuyo número de nudos resultaba infinito. Una red en permanente urdimbre, que tenía como uno de sus resultados un documento titulado "Carta de la Tierra". Pero más que eso sería la vivencia de nuevos valores, de nuevas actitudes, de un nuevo mirar y actuar sobre el planeta Tierra. Y obviamente el ser humano no estaba excluido. Y el tiempo no era demasiado largo. Y no se trataba sólo de tierra, plantas, animales. Moacir Gadotti me hablaba del planeta Tierra. De todo lo que hay en él. De los diferentes tipos de vegetación, de clima, de valores, creencias, mitos, rituales, políticas económicas y educacionales, de búsquedas para solucionar problemas comunes en países muy distantes geográficamente y muy próximos en las miserias y las necesidades. Me hablaba de las políticas ambientales del primer mundo, que adoptan medidas de preservación de la naturaleza en sus países y descargan basura en los puertos del tercer mundo. De los habitantes de este planeta en su lucha por la construcción de un mundo mejor. Me decía que el dolor de la explotación que sienten los niños de Brasil sometidos al trabajo esclavo es hermano del dolor que sienten los niños de las Filipinas. Que la discriminación duele a los seres humanos que son víctimas de ella sea cual fuere la parte del planeta llamado Tierra en que estén. Me hablaba de las necesidades artificiales que se crean en el norte del mundo para mantener bajo su dominio al sur, confundiendo calidad de vida con cantidad de cosas compradas. Hablaba "de la rosa de Hiroshima, la rosa hereditaria, la rosa radiactiva, estúpida e inválida", como la nombró Vinícius de Moraes, que lanzada a tantos kilómetros de distancia de nosotros nos volvió próximos en la vergüenza, en la indignación, en la rebelión y

en la certeza de que no deseamos una experiencia semejante sobre el planeta. Me recordó que somos un pueblo que creó la tarantela, el maracatú, el flamenco, el *Guernica*, *Retirantes*, *Criança morta*, *La Gioconda*, *La Piedad*, *El Pensador*, *Jesús*, *Alegría de los Hombres*, la *Nove-na sinfonía*, etc. Sabemos danzar, pintar, esculpir, cantar, fotografiar... Por primera vez sentí a la Tierra viva, única. Por primera vez pensé en una única nación y un único pueblo. Comencé a reconocermelo como ciudadana de un planeta.

En la escuela había visto una Tierra tan diferente... Aprendimos que es uno de los nueve planetas que giran en torno al Sol y que es una gran esfera rocosa. Después del primer viaje alrededor de esta esfera, realizado por los astronautas, aprendimos que parece azul porque los océanos, mares y lagos ocupan siete décimas partes de su superficie, y que está cubierta de remolinos blancos que son nubosidades y que pueden formar los llamados huracanes. El planeta normalmente parece manso. En su superficie existen bellos paisajes y unas regiones más cálidas que otras. En muchos lugares, sobre todo en las tierras elevadas, con montañas y volcanes, puede nevar. Las nubes traen y llevan la lluvia. Hay hermosos bosques, sabanas y praderas. La mayoría de las personas vive en las planicies, principalmente en las más fértiles. El ser humano transformó esos paisajes construyendo enormes conglomerados de casas y edificios —las ciudades— y aprendió a cultivar el suelo y a construir caminos. Por lo que sabemos, la Tierra es el único planeta en el que existe vida. Su interior es muy caliente y su corteza es rica en minerales y vegetales. Los mares y océanos ocupan la mayor parte de su superficie y sus ríos abren camino suavemente por sus territorios, cavando su lecho y formando lagos, arroyos y esteros que fluyen hacia el mar. Los hombres y las mujeres que habitan este planeta son un éxito. Construyen máquinas de todos los tipos imaginables para tierra, agua y aire.

Poco me hablaron de cómo la Tierra fue dominada, sometida, esclavizada, dividida en países con inmensas y terribles fronteras. No me hablaron de un planeta despedazado, mutilado y estéril por la lógica de un sistema de producción que no ve a la naturaleza como parte de nosotros y que poco se preocupa por su destrucción, cuidando sólo de que el paraíso de quienes mandan esté garantizado, como si acaso fuese posible.

Estudié a la Tierra cual si estuviese disecando un insecto. Conocí sus capas, sus orígenes, sus características. No me explicaron la relación entre las precarias condiciones de vida y la política económica,

industrial y ambiental. Me eximieron de toda responsabilidad en cuanto al desagüe a cielo abierto, a la basura tirada en las calles cerca de casa o de la escuela, a los innumerables talleres que se fueron instalando en el barrio donde vivía, con sus galpones enormes, contruidos a costa de la destrucción de grandes áreas verdes, etc. Nunca tuve en la escuela oportunidad de plantar un árbol, de cosechar legumbres de una huerta, de chupar deliciosamente un mango recogido en el jardín de la escuela, de observar atentamente la belleza de una planta. Oí, escribí. Muy poco fue lo que sentí. Y menos aún lo que vivencí.

En este libro los lectores viajarán por una Tierra desconocida, aún niña, que da sus primeros pasos en busca de una vida saludable. Moacir Gadotti viaja con la mente de un filósofo y el corazón de un poeta. Nosotros, los lectores, vamos comprendiendo rápido la dimensión de la palabra “glocal”: local, pero no aislado de lo global. Vamos reconociéndonos ciudadanos planetarios que, más que los derechos del hombre, queremos los derechos de la Tierra, capaces de garantizar una vida digna a todos los habitantes de este planeta. Vamos sumergiéndonos en las implicaciones educacionales de esta nueva visión del planeta Tierra.

El autor profundiza sus tesis, presentadas inicialmente en su libro *Perspectivas actuales de la educación*, sobre ecopedagogía y educación sustentable, que hoy denomina pedagogía de la Tierra. Retoma el debate y organiza de forma sistemática, clara y didáctica, una serie de temas: transdisciplinariedad, sustentabilidad, ética, ciudadanía planetaria, globalización. Discute la relación entre educación ambiental y ecopedagogía, además de comentar la *Carta de la Tierra* como un código de ética planetaria y la *Agenda 21*. Se nos advierte, una vez más, que no hay ninguna posibilidad de un desarrollo sustentable en una sociedad capitalista. El sueño de un capitalismo ecológico es insostenible. Moacir Gadotti critica el modelo actual de globalismo, la visión y la práctica capitalistas de la globalización, y refuerza la necesidad de ecologizar la economía.

Inspirado, entre otros, por Fernando Pessôa, quien afirma: “soy del tamaño de lo que veo”, el autor procura educar la mirada en dirección a una conciencia planetaria, con base en las prácticas de una sociedad sustentable y de una ciudad saludable.

Como señala Leonardo Boff, la Tierra es el más grande de todos los pobres. Ella es oprimida por un modo de producción no sólo explotador de la fuerza de trabajo, sino también aniquilador, destruc-

tor de la naturaleza, un sistema que agota todos sus recursos. La ecopedagogía, para el Instituto Paulo Freire, sólo tiene sentido como parte de la *pedagogía del oprimido* enunciada por Paulo Freire, a la que deseamos ver reinventada.

Moacir Gadotti revela a la Tierra como nuevo paradigma –la Tierra vista como una única comunidad– para reorientar la práctica pedagógica. Como el autor y filósofo de la educación, el libro aborda categorías y conceptos filosófico-pedagógicos, ofreciendo innumerables ejemplos concretos de experiencias que los incorporan, sugerencias de lecturas, así como los cuestionarios elaborados por Gustavo Cherubine y Natalia Bernal para reflexionar sobre los temas y profundizarlos.

Después de seis años en el Instituto Paulo Freire estoy aquí aceptando el desafío de hacer este prefacio. El Primer Encuentro Internacional sobre “La *Carta de la Tierra* en la perspectiva de la educación” –tan distante en 1994– se realizó en agosto de 1999 y contó con la participación de representantes de veintitrés países, quienes aportaron sus contribuciones y sellaron el compromiso de esa búsqueda colectiva y planetaria por una Tierra sustentable. Hoy logro ver a la Tierra como organismo vivo y en evolución, y no disocio la emancipación del ser humano de la lucha por un planeta saludable.

Está lanzada la invitación a esta lectura. A los que la acepten, les digo que tendrán la oportunidad de hacer una densa y enriquecedora reflexión sobre las tesis del autor en torno a la ecopedagogía. A veces disfrutarán de pequeñas dichas proporcionadas por la delicadeza y profundidad con que el autor aborda los temas. En varios momentos fui tocada por la emoción. La emoción que sólo los poetas nos proporcionan. Recordé un texto de Cecília Meireles, mi autora preferida, en el que refiriéndose al “arte de ser feliz” cuenta:

Hubo un tiempo en que mi ventana se abría sobre una ciudad que parecía haber sido hecha de tiza. Cerca de la ventana había un pequeño jardín casi seco. Era una época de estiaje, de tierra resquebrajada, y el jardín parecía muerto. Pero todas las mañanas venía un hombre pobre con un balde y, en silencio, iba echando con la mano unas gotas de agua sobre las plantas. No era un riego: era una especie de aspersión ritual para que el jardín no muriese. Yo miraba las plantas, el hombre, las gotas de agua que caían de sus dedos magros, y mi corazón quedaba completamente feliz. A veces abro la ventana y encuentro el jazmín en flor. Otras veces encuentro nubes espesas. Veo niños que van a la escuela. Gorriones que saltan sobre el muro. Gatos que abren y cierran los ojos soñando con gorriones. Mariposas blancas, de dos

en dos, como reflejadas en el espejo del aire. Avispas que siempre me parecen personajes de Lope de Vega. A veces un gallo canta. A veces un avión pasa. [...] Y yo me siento completamente feliz. Pero cuando hablo de estas pequeñas felicidades ciertas, que están ante cada ventana, unos dicen que esas cosas no existen, otros que sólo existen ante mis ventanas, y otros, finalmente, que es preciso aprender a mirar para poder verlas así.

Moacir Gadotti, con sensibilidad y competencia, nos orienta a mirar desde la perspectiva de la ecopedagogía, enseñándonos, entre otros saberes, que desde la ventana de casa podemos ver el mundo.

PRESENTACIÓN PLANETARIEDAD

JOSÉ EUSTAQUIO ROMÃO*

Al contrario de Ângela, nunca tuve resistencia al trato con los problemas ecológicos o ambientalistas. Con todo, en mis aproximaciones al tema, ya sea en la investigación bibliográfica o bien en la experiencia concreta –en órganos gubernamentales tanto como en movimientos de la sociedad civil– me encontré con dos concepciones o reacciones que me asustaron. La primera se trataba de una especie de espíritu de *boy-scoutismo* generoso pero ingenuo. La segunda, deslizándose hacia el misticismo, denunciaba una especie de romanticismo teologizado pero vergonzante, porque insistía e insiste en presentar los cuestionamientos y principalmente las soluciones de un modo positivísticamente científico.

Me incomodaba y me incomoda la falta de historicidad en las dos posiciones mencionadas, pues tan pronto me topaba con “defensores incondicionales del medio ambiente natural” –y ahí me venían también las dudas justamente destacadas por Ângela al citar a Brecht– como con verdaderos –perdóneseme el término– “ecolocos”.

Me causaba desconsuelo la ausencia de un fundamento político en las discusiones sobre el tema.

Tal como se narra en *Pedagogía de la Tierra*, la ecopedagogía es uno de los baluartes del Instituto Paulo Freire, y lo es en buena hora, en el sentido de conferir un contenido político a la discusión del tema y, al mismo tiempo, convertirlo en el eje central de los sistemas pedagógicos. ¿No sería éste un *tema generador* obligatorio del nuevo siglo, ya que tanto su riqueza y complejidad lingüística como su relevancia social son esenciales, dadas las amenazas que se ciernen sobre el planeta? En tal sentido, es conveniente no olvidar nunca que dichas amenazas no se constituyeron naturalmente ni derivan de eventos astronómicos, sino de las intervenciones históricas humanas, de carácter irresponsable y carentes de ética, en el medio ambiente.

* Director del Instituto Paulo Freire.

Por eso he insistido tanto en la idea que fue vislumbrada por Octavio Ianni y que pienso que debe ser más desarrollada: la Tierra, desde una perspectiva planetaria, no debe ya ser considerada como un fenómeno astronómico sino como un fenómeno histórico. Es decir, debemos ver la historia humana desde una perspectiva planetaria, cargando el débito de los desequilibrios ecológicos, que amenazan la existencia de todos los seres –animados e inanimados– sobre el globo terráqueo, en la cuenta de los responsables.

La lectura de los originales de *Pedagogía de la Tierra* me convenció de que llena una laguna que me incomodaba en los abordajes del tema ecológico.

Desde el comienzo, ya en el capítulo 1, el concepto de “planetariedad” anuncia, de modo enteramente antagónico respecto del globalismo burgués, la responsabilidad de todos por el futuro común de la humanidad, al mismo tiempo que augura una ciudadanía que nos una a todos sincrónica e históricamente.

Parafraseando a Lutero, “el núcleo de humanidad que nos distingue de los demás seres no tiene aduanas”. Es decir, la capacidad humana de trascender los límites geográficos, de superar las restricciones físicas, de sobrepasar la barrera del tiempo mediante la comunicación del saber a lo largo de las generaciones nos obliga a nosotros, hombres y mujeres que vivimos este momento histórico cargado de potencialidades unificadoras, a la responsabilidad de salvar al planeta volviéndolo más habitable, curando las heridas que ya infligimos en su rostro.

Por otra parte, el libro destaca, con raro sentido de la oportunidad, la importancia de la educación en esta tarea, y lo hace sin caer en el mesianismo ecopedagógico, pues recupera la historicidad y la politicidad en el debate de la cuestión.

Si bien la ecopedagogía se perfila como la ciencia y el arte del futuro, el texto tiene la prudencia de considerar que toda afirmación categórica en tal sentido es prematura o extemporánea. En todo momento reitera que la ecopedagogía “está gateando” y que su consolidación científica llegará sólo después de vivencias concretas analizadas críticamente. Y aquí el texto vuelve a recordar que el estatus científico sólo se legitima como organización de la reflexión sobre una práctica concreta (pedagogía de la praxis).

Pero es en el capítulo 2 donde la obra gana cuerpo y se inscribe en el universo de la pedagogía crítico-liberadora –¿por qué no decir en el universo freireano?–, cuando, retomando a Roger Garaudy, demuestra que el subdesarrollo no es la etapa natural y previa al desa-

rrrollo, sino su hijo bastardo, y que sólo puede ser superado por el ecodesarrollo. ¿Por qué? Porque la perspectiva ecopedagógica o ecológica, en su sentido etimológico, es lo que impone una responsabilidad planetaria a todas las sociedades, a todos los seres humanos. ¡El ecodesarrollo implica el desarrollo de todo el planeta!

Maravillarse ante las bellezas y la generosidad del planeta –y el autor lo hace en varios momentos– no desemboca en este caso en el lirismo ingenuo, ya que, junto con los sentimientos de placer y gratitud, se orienta la observación crítica hacia la contaminación y la degradación ambiental. ¡Qué idea interesante la de la generosidad del planeta! En él la posibilidad de vida se volvió concreta por sus condiciones muy especiales dentro del conjunto de los demás planetas conocidos. No podemos, por nuestra obra degradante, volverlo hostil a las personas, como lo son los demás planetas del sistema solar. Y qué interesante también la idea de la recuperación del significado etimológico de la palabra *ecología* –“ciencia de la casa”–, que dio origen a *economía*, a la cual los clásicos griegos contraponían la *crematística*. Curiosamente retornamos al griego para construir lo que la desnaturalización de la “economía” destruyó en la Tierra: *oikos* + *logos*, “ciencia de la casa”, ampliada a las dimensiones del planeta. De hecho, si la mundialización del capitalismo depredó la Tierra, sólo puede haber una solución planetaria para recuperarla. Oportunamente el texto ratifica: “[...] la ecopedagogía no es una pedagogía más, al lado de las otras pedagogías. Ella sólo tiene sentido como proyecto alternativo global.”

Como no podía dejar de hacerlo, con su expresión propia o incorporando reflexiones de otros, Gadotti esclarece, o mejor aún, profundiza, los fundamentos políticos de la discusión del tema ambiental, al hacer explícito el compromiso con los oprimidos, ya que ellos han sido los más perjudicados con las agresiones al medio ambiente. Es obvia la verdad no explicitada anteriormente en el sentido de que “de nada servirían las conquistas [sociales] si no tuviésemos un planeta saludable para habitar” (p. 113). En realidad, aunque obvia, los revolucionarios sociales de turno no deberían soslayar o desconocer esta conclusión.

Al leer el capítulo 5 –“Ciudadanía planetaria”– me vino a la mente el recuerdo de una de las preocupaciones centrales de mi tesis de doctorado. Se trata del riesgo de caer en las trampas de la ideología neoliberal, que, con su hegemonía, desvaloriza y descalifica las concepciones y proposiciones diferentes, o bien absorbe, como un verdadero agujero negro, las contribuciones de los antagonistas, dándoles

otro sentido y provocando en éstos la renuncia a sus propias banderas, pasando a denunciarlas en el discurso ajeno.

Pedagogía de la Tierra recupera y actualiza para el campo progresista el concepto perdido y superado de internacionalismo socialista –disfrazado en el discurso hegemónico del globalismo– mediante la construcción del concepto de ciudadanía planetaria. Al mismo tiempo, su insistencia en la transdisciplinariedad rescata otro título perdido en el bombardeo fragmentador de la cultura de masas, que es la categoría de totalidad. La construcción de puentes entre las diversas disciplinas –como ya lo quería Braudel en el decenio de los setenta– sólo evita el riesgo de transformarse en una generalización ecléctica cuando se tiene un eje vertebrador que, en este libro, está dado por el paradigma de la ecopedagogía.

Mi gran duda –¿o será desconfianza?– respecto de las conversaciones que tuve con los ecopedagogos o de lo que leía en los textos producidos en el propio Instituto Paulo Freire, mis reticencias, repito, se referían a considerar a los demás seres, especialmente a los inanimados, como fuera de la alusión a una existencia “en función de la humanidad”. Es decir que, aun comprendiendo y aplaudiendo la lucha de los ecopedagogos, sentía difícil no caer en la tentación de la desconfianza, en el sentido de si no estarían exagerando la dosis y aproximándose al jainismo –secta india del siglo VI antes de Cristo–, cuyos seguidores usaban esponjas y paños en los pies para no sacrificar accidentalmente a las hormigas u otros insectos. Sin embargo, con las reflexiones acerca de la cita de Hermann Hesse (p. 120), Moacir Gadotti me esclareció y me convenció de su tesis, en el sentido de considerar a la Tierra como un organismo vivo. Y más aún, me confirmó el principio dialéctico de la perenne transformación, ligada, incluso, a la naturaleza de las cosas (¿temporalmente?) inanimadas.

Por último, el texto reconstituye la vocación humana por la planetariedad cuando evoca, en los diversos campos de la actividad de la especie, las legítimas tentativas o las aspiraciones dirigidas hacia la utopía de la unidad planetaria. Y es en ese momento cuando el libro alcanza su grandeza dentro de la razón dialéctica, al denunciar, en la misma línea, las pretensiones hegemónicas globalizantes y opresoras de todas las épocas.

En *Pedagogía de la Tierra* encontré, finalmente, el concepto que buscaba para sustituir y desenmascarar al concepto dominante de globalismo o globalización: se trata de la planetariedad.

INTRODUCCIÓN

¡TIERRA A LA VISTA!

“¡Tierra a la vista!”, éstas fueron las primeras palabras de los angustiados viajeros que acompañaron a Pedro Álvares Cabral en su presunto viaje hacia las Indias en 1500, ocho años después del de Colón. Era el final de una *larga jornada* y el comienzo de una nueva era, la era planetaria. Estábamos iniciando una nueva era de descubrimientos por tierras desconocidas.

Pasados quinientos años no nos encontramos en mejores condiciones que en aquella época. Conquistamos territorios, acumulamos atrocidades a nuestro paso y descubrimos que sabemos menos que antes. En este comienzo del tercer milenio el descubrimiento más fascinante tal vez sea el de que estamos comenzando una nueva jornada de descubrimiento de la Tierra como planeta, como ser vivo en evolución. Descubrimos que la *terra ignota* no es ya una tierra distante, sino todo el planeta, unido por una enorme diversidad cultural y biológica. Tenemos conciencia de que nuestro destino es común y de que depende de nuestra propia elección.

“¡Tierra a la vista!”, tenemos que gritar de nuevo en esta celebración de los “500 años”. Recibimos muchos mensajes de congratulación. Finalmente estamos completando los quinientos años. Tiempo de aprender, de ser gente. De aprender a vivir en este planeta, de compartirlo, en vez de dividirlo para dominarlo; de comunicarnos, en vez de expedir comunicados y órdenes; de abrirnos hacia el otro, hacia otras culturas. Suprema sabiduría de Paulo Freire, que en el último año de su vida (1997) nos decía: “Quiero ser recordado como alguien que amó a los hombres, a las mujeres, a las plantas, a los animales, a los ríos, a la Tierra”, reconociendo nuestro *destino común* con el planeta. Todos sufrimos las mismas amenazas, todos somos nutridos por las mismas esperanzas. Ya no somos más ciudadanos brasileños o europeos; somos ciudadanos de la Tierra.

“¡Tierra a la vista!” Como si estuviésemos viendo a la Tierra desde lejos. Y estamos observándola desde lejos en el espacio y en el tiempo. Y nos vimos obligados, al mirar hacia atrás, a verla enferma y amenazada, y tenemos la obligación de verla hacia adelante, ya más

habitable, cultivada, saludable, llena de justicia. Salvarla significa salvarnos a nosotros mismos. No necesitamos de ningún salvador para eso, de ningún mesías. Precisamos iniciar la lucha por nuestra vida con dignidad en todo el planeta. Ésta es la revolución aún no realizada que cambiará nuestras vidas, *transformando el peligro en esperanza*; comienza con la toma de conciencia y se prolonga en la conscientización.

Uno de los intérpretes más fieles de nuestra historia latinoamericana fue sin duda Pablo Neruda. Al recibir el premio Nobel de Literatura invocó al poeta francés Arthur Rimbaud, como nos recuerda Antonio Skármeta en su magistral libro *O carteiro e o poeta [El cartero de Neruda]*, p. 100: Al amanecer, armados de una ardiente paciencia, entraremos en las espléndidas ciudades. “Yo creo en esta profecía de Rimbaud, el vidente”, dijo Neruda. “Vengo de una provincia oscura, de un país aislado de los otros por su cortante geografía. Fui el más abandonado de los poetas y mi poesía fue regional, dolorosa y lluviosa. Pero siempre tuve confianza en el hombre. Nunca perdí la esperanza. Por eso llegué aquí con mi poesía y mi bandera.” Y concluyó: “Debo decir a todos los hombres de buena voluntad, a los trabajadores, a los poetas, que todo el porvenir fue expresado en esta frase de Rimbaud: sólo con una ardiente paciencia conquistaremos la espléndida ciudad que dará luz, justicia y dignidad a todos. Así, la poesía no habrá cantado en vano.” Y “¡la poesía no es de quien la escribe sino de quien la usa!”, nos recuerda el cartero y trabajador Mario Jiménez, completando esa pedagógica unidad entre *intelectuales y trabajadores*. No se trata de una esperanza pasiva, de una esperanza en lo que vendrá “desde lo alto”, de la esperanza de quien se cruza de brazos, aguardando al salvador. Se trata de una esperanza activa, de una “ardiente paciencia” que no nos deja perecer en la desesperanza y sin la cual no tenemos futuro.

Nuestra *Pedagogía de la Tierra*, como el canto del poeta, no pertenece a quienes la escribieron sino a quienes necesitan de ella en su lucha cotidiana por una escuela mejor, por un mundo mejor. Deseamos que sea una pedagogía llena de esperanza, donde afloren *los valores humanos fundamentales*: la amistad, el respeto, la honestidad, la admiración, la ternura, la emoción, la solidaridad, la aproximación entre lo simple y lo complejo, la atención, la levedad, el cariño, el deseo y el amor.

Quinientos años de Brasil. Tiempo de reflexión, ocasión para *preguntas*. ¿Qué hicimos hasta ahora? ¿Quiénes somos nosotros? ¿Qué vamos a hacer? ¿Cuáles son nuestras perspectivas, nuestros sueños?

Es tiempo de pensar un nuevo *proyecto de nación*, de pueblo, de educación.

Al mirar hacia atrás podemos ver que somos precolombinos. Todos nosotros tenemos un cierto “temperamento” de indio. Nosotros lo rechazamos porque nos enseñaron que el indio es prejuicioso, salvaje, atrasado, pobre. ¿Cuál es la parte de indio que está dentro de nosotros? Quizá es nuestro nombre, el nombre de un pariente, de un vecino, tal vez el nombre de la calle en que vivimos, o de nuestra ciudad. Ése, nuestro lado indio, no habla mucho porque en nuestra historia los indios siempre fueron mudos. Cuando oímos hablar de ellos es porque alguien está hablando por ellos.

Antes del descubrimiento de Brasil ya existían sistemas nativos de enseñanza y socialización de la cultura que variaban de acuerdo con los mitos y el modo de producción de cada tribu, capaces de transmitir un fuerte sentido de identidad cultural. Tales sistemas estaban centrados en las técnicas de caza, pesca y recolección de frutos, en el aprendizaje de los secretos del mundo material y espiritual, en la adquisición de habilidades y en la formación de actitudes y comportamientos. Aprendían haciendo, profundamente ligados a la Tierra. Los nativos preservaban sus conocimientos mágico-tradicionales, sus creencias y valores. Las fases de la vida estaban marcadas por rituales de transición. La educación indígena es fuertemente comunitaria y no formal, y está basada en el consenso, en la solidaridad y en el sentido de lo colectivo.

Claro, somos también portugueses, inmigrantes, europeos, asiáticos. Somos sobre todo *africanos*, somos mestizos. África impregnó mucho más nuestro *ethos* que los pueblos y las naciones indígenas. El continente africano está entre nosotros, comenzando por nuestra piel, la parte más evidente de nuestro cuerpo.

Pero ¿qué hicimos en estos quinientos años con indios y negros?

Los indios (los pueblos indígenas) y los negros (los afrobrasileños) no tienen nada que conmemorar en estos quinientos años. Los primeros pasaron por un sistemático exterminio: eran cerca de cinco millones cuando llegaron los portugueses a invadir sus tierras, y hoy son cerca de 340 mil. Más que un “descubrimiento”, hace quinientos años tuvimos una “invasión”, seguida de una de las colonizaciones más salvajes y expoliadoras de la historia. No hubo un encuentro de culturas, sino un choque cruel de culturas, en el que una fue literalmente masacrada.

Los negros, después de largos años de esclavitud (Brasil fue el

último país del mundo en “proclamar” el fin de la esclavitud), fueron y continúan siendo discriminados. Extraño país éste, que precisó de una princesa para “proclamar” la liberación de los esclavos y de un príncipe para “proclamar” su independencia. Es un país que aprecia mucho la pedagogía de la proclamación y de la exclusión.

A pesar de nuestro etnocentrismo cultural europeo trasplantado, nosotros nos constituimos en una identidad híbrida: indios, blancos y negros. Indios y negros fueron obligados a rechazar sus visiones del mundo, sus creencias y valores. Sin la indianidad y la negritud, la brasileñidad fue muy empobrecida. La blanquitud no suministra identidad cultural para todos los brasileños.

De los colonizadores heredamos esa idea de que la tierra, el bosque, es “selva”. Debemos “limpiar”, civilizar y destruir la vida que está en la selva. Los indios siempre fueron considerados incultos e incivilizados porque viven en la selva. Caminos y asfalto son confundidos con civilización. Hasta para nuestros mejores arquitectos la tentación de cimentar todo es confundida con arte. A quien quiera tener una prueba de esto le bastará con visitar el Memorial de América Latina, en São Paulo, un día de calor.

¿Descubrimiento o invasión? Depende del lado en que nos encontremos. Para nuestros indios, que se hallaban del lado de la tierra firme, los blancos portugueses eran dioses que traían la muerte en sus espadas. Los que se encontraban en el mar y gritaron: “¡Tierra a la vista!” veían una tierra a ser conquistada por unos y evangelizada por otros, lo que daba lo mismo. Las visiones del dominador y del dominado se cruzaban. La voluntad de estos nuevos dioses se traducían en la imposición de la fe cristiana a sangre y fuego, con su sistema cultural y sus aparatos económicos y políticos. No hubo ningún encuentro de culturas. Fue pura invasión y dominación. Como dice Fray Betto, “la visión del dominado percibe la diferencia. Aquellos hombres blancos y rubios, con sus majestuosos caballos y sus perros sanguinarios, revestidos con corazas de hierro y armados con cañones y pólvora, eran dioses temidos” (*O Estado de São Paulo, Caderno 1*, p. 2, 28 de junio de 1992).

Los quinientos años representan una oportunidad para conversar sobre nosotros mismos, para debatir sobre nuestra historia, nuestros recursos naturales, nuestro medio ambiente, la relación con la naturaleza, nuestro territorio, nuestra pedagogía del colonizador y nuestra pedagogía del oprimido.

Tiempos de reflexión pero también de perdón. Tal vez debamos

comenzar por *pedir perdón* a indios y negros antes de celebrar nuestros quinientos años. Tal vez tengamos que comenzar por darle visibilidad al indio y al negro que somos nosotros, al pobre, al discriminado, que también somos nosotros. Sí, porque extrañamente (¿?) vivimos en una sociedad que no quiere ver ni oír, que no distingue la pobreza, la discriminación, que hace sólo pocos años comenzó a percibir la violencia porque entró en todas las casas. Ciertas relaciones esclavistas continúan presentes. Por ejemplo, cuando no “vemos” a las empleadas domésticas en las casas donde ellas nunca son presentadas a las visitas. Pasamos ante ellas como si no existiesen, como si fuesen transparentes, nuestra mirada las atraviesa como atraviesa el vidrio. La sociedad que construimos en estos “quinientos años” produjo muchos seres invisibles. Tenemos mucho que hacer para darles visibilidad. Pero no podemos esperar otros quinientos o mil años. Como acostumbraba a decirnos Paulo Freire, “cambiar es difícil, pero es posible y urgente”. Tal vez debamos acentuar ese “urgente” de Paulo Freire.

Sí, somos pobres, somos el pueblo más deudor del planeta, tenemos una historia violenta, pero tenemos también un *gran potencial* que está en nuestra diversidad cultural, en nuestra unidad lingüística, en nuestra identidad mestiza, en nuestra gran capacidad de resistencia, en nuestra alegría, en nuestra experiencia, en nuestra esperanza y, sobre todo, en nuestras señales de madurez, dadas por las más recientes manifestaciones cívicas, como las de los sin tierra, las de los sin techo, las de tantos “sin nada”.

Al lado de estas manifestaciones positivas, el cuadro no estaría completo sin nuestras violentas *élites gobernantes* (con honrosas excepciones), herederas de los amos de los esclavos, insensibles a la pobreza, a la desigualdad social, privatizadoras permanentes de lo público, de lo estatal. Una clase dirigente que endeudó al país, un país que hoy es gobernado por la deuda externa y la interna, y que tiene la peor distribución de la renta en todo el planeta.

Brasil es un país de contrastes violentos. Pero no debería ser así, no tendría que ser así, porque heredamos un territorio lleno de riquezas y beneficios: lo benigno del clima, la ausencia de calamidades naturales, la belleza de nuestras playas, el verdor de nuestras selvas. No tenemos desiertos, como Estados Unidos, ni tenemos la mitad de nuestro territorio cubierto de hielo, como Canadá. Es cierto, todo eso lo heredamos, no lo construimos. Pero podríamos ser diferentes. Podemos ser diferentes. Tenemos todo para eso.

Es claro que existen contrastes, más aún, extremos. Podemos ha-

blar de diversos “brasiles”. Al lado del Brasil fantasía y del Brasil del *jeitinho* [del “arreglo”], crecen el Brasil solidario, el Brasil ético. Si denunciamos ese Brasil sin carácter que vive del juego clandestino, de la quiniela ilegal y del narcotráfico, el Brasil casino, es porque deseamos construir un país ético y solidario, el Brasil ciudadano.

El brasileño necesita aprovechar las celebraciones de los “quinientos años” para crecer un poquito en el descubrimiento de su identidad. Para crecer en madurez necesita dejar de lado las viejas teorías del “hombre cordial” y también las nuevas del “hombre tropical”, y ser *ciudadano pleno*. Nuestro famoso *jeitinho brasileiro* –el sacar ventaja de todo–, que servía de justificación a la violencia moral, a la compraventa de favores, a la corrupción, al hampa nacional y al soborno, no es señal de pericia sino de arrogante ignorancia. El *remedio para este país es la ciudadanía radical*. Si tuviésemos eso en nuestro currículo tendríamos mucho de qué enorgullecernos. Somos un pueblo nuevo. Tenemos aún esperanza y un prolongado camino a recorrer.

Ante estos quinientos años que ya tenemos y los mil que estamos comenzando, no debemos ser ingenuos. Ni apocalípticos ni integrados. Y no podemos ya pensar en Brasil fuera de un contexto mayor, no sólo el de América Latina, sino también el del planeta. Estamos, querámoslo o no, insertos en la globalización. Sólo depende de nosotros el modo en que nos insertemos en ella: de rodillas o con dignidad. Nuestro futuro depende mucho de ese modo, que debe ser conquistado, no dado. Si dependiéramos de los países globalizadores seríamos siempre países globalizados.

Pensar en mil años es pensar en *utopías*, y tenemos dificultad hoy en pensar utópicamente, no sólo frente a los fracasos, sino también ante sus terribles consecuencias. En el siglo XX millones de personas fueron eliminadas incluso en sociedades que se propusieron construir relaciones humanas igualitarias. Un cierto rostro autoritario del socialismo se acabó y debía acabarse. Muchos de nosotros, *que tanto amamos a la revolución*, que nos movilizamos por las *utopías de liberación* de los años sesenta, estamos perdiendo la mística social emancipadora y asistimos, muchas veces con apatía, al ascenso del egoísmo, del instrumentalismo y del neoconservadurismo. Muchos perdemos nuestros proyectos, no sabemos a dónde vamos ni lo que puede suceder mañana. Perdemos, junto con la ideología, también nuestra capacidad de imaginar. No osamos ya reinventar el mañana.

Quedamos inseguros. Tenemos miedo de afirmar nuevas utopías. Nosotros, que teníamos tantas certezas, caímos en una *crisis de inteli-*

gibilidad. Y como somos muy racionales, nuestras certezas requieren de sustento científico. Perdimos el materialismo histórico, que en el pasado nos garantizaba “científicamente” que después del capitalismo vendría inexorablemente el socialismo. Teníamos científicos sociales en quienes confiar. Hoy, sin embargo, están en crisis, tienen dificultad para captar la complejidad del momento. Ninguno previó la caída del muro de Berlín y del imperio soviético siquiera un mes antes de que sucediera. Todos fueron tomados por sorpresa.

En el siglo pasado –el siglo XX– ciertas utopías “se adueñaron de nuestras cabezas”. Algunas se transformaron en su contrario. Preconizaban la libertad, y en su realización concreta la destruían. Y fueron más allá: dejaron un rastro de sangre en el camino. Eso nos hace pensar, pero no nos quita la capacidad de soñar. Paulo Freire criticaba justamente al neoliberalismo por el “cinismo de su ideología fatalista y su rechazo inflexible al sueño y la utopía” (Freire, 1997, p. 16). No significa que debemos caer en el inmovilismo, dejando que el “rumbo de las cosas” indique el camino. No hay caminos predeterminados. “Se hace camino al andar”, como dijo el poeta Antonio Machado (1973, p. 58).

Pero ¿por dónde comenzar? “¿Qué está en el comienzo: el jardín o el jardinero?”, pregunta Rubem Alves (*Folha de São Paulo*, p. 3, 27 de mayo de 1998). Y se responde: “El segundo. Habiendo un jardinero tarde o temprano el jardín aparecerá. Pero un jardín sin jardinero tarde o temprano desaparecerá. ¿Qué es un jardinero? Una persona cuyo pensamiento está lleno de jardines. Lo que hace al jardinero son los pensamientos del jardinero.” Continuamos defendiendo el sueño y la utopía. Continuamos inspirándonos en poetas y soñadores y en mundos nuevos, los pensamientos llenos de jardines de tanta gente. Continuamos prestigiando la lucha, el combate por una causa, el compromiso con los ideales de la emancipación humana. Mucha gente murió por aquello en lo que creía. No puede haber sido en vano. Continúan siendo nuestras referencias, como lo son Paulo Freire, Florestan Fernandes, Herbert de Souza, el Betinho, Darcy Ribeiro, Perceu Abramo, Mauricio Tragtemberg, por nombrar sólo algunos. No abandonamos nuestras convicciones. Lejos de ello, no tenemos ninguna ambigüedad. No estamos perplejos, con dudas; no estamos en crisis. Suscribimos lo que dijo Paulo Freire (1997, p. 16): “Mi punto de vista es el de ‘los condenados de la Tierra’, el de los excluidos.” No nos apartamos de este punto de vista. En esto no somos ambiguos.

Agradezco a la casa editora de la Fundación Peirópolis la osadía de publicar este libro y aventurarse junto a nosotros en la exploración de esa tierra extraña que es el futuro. Con las herramientas cognoscitivas de que disponemos ha sido difícil preverlo. Pero, si bien no podemos preverlo, podemos atrevernos a inventarlo con nuevas herramientas. Paulo Freire nos ha indicado caminos, poniendo su fe en el sueño posible, como el sueño de la *escuela ciudadana* y de la *ecopedagogía*. Nosotros, en el instituto que lleva su nombre, con mucho orgullo, con mucho trabajo, con mucho involucramiento, y a veces avanzando en medio de la perplejidad, buscamos llevar adelante su legado y, valientemente, lo estamos reinventando. Este libro tiene mucho que ver con la trayectoria del Instituto Paulo Freire, A mis colegas de este instituto, audaces amantes del desafío, soñadores de viejas y nuevas utopías, comprometidos en la dura tarea de mantener viva la esperanza, dedico, con alegría, esta *Pedagogía de la Tierra*.

MOACIR GADOTTI

São Paulo, 22 de abril de 2000

Día de la Tierra y de los
quinientos años de Brasil

1. EDUCACIÓN DEL FUTURO

Los profetas no son hombres o mujeres mal entrazados, desaliñados, despeinados, barbudos, sucios, harapientos, esgrimiendo un cayado.

Los profetas son aquellos o aquellas que se sumergen de tal forma en las aguas de su cultura y de su historia, de la cultura y la historia de su pueblo, de los dominados de su pueblo, que conocen su aquí y su ahora, y, por eso, pueden prever el mañana, al que, más que adivinar, realizan.

Yo diría a los educadores y educadoras: ay de aquellos y de aquellas que pierdan su capacidad de soñar, de renovar su valentía, de denunciar y de anunciar.

Ay de aquellos y de aquellas que, en lugar de visitar de vez en cuando el mañana, el futuro, por su profundo compromiso con el hoy, con el aquí y ahora, se aten a un pasado de explotación y de rutina.

PAULO FREIRE (cit. en Brandão, 1983)

Por primera vez en la historia de la humanidad –no por el efecto de armas nucleares, sino debido al descontrol de la producción industrial (el veneno radiactivo llamado plutonio 239 tiene un tiempo de degradación de 24 000 años)– podemos destruir toda la vida del planeta. Es a esa posibilidad a la que podemos denominar la era del exterminio. Pasamos del modo de producción al modo de destrucción. “La posibilidad de autodestrucción nunca más desaparecerá ya de la historia de la humanidad. De aquí en adelante todas las generaciones se verán confrontadas con la tarea de resolver este problema” (Schmied-Kowarzik, 1999, p. 6). Sólo esperamos que las providencias necesarias sean tomadas a tiempo, para no llegar demasiado tarde. Debido a ello, necesitamos ecologizar la economía, la pedagogía, la educación, la cultura, la ciencia, etc. En la actualidad la cuestión ecológica se volvió eminentemente social o, como afirma Elmar Altvater (1995, p. 8), “hoy la cuestión social sólo puede elaborarse de manera adecuada como cuestión ecológica”.

El potencial destructivo generado por el desarrollo capitalista lo colocó en una posición negativa respecto de la naturaleza. “Tal situación no es consecuencia de desastres naturales o del simple azar. Es fruto de un modelo de desarrollo social y económico que se dirige sólo al lucro inmediato de una minoría. Hace cincuenta años, en la India, el Mahatma Gandhi decía que la Tierra era suficiente para todos, pero no para la voracidad de los consumistas. De hecho, 42% de los bosques tropicales del planeta ya fueron destruidos. En el centro-oeste brasileño ya se ven señales de los incendios que destruyen gran parte del verdor de la espesura y de la región amazónica. En el noreste brasileño, incluso en grandes ciudades como Recife, asusta el prolongado racionamiento del agua y revela los niveles de destrucción de los ríos, los manantiales y embalses de la región” (Marcelo Barros en IPF, 1999, p. 7). El capitalismo aumentó más la capacidad de destrucción de la humanidad que su bienestar y su prosperidad. Las realizaciones concretas del socialismo siguieron en la misma senda destructiva, poniendo en riesgo no sólo la vida del ser humano sino todas las formas de vida existentes sobre la Tierra. “Percibimos cada día con mayor claridad que nuestra evolución económico industrial está entrando en contradicción con la naturaleza como fundamento de nuestra vida. Esta contradicción se abre como una tijera y abarca cada vez más cosas. La fe en la ilimitada capacidad de cambiar al mundo se acabó. Entramos en una nueva época en la historia de la humanidad, en la época del exterminio, en la época del comienzo de nuestra autodestrucción, así como de la autodestrucción de la vida sobre la faz de la Tierra. Sólo hace pocos años la humanidad adquirió los medios técnicos y científicos necesarios para eso, pero se trabaja diariamente y con enorme velocidad en la ampliación de tal potencial destructivo” (Schmied-Kowarzik, 1999, p. 6). Y lo peor es que aún “no existen hoy señales de que otro sistema de organización de la vida social esté en condiciones de amenazar al vigente” (Castro, 1998, p. 12).

Eso no significa que debamos resignarnos al inmovilismo. Manuel Cabral de Castro (*ibid.*, p. 13) sostiene que la crisis ecológica “es la única que posee el combustible fisible en condiciones de provocar la implosión de las actuales sociedades industriales”. La causa de la conciencia ecológica quizá pueda representar ese puntapié inicial de un nuevo proyecto (paradigma) de sociedad, que indique la dirección y suministre la fuerza necesaria para la construcción de un mundo “menos feo, más justo y más humano”, como nos decía Paulo Freire. La sociedad civil mundial, reunida en el Foro Global de la Eco-92,

presentó un conjunto de propuestas y soluciones para la crisis ecológica y social, aprobando los conocidos “Tratados de las ONG” y estableciendo las bases sociales, políticas, económicas, científicas y culturales de ese nuevo paradigma. Tales tratados aún no fueron explotados lo suficiente y resultaron escasamente puestos en práctica por los estados.

Los llamados de alerta vienen siendo lanzados desde hace decenios por científicos y filósofos, al menos desde los años sesenta del siglo XX. Un grupo de científicos conocido como el Club de Roma (1978), con 80 miembros, fundado en 1968 por Aurelio Peccei, produjo un informe que tuvo gran repercusión, llamado “Los límites del crecimiento económico”, en donde se pone en tela de juicio el modelo de desarrollo basado en un crecimiento considerado como ilimitado. Otro grupo, el inglés *The Ecologist*, elaboró en 1971 su “Manifiesto para la sobrevivencia”, en el cual expone la idea de que “un aumento indefinido de la demanda no puede ser sustentado por recursos finitos”.

El II Foro de la UNESCO sobre Ciencia y Cultura, realizado en Vancouver (Canadá) en septiembre de 1989 para analizar el tema “La sobrevivencia en el siglo XX”, concluyó que “la sobrevivencia del planeta se volvió una preocupación inmediata. La situación actual exige medidas urgentes en todos los sectores –científico, cultural, económico y político– y una mayor sensibilidad de toda la especie humana. Debemos abrazar la causa común con todos los pueblos de la Tierra contra el enemigo común, que es toda acción que amenace el equilibrio de nuestro medio ambiente o que reduzca la herencia natural para las generaciones futuras.”

Los problemas globales aparecen cada vez más en los titulares de la prensa. La Conferencia Internacional sobre Medio Ambiente y Sociedad: Educación y Conscientización Pública para la Sustentabilidad, organizada por la UNESCO y realizada en Tesalónica, Grecia, en diciembre de 1997, destacó, entre otros, los siguientes factores de agravamiento de la situación de la vida en el planeta (UNESCO, 1999, p. 23): *a*] el rápido crecimiento de la población mundial y el cambio en su distribución; *b*] la persistencia de la pobreza generalizada; *c*] las crecientes presiones sobre el medio ambiente debido a la expansión de la industria en todo el mundo y al uso de modalidades de cultivos nuevas y más intensivas; *d*] la negación continua de la democracia, las violaciones de los derechos humanos y el aumento de los conflictos y de la violencia étnica y religiosa, así como la desigualdad entre hom-

bres y mujeres, y e] el propio concepto de desarrollo, qué significa y cómo es medido.

Por otro lado, vivimos también en la *era de la información* en tiempo real, de la globalización de la economía, de la realidad virtual, de Internet, del resquebrajamiento de las fronteras entre las naciones, de la enseñanza a distancia, de los escritorios virtuales, de la robótica y de los sistemas de producción automatizados, del entretenimiento. Vivimos el ciberespacio de formación continua (Gadotti, 2000, pp. 249-265). Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación marcaron todo el siglo XX y siguen evolucionando.

Marx sostenía que el cambio en los medios de producción transformaba el modo y las relaciones de producción. Eso sucedió con la invención de la escritura, del alfabeto, de la prensa, de la televisión, y hoy está sucediendo con Internet. Como dice Ubiratan D'Ambrosio (1999, p. 72), "cada una de esas tecnologías de comunicación trajo profundas modificaciones de las capacidades cognoscitivas y reflejos sociales de la mayor importancia. Todas las sociedades experimentaron la influencia de esos medios y necesitaron adaptarse a la nueva situación. Es importante observar que ninguno de los nuevos medios eliminó a los demás ni a los anteriores. Hubo, sí, una combinación de tecnologías."

El desarrollo espectacular de la información, ya sea respecto de las fuentes, o bien de la capacidad de difusión, está generando una verdadera revolución que afecta no sólo a la producción y al trabajo, sino principalmente a la educación y a la formación. "Las sociedades actuales son todas, poco o mucho, sociedades de información, en las cuales el desarrollo de las tecnologías puede crear un ambiente cultural y educativo capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y del saber. Además, las tecnologías se caracterizan por su complejidad creciente y por la gama cada vez más amplia de las posibilidades que ofrecen. Pueden, en especial, combinar una capacidad elevada de almacenamiento de información con medios de acceso casi individualizados y una distribución en gran escala" (Delors, 1999, p. 187).

El escenario está dado: *globalización*, provocada por el avance de la revolución tecnológica y caracterizada por la internacionalización de la producción y por la expansión de los flujos financieros; *regionalización*, caracterizada por la formación de bloques económicos; *fragmentación*, que separa a globalizadores de globalizados, al centro de la periferia, a los que mueren de hambre de aquellos que mueren por consumo excesivo de alimentos, que provoca rivalidades regio-

nales, confrontaciones políticas, étnicas y confesionales, y terrorismo.

Y es en ese contexto, en esta transición al nuevo milenio, cuando debemos pensar en la *educación del futuro*, y podemos comenzar por interrogarnos sobre las categorías que pueden explicarla. Las categorías "contradicción", "determinación", "reproducción", "cambio", "trabajo" y "praxis" aparecen frecuentemente en la literatura pedagógica contemporánea, señalando ya una perspectiva de la educación, la perspectiva de la *pedagogía de la praxis*. Ésas son categorías consideradas clásicas en la explicación del fenómeno de la educación. Se han constituido en importantes puntos de referencia para nuestra práctica. No pueden ser negadas, pues aún nos ayudarán, por una parte, en la lectura del mundo de la educación actual y, por otra, en la comprensión de los caminos de la educación del futuro.

No podemos negar la actualidad de ciertas categorías freireanas y marxistas, como "dialogicidad" y "dialéctica", la validez de una pedagogía dialógica, o de la praxis. Marx, en *El capital*, privilegió las categorías hegelianas "determinismo", "contradicción", "necesidad" y "posibilidad". La fenomenología hegeliana continúa inspirando nuestra educación y deberá traspasar el milenio. La educación popular y la pedagogía de la praxis leídas de forma crítica deberán continuar como paradigmas válidos más allá del año 2000. Con todo, necesitamos de nuevas categorías que expliquen la realidad con base en el propio proceso de su lectura y no en interpretaciones idealistas.

El término *sustentable* podría no ser muy apropiado para lo que pretendemos presentar a continuación. Estamos tratando de dar a ese concepto un nuevo significado. De hecho, aquél es un término que, asociado al desarrollo, sufrió un gran desgaste, y mientras para algunos "se convirtió en un rótulo aplicable a cualquier cosa" (Castro, 1998, p. 9), para otros se volvió la propia expresión del "absurdo lógico": "eficacia ecológica con justicia distributiva y eficiencia económica con base en la alta productividad del trabajo" (Altvater, 1995, p. 305). Desde esta última perspectiva, por consiguiente, desarrollo y sustentabilidad serían lógicamente incompatibles. Para nosotros, sustentable es más que un calificativo del desarrollo. Va más allá de la preservación de los recursos naturales y de la viabilidad de un desarrollo sin agresión al medio ambiente. Implica un equilibrio del ser humano consigo mismo y, en consecuencia, con el planeta (y más aún, con el universo). La sustentabilidad que defendemos se refiere al propio *sentido* de lo que somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos, como seres con sentido y dadores del sentido de todo lo que nos rodea.

Veamos a continuación algunas de las categorías que con más frecuencia se presentan hoy en la literatura pedagógica y que se prestan mejor para entender las *perspectivas actuales de la educación* y la educación del futuro (Gadotti, 2000). Son categorías que nos suscitan muchos interrogantes y que pueden abrirnos nuevos caminos. Entre ellas debemos destacar las siguientes:

1] *Planetariedad*. La Tierra es un “nuevo paradigma” (Boff, 1995). ¿Qué implicaciones tiene esta visión del mundo en la educación? ¿Qué serían una *ecopedagogía* (Gutiérrez y Prado, 1999) y una *ecoformación* (Pineau, 1992)? El tema de la *ciudadanía planetaria* puede ser discutido a partir de esta categoría. Una canción de Milton Nascimento dice: “*Estrangeiro eu não vou ser. Cidadão do mundo eu sou*” [Extranjero yo no voy a ser: Ciudadano del mundo yo soy]. Parafraseando a Milton Nascimento podemos preguntarnos: “¿Para qué necesitamos pasaporte si formamos parte de una única nación?” Lutero, ya en el siglo XVI, había escrito que “el espíritu no tiene aduanas”. ¿Qué derivaciones podemos extraer para alumnos, profesores y currículos? Este concepto de planetariedad es una categoría que será ampliamente desarrollada en este libro.

2] *Sustentabilidad*. El tema de la sustentabilidad se originó en la economía (desarrollo sustentable) y en la ecología, para insertarse definitivamente en el campo de la educación, sintetizado en el lema “una educación sustentable para la sobrevivencia del planeta”, difundido en las campañas del “Movimiento por la *Carta de la Tierra* en la perspectiva de la educación y por la *ecopedagogía*”. ¿Qué sería una cultura de la sustentabilidad? Este tema deberá dominar muchos debates educacionales de los próximos decenios. ¿Qué estamos estudiando en las escuelas? ¿No estaremos construyendo una ciencia y una cultura que sirven para la degradación y el deterioro del planeta? El concepto de sustentabilidad fue ampliado; permea todas las instancias de la vida y de la sociedad. Más allá de la sustentabilidad económica, podemos hablar de una sustentabilidad ambiental, social, política, educacional, curricular, etc. Este concepto o categoría es visto aquí mucho más a partir de sus presupuestos éticos que desde los económicos.

3] *Virtualidad*. Esta categoría implica toda la discusión actual sobre la educación a distancia y el uso de las *computadoras en las escuelas*. La informática, asociada con la telefonía, nos sumergió definitivamente en la *era de la información*. Internet, ese “equivalente virtual del uni-

verso”, resultó “la verdadera revolución del siglo XX”, como dijo Umberto Eco (*Folha de São Paulo*, p. 8, 10 de enero de 2000). ¿La red de computadoras puede llevar a su fin a los estados nacionales y conducir a la desnacionalización del saber, como sostiene Eco? La información dejó de ser un área o una especialidad para convertirse en una dimensión de todo, transformando profundamente la manera en que la sociedad se organiza, incluso en su modo de producción. ¿Cuáles son las consecuencias para la educación, para la escuela, para la formación del profesor y para el aprendizaje? Son previsibles las grandes consecuencias de la obsolescencia del conocimiento. ¿Cómo queda la escuela ante la pluralidad de los medios de comunicación? ¿Ellos nos abren los *nuevos espacios de la formación* o vendrán a sustituir a la escuela?

4] *Globalización*. El proceso de globalización está cambiando la política, la economía, la cultura, la historia y, por lo tanto, la educación. Es una categoría que debe ser enfocada a través de varios prismas. Lo global y lo local se funden en una nueva realidad: lo “glocal”. Para pensar la educación del futuro necesitamos reflexionar sobre el proceso de globalización de la economía, de la cultura y de las comunicaciones.

En la era de la globalización aprendemos a lidiar con realidades globales, y cuando pensamos en cambios pensamos también globalmente: “pensar globalmente y actuar localmente” fue la primera bandera de los ecologistas. Sin abandonarla, aprendimos rápidamente que también podríamos “pensar globalmente y actuar globalmente”. Nos acostumbramos a pensar en el “estado del mundo” como una realidad muy próxima. Fue así como nació en 1992 la utopía de la *Carta de la Tierra*.

Por eso, soñando, hablamos con mucha desenvoltura de una “sociedad global”, de una “comunidad global”, de un “destino común”. Continuamos pensando en grande. Pensamos en una pedagogía de la Tierra. Repudiamos una globalización limitada a un “pensamiento único”, pero sostenemos una globalización de la solidaridad, un mundialismo sustentado en la unidad política de un mundo considerado como una comunidad humana única, con una ética de gobernabilidad mundial. Como dijo la escritora sudafricana Nadine Gordimer, premio Nobel de literatura, “la verdadera necesidad de globalización reside nada menos que en la cuestión de definir si con ella es posible acortar la distancia entre países pobres y ricos. ¿Qué papel puede desempeñar la globalización en la erradicación de la

pobreza? Si la globalización va a tener un rostro humano en su siglo, la premisa es que el desarrollo trate de personas interactuando en el planeta que ocupamos, hasta ahora, sin compartirlo" (*Folha de São Paulo, Caderno Mais*, p. 10, 30 de enero de 2000).

5] *Transdisciplinariedad*. Aunque con significados diversos, ciertas categorías próximas a la transdisciplinariedad, como *transculturación*, *transversalidad*, *multiculturalidad*, y otras, como *complejidad* y *holismo*, también indican una nueva tendencia en la educación que será preciso analizar. ¿Cómo construir interdisciplinariamente el proyecto político-pedagógico de la escuela? ¿Cómo relacionar multiculturalidad, educación para todos y currículo? ¿Cómo encarar el desafío de una educación sin discriminación étnica, cultural o de género?

Las dos primeras categorías, de esta serie de cinco, serán ampliamente desarrolladas en este libro. De la tercera, la virtualidad, ya traté en una obra anterior (Gadotti, 2000, pp. 249-265), y otros autores lo vienen haciendo con mucha más profundidad (Levy, 1993, 1995; Negroponte, 1995). Ella tiene que ver en un todo con una pedagogía de la Tierra: "la construcción de redes educativas a través de Internet es un grito más, a todo pulmón, de la Tierra: por eso es necesaria la armonía sincronizada, para no bloquear la interfase facilitadora de las experiencias humanas. La red es una fuerza establecida en la Tierra que promueve la coherencia global, siempre protectora, devolviendo una perspectiva nueva e integral relacionada con la emoción humana. Esta corriente sería coherente con la geometría de las estructuras magnéticas; hace a la Tierra viva y capaz de soportar la vida. Así, la finalidad del uso de Internet en la educación sería emancipar al saber, a la ética y a la solidaridad" (Margarita Victoria Gómez, doctora por la Universidad de São Paulo, en IPF, 1999, p. 17).

Dejé adrede la categoría de *transdisciplinariedad* para el final porque requiere de una explicación, en virtud de haberse constituido en motivo de una controversia en la cual yo mismo ya me vi involucrado (Assman, 1998). Vengo tratando de entender este tema de la transdisciplinariedad desde que leí, durante 1974 en Ginebra, el estudio de la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico) sobre los "Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades". En este estudio se encontraba un texto de Jean Piaget (1972) sobre la "Epistemología de las relaciones interdisciplinarias", en el cual él afirma que la interdisciplinariedad sería una "forma de pensar" para llegar a la "transdisciplinariedad", es decir, una etapa

no sólo de interacción entre las disciplinas sino de "superación de las fronteras entre las ciencias", sin oponer unas a otras.

El movimiento por la transdisciplinariedad ganó impulso sobre todo a partir de 1986, con la fundación del CIRET (Centro Internacional de Investigaciones y Estudios Transdisciplinarios) en París. El concepto es aún impreciso y está en formación, pero su ambición es grande: sobrepasar el "sistema cerrado" de pensamiento, sea éste motivado por ideologías, religiones o filosofías, para recomponer una "unidad de cultura", engendrando "una civilización de escala planetaria", "que se fortalezca en el gran diálogo intercultural y se abra a la singularidad de cada uno y a la integralidad del ser", según palabras del comunicado final del Congreso Sobre Ciencia y Tradición organizado por la UNESCO en París, en 1991.

Para Piaget, la transdisciplinariedad se situaba en el campo de la ciencia y no en el campo de la religión o de la política. Hoy, con todo, al lado de la corriente piagetiana, dialéctica y científica, de la transdisciplinariedad, existe una corriente fuerte, yo diría dominante, místico-religiosa u holística, a la que respeto, pero de la cual me permito discordar, principalmente cuando sostiene la tesis de una educación "interreligiosa" y "transpolítica" (Nicolescu, 1996). La transdisciplinariedad engloba y trasciende las disciplinas, sin anularlas, manteniendo la complejidad de lo real, por lo que: a] "nunca hay puntos de partida absolutamente ciertos, ni problemas definitivamente resueltos"; b] "el pensamiento nunca avanza en línea recta, pues toda verdad parcial sólo asume su verdadero significado por su lugar en el conjunto, de la misma forma que el conjunto sólo puede ser conocido por el progreso en el conocimiento de las verdades parciales", y c] "la marcha del conocimiento aparece como una perpetua oscilación entre las partes y el todo, que se deben esclarecer mutuamente" (Goldmann, 1979, p. 6).

Por la importancia que tiene para una *pedagogía de la Tierra* me voy a extender un poco más sobre este punto. Como dice Edgar Morin (1999, p. 13), "la transdisciplinariedad sólo representa una solución cuando se liga a una reforma del pensamiento. Se hace necesario sustituir un pensamiento que está separado por otro que esté ligado." Es preciso contextualizar, globalizar, relacionar, buscar las múltiples causas de las cosas. No basta reformar la enseñanza sin "reformar el pensamiento". Para Morin (*ibid.*, p. 42) "un conocimiento sólo es pertinente en la medida en que se sitúe en un contexto. La palabra, polisémica por naturaleza, sólo adquiere su sentido una vez inserta-

da en el texto. El texto en sí mismo adquiere su sentido en su contexto. Una información sólo tiene sentido en una concepción o en una teoría. Del mismo modo, un acontecimiento sólo es inteligible si resulta posible restituirlo en sus condiciones históricas, sociológicas y otras. Se puede deducir de ello que es primordial aprender a contextualizar y, más aún, a globalizar, es decir, a situar un conocimiento en un conjunto organizado.

Cambiar de manera de pensar es fundamental para la búsqueda de una visión más global del mundo. La transdisciplinariedad representa una ruptura con el modo lineal de leer el mundo, una forma de articulación de los saberes. El modo lineal de pensar reduce la *complejidad de lo real*, produciendo recetas, fórmulas hechas y preconcebidas. Como decía Kant, existen dos maneras de pensar: una vulgar y otra popular. El *pensamiento popular* es aquel que mantiene la complejidad de lo real; el *pensamiento vulgar* es aquel que lo reduce a la complejidad de lo real, expresando una visión ingenua y esquemática del mundo. La transdisciplinariedad, como método científico y como actitud pedagógica, al romper el aislamiento de las disciplinas mediante la circulación de conceptos y de valores, sólo es válida cuando está sustentada en una nueva visión de las cosas. “Una tradición de pensamiento muy arraigada en nuestra cultura, que moldea los espíritus desde la escuela elemental, nos enseña a conocer el mundo mediante ideas claras y distintas. Nos estimula a reducir lo complejo a lo simple, a separar lo que está ligado, a unificar lo que es múltiple, a eliminar todo lo que trae desórdenes o contradicciones en nuestro entendimiento. El problema esencial de nuestro tiempo es el de la necesidad de un pensamiento apto para afrontar el desafío de la complejidad de lo real, esto es, el desafío de percibir las vinculaciones, interacciones e implicaciones mutuas, los fenómenos multidimensionales, las realidades que son, al mismo tiempo, solidarias y conflictivas” (Morin, 1999, p. 55).

Edgar Morin (1999, pp. 43-47) nos habla de transdisciplinariedad encontrando sentido en la teoría de la complejidad. Siguiendo la tradición de Piaget, aquél se apoya en la ciencia. Según Morin, a partir del siglo XVI, y sobre todo en el siglo XX, se creó un foso entre la “cultura de las humanidades” y la “cultura científica”, un foso sostenido por tres pilares de certidumbre: el pilar del orden, de la regularidad, del determinismo; el pilar de la separabilidad, y el pilar representado por el valor de la prueba producida mediante la inducción y la deducción. Esos pilares de certidumbre se encuentran hoy cuestionados

por nuevos descubrimientos, por ejemplo, de la física: una partícula puede comportarse de modo contradictorio, inciertamente (ya como onda, ya como materia), poniendo en jaque el principio de la certidumbre. Algunas ciencias se volvieron sistémicas, como las ciencias de la Tierra. La ecología, por ejemplo, “utiliza los conocimientos de los botánicos, de los zoólogos, de los microbiólogos y de los geofísicos. Por lo demás, no tiene necesidad de dominar todas esas ciencias. Su conocimiento consiste en el estudio de las reorganizaciones, de las desregulaciones y de las regulaciones de los sistemas [...] El desafío de la complejidad reside en el doble desafío de la re-vinculación y de la incertidumbre. Es preciso volver a ligar lo que era considerado como separado. Al mismo tiempo es preciso aprender a hacer que las certidumbres interactúen con la incertidumbre” (*ibid.*, pp. 46-47).

Uno de los principios de este aprendizaje es el diálogo. Según Morin (*ibid.*, p. 48), “el principio dialógico es necesario para afrontar las realidades profundas que, precisamente, unen verdades aparentemente contradictorias. Pascal reiteraba que lo contrario de una verdad no es un error, sino una verdad contraria. De una forma sofisticada, Niels Bohr consideraba que lo contrario de una verdad profunda no es un error sino otra verdad profunda.” La teoría de la complejidad ofrece los instrumentos para que el educador perciba la realidad como esencialmente contradictoria y en evolución. Por eso, sostiene Morin, la reforma del pensamiento, la educación de la mirada para que discierna la realidad como un todo y no separadamente, precede al ejercicio de la transdisciplinariedad. “La misión primordial de la enseñanza implica mucho más aprender a re-vincular que aprender a separar (como se hizo hasta el presente). Es preciso, al mismo tiempo, aprender a problematizar” (*ibid.*, p. 50). Se puede considerar que los pensadores dialécticos ya decían eso desde el siglo XIX. “Todo está ligado a todo”, afirmaba Engels en su *Dialéctica de la naturaleza*. Esto es verdad. Él también mostró que la contradicción era inherente a todo: cosas, fenómenos, pensamiento. Lo que resulta hoy diferente es que autores como Morin llevan hasta las últimas consecuencias ese principio en la forma de hacer “ciencia”, en la filosofía, en las artes, en la educación, en la cultura. Son dialécticos, sin transformar a la dialéctica en normas y leyes. Ellos aplicaron la dialéctica a la propia dialéctica en lo que ella tenía, contradictoriamente, de dogmático, por lo menos en el libro de Engels, influido por el positivismo floreciente de la época en que lo escribió.

Tal es el sentido dialéctico de la transdisciplinariedad. Para un aná-

lisis más crítico del lector presento como primera lectura de este libro, al final del capítulo, la *Carta de la Transdisciplinariedad*, adoptada en 1994 por científicos e investigadores de trece países reunidos en Portugal, y redactada por Lima de Freitas, Edgar Morin y Basarab Nicolescu.

El paradigma de la complejidad (Morin) surgió como respuesta a los paradigmas clásicos (positivismo y marxismo), unificadores y homogeneizadores del mundo. Interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, complejidad, planetariedad y sustentabilidad son todas categorías fundacionales de este nuevo paradigma, las cuales remiten a otra lógica, a otra racionalidad, cuestionando tanto el proyecto epistemológico como el sentido de la vida establecidos por los paradigmas clásicos. La teoría, o el pensamiento, de la complejidad no anula enteramente los paradigmas clásicos. La dialéctica, por ejemplo, no fue aniquilada por la complejidad. Al contrario, se fortaleció a medida que se liberó de las amarras del atomismo y de los marxismos esquemáticos. La complejidad no se anuló; por el contrario, se reforzó con la necesidad de incorporar la cuestión del poder en el saber. La ética ganó más fuerza al lado de la filosofía de la naturaleza.

Esas categorías, brevemente exploradas y utilizadas, aisladamente pueden no representar una "revolución científica" (Kuhn, 1978), pero asociadas a otras categorías y conceptos, a otros escenarios, como la revolución tecnológica actual unida a la ciencia, están en condiciones de indicarnos el surgimiento de un nuevo paradigma. Las nuevas tecnologías y la ecología no sólo representaron en el siglo XX un cambio de visión del planeta, sino un cambio de visión acerca del "futuro común" de la humanidad.

Tales categorías son importantes para comprender las perspectivas actuales de la educación, pero no son suficientes para entender la ecopedagogía como teoría de la educación que promueve el aprendizaje del sentido de las cosas a partir de la "vida cotidiana" (Gutiérrez y Prado, 1999). En este caso, debemos desarrollar otras categorías ligadas a las esferas de la *subjetividad*, de la *cotidianidad* y del *mundo vivido*, categorías que estructuran la vida de todos los días, tomando en consideración las prácticas individuales y colectivas y las experiencias personales.

Se trata de categorías que ya están siendo presentadas por varios filósofos, científicos sociales y educadores, algunos de ellos al hablar de *holismo* o de *paradigmas holonómicos* de la educación. Los holistas

sostienen que la utopía y lo imaginario son instituyentes de la nueva sociedad y de la nueva educación. Rechazan un orden fundado en la racionalidad instrumental, que menosprecia el deseo, la pasión, la mirada, la escucha. Según ellos, los *paradigmas clásicos* trivializan esas dimensiones de la vida sobrevalorando lo macroestructural, el sistema, las superestructuras socioeconómico-políticas y epistémicas, lingüísticas y psíquicas.

Valdría la pena retomar aquí el debate de algunas categorías, tales como: *imaginario* (Gilbert Durand y Cornelius Castoriadis), *curiosidad* (Paulo Freire), *tolerancia* (Karl Jaspers), *acogida* (Paul Ricœur), *diálogo* (Martin Buber), *autogestión* (Celestin Freinet y Michel Lobrot), *cotidianidad* (Heller y Lefebvre), *desorden* (Edgar Morin), *pasión* (Marilena Chauí), *acción comunicativa*, *mundo vivido* (Jürgen Habermas), *radicalidad* (Agnes Heller), *empatía* (Carl Rogers), *esperanza* (Ernest Bloch), *alegría* (Georges Snyders), *cuidado* (Boff), *género* (Moema Viezzer). Estas categorías representan una especie de "señal de los tiempos", esto es, apuntan hacia una cierta dirección, un camino a seguir para una pedagogía de la unidad, dentro del conturbado escenario actual de confrontación de tendencias educacionales.

¿Qué pueden representar tales categorías para la educación del futuro, para una educación sustentable?

La educación clásica, nacida en Grecia, partía de las preocupaciones de los filósofos, de los hombres "libres", ignorando las necesidades básicas de aprendizaje de los esclavos, de las mujeres, de los ancianos, de las minorías, de los migrantes, etc. Ellos definían lo que era importante estudiar y lo que no lo era, lo que era científico y lo que no. Por eso, el currículo clásico descartaba temas relacionados, por ejemplo, con el trabajo (preocupación de mujeres y de esclavos en el modo de producción esclavista) o con los niños. Los contenidos de las disciplinas del saber escolar actual reflejan aún el currículo clásico. La vida cotidiana, la violencia, la sensibilidad y la subjetividad no son tomadas en cuenta. Hay mucho de arbitrario y cultural en la elección de los contenidos programáticos. En los últimos años las nuevas propuestas curriculares comienzan a dar cada vez más importancia a los llamados "temas transversales" —ética, salud, medio ambiente, diversidad cultural, género, consumo, etc.—, realizando los vínculos entre educación y vida. La educación debe ser tan amplia como la vida.

En tal sentido, planteamos las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los contenidos escolares realmente sustentables, esto es, significativos para nuestras vidas? ¿Cuál es el sentido de que estudiemos esto o

aquello? ¿Qué tiene que ver nuestra educación con nuestro proyecto de vida? ¿No debería la escuela preocuparse fundamentalmente por formar personas para la paz y la felicidad en vez de preocuparse sólo por formarlas para la competitividad? Una educación sustentable es lo opuesto de la educación para la competitividad.

Los problemas actuales, incluso los problemas ecológicos, son provocados por nuestra manera de vivir, y nuestra manera de vivir es inculcada por la escuela, por lo que ella selecciona o no, por los valores que transmite, por los currículos, por los libros didácticos (también por los libros de filosofía). Reorientar la educación a partir del *principio de sustentabilidad* significa retomar nuestra educación en su totalidad, lo que implica una revisión de currículos y programas, de sistemas educacionales, del papel de la escuela y del de los profesores, de la organización del trabajo escolar, como veremos más adelante.

Tomemos una de las categorías citadas, la de *género*, por ejemplo. ¿Qué tiene que ver el género con el medio ambiente? Es evidente que la importancia de la relación entre género y medio ambiente no se da porque las mujeres sean más sensibles, porque sean más cuidadosas con el medio ambiente, ni el concepto de género tiene que ver sólo con la mujer. Un buen diálogo entre hombres y mujeres puede establecerse en el reconocimiento de las diferencias de cada uno y puede ofrecer la posibilidad de alcanzar grados cada vez más elevados de cultura y de civilización. ¿Y no será ese grado más elevado de civilización lo que volverá posible una convivencia más saludable con el medio ambiente? A medida que nos entendamos mejor, mejor entenderemos la naturaleza. “El análisis de género contribuye no sólo a hacer explícitas las desigualdades sociales, políticas y económicas entre hombres y mujeres, sino que posibilita nuevas perspectivas de comprensión de la jerarquía existente entre los mundos de la producción y de la reproducción, y entre cultura y naturaleza, en el actual modelo de desarrollo. Tal abordaje aporta al debate elementos fundamentales sobre sociedades democráticas y sustentables y, específicamente, a la construcción de una educación ambiental centrada en el marco de los derechos humanos” (Denise Carreira, en Cascino *et al.*, 1998, p. 89).

Pero no siempre fue así. Como recuerda Ivone Gebara (1997, p. 11), “la aproximación de las mujeres a la naturaleza estaba ligada a las funciones fisiológicas de reproducción, lactancia y cuidado de los niños y ancianos, lo que las excluía de una participación más activa en la cultura y en la política”. Hoy, el *ecofeminismo* como movimiento social y pensamiento político trabaja “la conexión ideológica entre la

explotación de la naturaleza y las mujeres en el interior del sistema jerárquico-patriarcal” (*ibid.*, p. 11), inaugurando un nuevo tipo de relaciones sociales en las cuales la mujer rehúsa ser sólo complementaria en la construcción de la historia y asume una participación cada vez más activa en la cultura y en la política.

Para Francisco Gutiérrez y Cruz Prado (1999, p. 85), ya estamos entrando en el “paradigma solidario”, en el cual hay un equilibrio dinámico en las relaciones entre hombre y mujer. “En la sociedad patriarcal (androcrática) predominaron y aún predominan los valores masculinos de dominación, violencia y prepotencia, generadores de dependencia, agresión y confrontación, mediante tecnologías de destrucción, sufrimiento, dolor y muerte [...] Vivimos en una sociedad gobernada por poderosos (poder político y económico), por héroes, guerreros y dioses, los cuales, hasta el propio Jehová, ordenan destruir, saquear y matar, y donde se proclama de forma explícita que es voluntad divina que la mujer sea gobernada y esté sometida por el hombre.”

La cuestión del género se impone en los dos últimos decenios como nueva emergencia educativa. Los movimientos feministas colocaron la cuestión de género en el centro de los debates pedagógicos, poniendo en duda el modelo educacional predominantemente “sexista”, ya sea reivindicando igualdad de oportunidades o bien afirmando la especificidad de lo femenino: “mediante la lógica de la paridad o de la diferencia, un nuevo tema y un nuevo sujeto fueron impuestos a la pedagogía contemporánea, revolucionando su territorio (los límites, los ordenamientos internos, los fines y los modelos) y obligándola a repensarse de modo radical tanto en su aparato técnico como en su tradición histórica, así como también en sus praxis educativas y escolares” (Cambi, 1999, p. 639).

El modelo dominante de desarrollo capitalista globalizado, que reduce el desarrollo humano al crecimiento económico, es concentrador de poder y de recursos, fomenta desigualdades de todo orden, destruye el medio ambiente y afecta sobre todo a la mujer: “se podría afirmar que en esta etapa de internacionalización de la economía, de globalización, los estados han transferido el costo del ajuste a las mujeres. La iniquidad que ha provocado el desarrollo afecta o tiene un carácter fundamental en la iniquidad de género. Este eje de la iniquidad de género es uno de los focos fundamentales que contribuye a la iniquidad social” (María Angélica Fauné, en Erazo *et al.*, 1997, p. 87). Insertar la perspectiva relacional de género y localizarla en el

interior de un debate más amplio de los derechos humanos y de la ciudadanía contribuye a la comprensión del anhelado desarrollo sustentable. Las relaciones solidarias entre los sexos deben ser consideradas vitales en la construcción de la sustentabilidad. Muchas ONG ambientalistas y las del movimiento de mujeres trabajan hoy con esta visión (Castro, 1997).

Todos concuerdan hoy en que la sociedad del conocimiento deberá valorizar mucho la información y los profesionales y las instituciones asociados a ella, incluyendo la escuela y el profesor. Sólo que, por cierto, no serán ya valorizados la escuela y el profesor de la era de la industria. En la era de la información su papel pasará por profundos cambios. Ya no se puede preparar más alumnos y profesores en serie. “Ya hubo un tiempo *sin* escuelas, y no sabemos si ese tiempo regresará. Una cosa es cierta: tiempos vendrán en que la sociedad necesitará de *otras* escuelas” (Novoa, 1992, p. 41).

Las categorías que presentamos en la primera parte de este capítulo muestran nuevas perspectivas en la educación. Eso no significa que no existan tendencias opuestas y hasta antagónicas en la sociedad: por una parte, existe una fuerte tendencia, fundada en una perspectiva neoliberal y neoconservadora, que reduce la escuela y su calidad a la competitividad, y, por otra, existe una tendencia concreta, que surge en la base de la sociedad y que llamamos *educación ciudadana*, fundada en una visión democrática y participativa de la educación. La primera se apoya en la lógica de la competitividad, que rige la mercoescuela; la segunda se funda en la lógica de la solidaridad (Romão, 1997). Como veremos, la *escuela ciudadana* y la *ecopedagogía* nacieron juntas en el último decenio del siglo XX y mantienen una estrecha relación.

Hoy las escuelas en general se basan en la competencia sin solidaridad. El sistema de notas y premios es una clara evidencia de una concepción de la educación fundada en la lógica de la competitividad. Incluso las escuelas que metodológicamente instituyeron la “democracia en la escuela” no necesariamente forman a sus alumnos en la solidaridad. La democracia en la escuela es insuficiente.

“El futuro es posibilidad”, insistía nuestro maestro Paulo Freire. No puede ser previsto, pero puede ser inventado. La *escuela ciudadana* y la *ecopedagogía* constituyen un proyecto histórico nacido de la rica tradición latinoamericana de la educación popular y apuntan hacia un nuevo profesor, un nuevo alumno, una nueva escuela, un nuevo sistema y un nuevo currículo.

Así, pensamos en un nuevo profesor, mediador del conocimiento, sensible y crítico, aprendiz permanente y organizador del trabajo en la escuela, un orientador, un cooperador, un curioso y, sobre todo, un constructor de sentido. “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción [...] Es preciso, por el contrario, que desde el comienzo del proceso, vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y reforma al formar, y quien es formado se forma y forma al ser formado. [...] No hay docencia sin *discencia*; las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 1997, pp. 24-25). El alumno llega a la escuela transportando consigo, cada vez más, un mundo y una carga de informaciones que sobrepasan el estrecho ámbito de la familia; un mundo y una carga de informaciones transmitidos sobre todo por los medios de comunicación. Los niños dedican hoy menos tiempo a la escuela y al estudio que a la televisión y, últimamente y en menor cantidad, a la computadora. Por eso, “el profesor debe establecer una nueva relación con quien está aprendiendo, pasar del papel de ‘solista’ al de ‘acompañante’, convirtiéndose no ya en alguien que transmite conocimientos, sino en aquel que ayuda a sus alumnos a encontrar, organizar y gestionar el saber” (Delors, 1999, p. 155).

En la era del conocimiento, la *pedagogía* se volvió la ciencia más importante, porque objetiva justamente la promoción del aprendizaje. La era del conocimiento es también la era de “la sociedad que aprende”: todos se convirtieron en aprendices. La pedagogía no está ya más centrada en la didáctica, en cómo enseñar, sino en la ética y en la filosofía, que se preguntan cómo debemos ser para aprender y lo que necesitamos saber para aprender a enseñar. Y cambia la relación enseñanza-aprendizaje. Humberto Maturana (1989), en su *Oración del estudiante*, dice: “¿Por qué me impones lo que sabes si yo quiero aprender lo desconocido y ser fuente de mi propio descubrimiento?” Hoy en día dejó de tener sentido la idea de que el profesor es el que sabe y el alumno el que aprende. Ambos, en sesiones de trabajo, aprenden y enseñan con lo que juntos descubren.

En la era del conocimiento deberá surgir también un *nuevo alumno*, sujeto de su propia formación, autónomo, motivado para aprender, disciplinado, organizado, pero ciudadano del mundo, solidario y, sobre todo, curioso. “La curiosidad como inquietud indagadora;

como inclinación al develamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos” (Freire, 1997, p. 33).

¿Qué es lo que tendrá valor en el futuro currículo del estudiante? Valdrá un historial escolar coherente, sin sobresaltos, sin años en blanco o interrumpidos, sin una secuencia alternada de notas altas y bajas... valdrá una cierta regularidad en su currículo. Valdrá más la entrevista que las notas y el currículo; valdrá más el compromiso en actividades colectivas o en la prestación de servicios voluntarios, valdrán las prácticas realizadas, el capital de relaciones sociales. Lo que hará la diferencia es la vivencia del estudiante, su capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, su espíritu crítico, su facilidad para comunicarse, su capacidad para lidiar con personas y para trabajar en equipo. No se valorará la mera acumulación de conocimientos. Ser alumno brillante, sobre todo de una escuela “aleccionadora”, no garantiza nada. La evaluación de un alumno debe ser global, tomando en cuenta un conjunto de criterios, no por disciplina, sino por un programa que considere su capacidad de seguir aprendiendo. “Aprender es mucho más que comprender y conceptualizar: es querer, compartir, dar sentido, interpretar, expresar y vivir. Los sistemas educativos tradicionales privilegiaron la dimensión racional como la forma más importante de conocimiento. La nueva educación debe apoyarse también en otras formas de percepción y conocimiento, no menos válidas y productivas” (Gutiérrez y Prado, 1999, p. 68), como la intuición y la imaginación. Para Gutiérrez no se trata de oponer la intuición a la razón. Las dos son complementarias. Se trata de integrarlas. En caso contrario estaremos “mutilando” el desarrollo del ser humano. “Si privilegiamos la intuición y la emoción es porque precisamos equilibrarlas con el uso desmedido de la racionalidad instrumental” (*loc. cit.*).

Podemos aun hablar de una *nueva escuela*, la escuela ciudadana, gestora del conocimiento, no aleccionadora, con un proyecto ecopedagógico, esto es, ético-político, una escuela innovadora, constructora de sentido y comprometida con el mundo. Como la ecopedagogía no es una pedagogía escolar, valoriza todos los espacios de la forma, atribuyendo a la escuela el papel de articuladora de tales espacios. Como dice Paulo Freire (1997, pp. 44-45), “si tuviéramos claro que fue

aprendiendo como percibimos que es posible enseñar, entenderíamos con facilidad la importancia de las experiencias informales en las calles, en las plazas, en el trabajo, en los salones de clase de las escuelas, en los patios de los recreos, donde diferentes gestos de los alumnos, del personal administrativo, del personal docente, se cruzan llenos de significación”. La Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI de la UNESCO llegó a la conclusión de que la capacidad de innovar es esencial en la educación del futuro, y ésta depende también de la autonomía de los establecimientos de enseñanza, tanto en la gestión de los recursos como en la gestión de la propia escuela, así como de la construcción de su proyecto pedagógico: “La autonomía de las escuelas estimula fuertemente la innovación. En los sistemas excesivamente centralizados la innovación tiende a limitarse a experiencias piloto, destinadas a servir de base, en caso de éxito, a medidas de carácter general. Pero éstas no serán necesariamente aplicadas de manera pertinente en todas las situaciones: de hecho, se sabe que el éxito de las innovaciones depende, esencialmente, de las condiciones locales. Por eso, lo importante parece ser generalizar la capacidad de innovar más que las innovaciones en sí mismas” (Delors, 1999, p. 173). La Comisión fue favorable a una amplia descentralización de los sistemas educativos apoyada en la autonomía de las escuelas y en la participación efectiva de sus agentes locales.

El surgimiento de esta escuela, de ese tipo de alumno y de esa clase de profesor, depende mucho del surgimiento de un *nuevo sistema de enseñanza*, único –en la medida en que debe democratizar el conocimiento– y descentralizado –en la medida en que debe permitir una pluralidad de organizaciones e instituciones. “No se trata de una reforma más sino de una verdadera transformación estructural en el modo de pensar, planear, implementar y gestionar la educación básica. La centralidad focal de la escuela significa hacer de ella la unidad administrativa, financiera y pedagógica por excelencia y, como consecuencia, inducirla a la autonomía plena, aunque financiada por los recursos públicos. Las implicaciones de ahí derivadas representan una verdadera revolución en el modelo de gestión, obligando a una redefinición profunda en la matriz estructural de la Secretaría de Educación y en los demás organismos que componen el sistema” (Gadotti, 2000, p. 177). Como dice Bianco Zalmora Garcia, profesor de filosofía de la Universidade Estadual de Londrina (estado de Paraná), “el concepto de ecopedagogía implica, entre otras acciones, la reestructuración del gerenciamiento político-administrativo, finan-

ciero y pedagógico de los sistemas actuales de enseñanza, teniendo como exigencia la descentralización democrática y la instauración de nuevas relaciones pautadas según una racionalidad constituyente de la acción comunicativa” (IPF, 1999, p. 16).

Estos principios abren el espacio de un *nuevo currículo*, en cuya base está la idea de sustentabilidad. El currículo “es lugar, espacio, territorio. El currículo es relación de poder. El currículo es trayectoria, viajes, devenir. El currículo es autobiografía, es nuestra vida, *curriculum vitae*: en el currículo se forja nuestra identidad. El currículo es texto, discurso, documento. El currículo es documento de identidad” (Silva, 1999, p. 150). ¿Los objetivos, contenidos, métodos, etc., son realmente sustentables? Ésa es la pregunta básica que coloca al currículo en la perspectiva de la ecopedagogía. Lo que aprendemos, ¿tiene que ver con nuestro proyecto de vida? “Sólo aquellos que sienten la alegría de vivir y que tienen el placer de la existencia pueden hacer de la vida un espacio de aprendizaje. A partir de la cultura de la muerte no es posible promover ni defender la vida” (Gutiérrez y Prado, 1999, p. 97). La vida es aprendizaje y el aprendizaje es vida.

La escuela ciudadana y la ecopedagogía, tal como el Instituto Paulo Freire las viene desarrollando, se sustentan en el principio de que todos, desde niños, tenemos un derecho fundamental que es el de soñar, el de hacer proyectos, el de inventar, como pensaban Marx y Freire, y tenemos el derecho de decidir sobre nuestro destino, como afirmaba Korczak (1983). No se trata de reducir la escuela y la pedagogía actuales a una *tabula rasa* y de construir encima de sus cenizas la escuela ciudadana ideal y la ecopedagogía. No se trata de una escuela y de una pedagogía “alternativas”, es decir, construidas separadamente de la escuela y de la pedagogía actuales. Se trata de construir en el interior de ellas, dialécticamente, a partir de la escuela y de la pedagogía que tenemos, otras posibilidades, sin aniquilar las presentes. El futuro no es la aniquilación del pasado sino su superación.

LECTURA

CARTA DE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD*

Considerando que la proliferación actual de disciplinas académicas conduce a un crecimiento exponencial del saber que vuelve imposible cualquier visión global sobre el ser humano.

Considerando que sólo una inteligencia que se dé cuenta de la dimensión planetaria de los conflictos actuales podrá hacer frente a la complejidad de nuestro mundo y al desafío contemporáneo de la autodestrucción material y espiritual de nuestra especie.

Considerando que la vida está fuertemente amenazada por una tecnología triunfante, que obedece sólo a la lógica temeraria de la eficacia por la eficacia.

Considerando que la ruptura contemporánea entre un saber cada vez más acumulativo y un ser interior cada vez más empobrecido lleva al ascenso de un nuevo oscurantismo, cuyas consecuencias sobre los planos individual y social son incalculables.

Considerando que el crecimiento del saber, sin precedentes en la historia, aumenta la desigualdad entre los que lo detentan y los que están desprovistos del mismo, engendrando así desigualdades crecientes en el seno de los pueblos y entre las naciones del planeta.

Considerando simultáneamente que todos los desafíos enunciados poseen su contrapartida de esperanza y que el crecimiento extraordinario del saber puede conducir a una mutación comparable a la evolución de los humanoides hasta alcanzar la especie humana.

Considerando todo lo que precede, los participantes del I Congreso Mundial de Transdisciplinarietà (Convento de Arrábida, Portugal, 2 al 6 de noviembre de 1994) adoptaron el presente Protocolo, entendido como un conjunto de principios fundamentales de la comunidad de los espíritus transdisciplinarios, lo que constituye un contrato moral que todo signatario de este Protocolo hace consigo mismo, sin ninguna presión jurídica ni institucional.

Artículo 1. Toda tentativa de reducir al ser humano a una mera definición y de disolverlo en las estructuras formales, sean cuales fueren, es incompatible con la visión transdisciplinaria.

Artículo 2. El reconocimiento de la existencia de diferentes niveles de realidad, regidos por lógicas diferentes, es inherente a la actitud transdisciplinaria. Cualquier intento de reducir la realidad a un único nivel, regido por una única lógica, no se sitúa en el campo de la transdisciplinarietà.

* Adoptada en el I Congreso Mundial de Transdisciplinarietà, Convento de Arrábida, Portugal, 2 al 6 de noviembre de 1994.

Artículo 3. La transdisciplinariedad es complementaria de la aproximación disciplinaria: hace emerger de la confrontación de las disciplinas datos nuevos que las articulan entre sí; nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad. La transdisciplinariedad no procura el dominio sobre las demás disciplinas o concepciones, sino la apertura de todas ellas a aquello que las atraviesa y sobrepasa.

Artículo 4. El punto de sustentación de la transdisciplinariedad reside en la unificación semántica y operativa de las acepciones a través y más allá de las disciplinas. Presupone una racionalidad abierta por una nueva visión sobre la relatividad de la definición y de las nociones de "definición" y "objetividad". El formalismo excesivo, la rigidez de las definiciones y el absolutismo de la objetividad, que comportan la exclusión del sujeto, conducen al empobrecimiento conceptual.

Artículo 5. La visión transdisciplinaria está resueltamente abierta en la medida en que ella sobrepasa el dominio de las ciencias exactas por su diálogo y su reconciliación no sólo con las ciencias humanas, sino también con el arte, la literatura, la poesía y la experiencia espiritual.

Artículo 6. Respecto de la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad, la transdisciplinariedad es multidimensional. Frente a las concepciones del tiempo y de la historia, la transdisciplinariedad no excluye la existencia de un horizonte transhistórico.

Artículo 7. La transdisciplinariedad no constituye una nueva religión, una nueva filosofía, una nueva metafísica o una ciencia de las ciencias.

Artículo 8. La dignidad del ser humano es también de orden cósmico y planetario. El surgimiento del ser humano sobre la Tierra es una de las etapas de la historia del Universo. El reconocimiento de la Tierra como patria es uno de los imperativos de la transdisciplinariedad. Todo ser humano tiene derecho a una nacionalidad, pero, a título de habitante de la Tierra, es al mismo tiempo un ser transnacional. El reconocimiento por parte del derecho internacional de una pertenencia doble –a una nación y a la Tierra– constituye una de las metas de la investigación transdisciplinaria.

Artículo 9. La transdisciplinariedad conduce a una actitud abierta con respecto a los mitos, las religiones y hacia aquellos que los respetan dentro de un espíritu transdisciplinario.

Artículo 10. No existe un lugar cultural privilegiado desde donde se puedan juzgar las diversas culturas. El movimiento transdisciplinario es en sí mismo transcultural.

Artículo 11. Una educación auténtica no puede privilegiar la abstracción en el conocimiento. Debe enseñar a contextualizar, concretar y globalizar. La educación transdisciplinaria revaloriza el papel de la intuición, de la imaginación, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de los conocimientos.

Artículo 12. La elaboración de una economía transdisciplinaria se funda

sobre el postulado de que la economía debe estar al servicio del ser humano y no a la inversa.

Artículo 13. La ética transdisciplinaria rechaza toda actitud que rehúse el diálogo y la discusión, sea cual fuere su origen –de orden ideológico, científico, religioso, económico, político o filosófico. El saber compartido deberá conducir a una comprensión compartida, basada en el respeto absoluto hacia las diferencias entre los seres, unidos por la vida común sobre una única y misma Tierra.

Artículo 14. Rigor, apertura y tolerancia son características fundamentales de la actitud y de la visión transdisciplinaria. El rigor en la argumentación, que tenga en cuenta todos los datos, es una barrera contra las posibles distorsiones. La apertura comporta una aceptación de lo desconocido, de lo inesperado y de lo imprevisible. La tolerancia es el reconocimiento del derecho a sustentar las ideas y verdades contrarias a las nuestras.

Artículo 15. La presente *Carta Transdisciplinaria* fue adoptada por los participantes en el I Congreso Mundial de Transdisciplinariedad, y refrenda la autoridad de su trabajo y de su actividad. Siguiendo los procesos a ser definidos de acuerdo con los espíritus transdisciplinarios de todos los países, el Protocolo permanecerá abierto a la firma de todo ser humano interesado en medidas progresistas de orden nacional e internacional, para la aplicación de sus artículos en la vida.

Cuestionario para la reflexión y profundización de los temas

1] ¿Qué nos indica Milton Nascimento cuando dice en su música: "Extranjero yo no voy a ser. Ciudadano del mundo yo soy"? ¿Qué podemos aprender al observar conjuntamente una fotografía del planeta Tierra y un mapa mundi con sus divisiones geopolíticas? Enliste algunas de las dificultades que se presentan al imaginar un mundo sin fronteras.

2] Aceptando el desarrollo sustentable como una idea-fuerza, o sea, como una idea movilizadora de la sociedad, ¿de qué modo construir la sustentabilidad entendiéndola como una propuesta planetaria, política, económica, pedagógica, comunitaria, ecológica y personal?

3] ¿Cuáles serían las ventajas y desventajas que la virtualidad (las computadoras e Internet) presentan para el mundo actual? ¿Cómo la virtualidad podría ayudarnos a descubrir y comprender nuestro mundo?

4] ¿Cuáles serían las señales de la globalización que usted siente en la vida cotidiana? ¿En cuáles se reconoce como parte?

5] ¿Cuáles serían las materias, las habilidades y los conocimientos que necesitamos adquirir para interpretar de modo integral a nuestras comunidades, a nuestro país y al planeta? ¿Se encuentran aquéllas en la escuela en donde estudiamos?

6] ¿Qué significan para usted estas palabras: imaginario, curiosidad, to-

lerancia, diálogo, desorden, pasión, cuidado, cotidiano, autogestión, acción comunicativa, radicalidad, empatía, género, alegría y esperanza?

7] ¿Entiende usted que la actual relación entre hombre y mujer es compatible con una idea de igualdad entre diferentes? ¿Dónde están las características comunes a los dos sexos que los aproximan como partes de la misma especie?

8] ¿Cómo identifica usted a un ciudadano y una ciudadana? ¿Cuáles son las manifestaciones más evidentes de una conciencia de ciudadanía?

9] ¿La escuela debe estimular la competición entre sus alumnos? ¿Deben competir las escuelas entre sí? ¿La competición estimula o impide la participación? ¿Cómo puede manifestarse en el aula el sentimiento de solidaridad? ¿Y en las relaciones de la escuela con la comunidad y el planeta?

10] La vida en el planeta corre peligro. Enliste y discuta las causas.

2. SOCIEDAD SUSTENTABLE

La verdad es que, después de siglos de modernidad, el vacío del futuro no puede ser llenado ni por el pasado ni por el presente.

El vacío del futuro es tan sólo un futuro vacío.

Pienso, por lo tanto, que ante eso únicamente hay una salida: reinventar el futuro, abrir un nuevo horizonte de posibilidades cartografiado por alternativas radicales frente a las que dejaron de serlo.

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS,
Pela mão de Alice, p. 322

Para entender lo que es la ecopedagogía necesitamos comenzar por explicitar el concepto de pedagogía y lo que es la sustentabilidad. En los libros de Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto sobre la “mediación pedagógica” (1994a y 1994b), los autores definen la pedagogía como el trabajo de promoción del aprendizaje por medio de los recursos necesarios para el proceso educativo en lo cotidiano de las personas. Para ellos, la vida cotidiana es el lugar del sentido de la pedagogía, pues la condición humana pasa inexorablemente por ella. Los medios electrónicos, al interconectarnos con la totalidad del mundo, no anulan ese lugar, pues “la revolución electrónica crea un espacio acústico capaz de globalizar los acontecimientos cotidianos” (Gutiérrez, 1996, p. 12) transformando lo local en global y lo global en local. Es lo que llamamos en las organizaciones no gubernamentales (ONG) lo *glocal*, y últimamente lo *glonacal*, insertando en el medio el infijo *na* en alusión a lo *nacional*. Lo cotidiano y la historia se funden en un todo. La *ciudadanía ambiental* local se convierte también en *ciudadanía planetaria*.

Pero “no podemos hablar de ciudadanía planetaria excluyendo la dimensión social del desarrollo sustentable” (Gutiérrez, 1996, p. 13). Esta advertencia de Francisco Gutiérrez es esclarecedora, pues resulta necesario distinguir un *ecologismo elitista* e idealista de un *ecologismo crítico*, que coloca al ser humano en el centro del bienestar del planeta. Salvo que “el bienestar no puede ser sólo social sino que tiene que

ser también sociocósmico”, como afirma Leonardo Boff (1996b, p. 3). El planeta es mi casa y la Tierra mi dirección. ¿Cómo puedo vivir bien en una casa mal arreglada, maloliente, contaminada y enferma?

El concepto de desarrollo sustentable fue utilizado por primera vez en la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1979, indicando que el desarrollo podía ser un proceso integral que incluyera dimensiones culturales, éticas, políticas, sociales y ambientales, y no sólo económicas. Este concepto fue diseminado mundialmente mediante los informes del Worldwatch Institute en el decenio de los ochenta, y particularmente por el informe “Nuestro futuro común”, producido por la Comisión de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y el Desarrollo, en 1987.

Muchas fueron las críticas hechas posteriormente a ese concepto, en general por su uso reduccionista y su trivialización, a pesar de aparecer como “políticamente correcto” y “moralmente noble”. Hay otras expresiones que tienen una base conceptual común y se complementan, tales como “desarrollo humano” (PNUD, 1993), “desarrollo humano sustentable” (Corragio, 1996, p. 10) y “transformación productiva con equidad” (CEPAL-PNUD, 1990). La expresión “desarrollo humano” tiene la ventaja de situar al ser humano en el centro del desarrollo. El concepto de desarrollo humano, cuyos ejes centrales son “equidad” y “participación”, está aún en evolución y se opone a la concepción neoliberal del desarrollo. Concibe a la sociedad desarrollada como una sociedad equitativa, sólo posible por la participación de las personas.

Como el concepto de desarrollo sustentable, el concepto de desarrollo humano es muy amplio y, a veces, todavía impreciso. Las Naciones Unidas, en los últimos años, pasaron a usar la expresión “desarrollo humano” como indicador de calidad de vida, fundado en los índices de salud, longevidad, madurez psicológica, educación, ambiente limpio, espíritu comunitario y ocio creativo, que son también los rasgos de una “sociedad sustentable”, esto es, una sociedad capaz de satisfacer las necesidades de las generaciones de hoy sin comprometer la capacidad y las oportunidades de las generaciones futuras.

Las críticas al concepto de desarrollo sustentable y a la propia idea de sustentabilidad vienen del hecho de que el ambientalismo trata separadamente las cuestiones sociales de las ambientales. El movimiento conservacionista surgió como una tentativa elitista de los países ricos en el sentido de reservar grandes áreas naturales protegidas para su recreación y contemplación. Por ejemplo la Amazonia. No fue una

preocupación por la sustentabilidad del planeta, sino por la continuidad de los privilegios en contraste con las necesidades de la mayoría de la población. Como dijo el biólogo y paleontólogo norteamericano Stephen Jay Gould, “nunca conseguimos librarnos enteramente de esta visión del ambientalismo como algo opuesto a las necesidades humanas inmediatas, especialmente las necesidades de los pobres y desafortunados” (*O Estado de São Paulo*, p. 4, 6 de junio de 1993). El éxito de la lucha ecológica depende mucho de la capacidad de los ecologistas para convencer a la mayoría de la población, a la población más pobre, de que se trata no sólo de limpiar los ríos, descontaminar el aire, reforestar los bosques y campos devastados para vivir en un planeta mejor en un futuro distante, sino también de dar una solución, simultáneamente, a los problemas ambientales y a los problemas sociales. Los problemas que trata la ecología no afectan sólo al medio ambiente. Afectan al ser más complejo de la naturaleza, que es el ser humano. En la feliz fórmula de Leonardo Boff, “queremos una justicia social que combine con la justicia ecológica. Una no existe sin la otra” (*ibid.*, p. 2, 6 de junio de 1993). Los más amenazados por la destrucción del planeta son los pobres.

Elmar Altvater considera a la teoría del “desarrollo sustentable” del Informe Brundtland –“un desarrollo que satisface las necesidades del presente sin poner en riesgo la posibilidad de satisfacción de las necesidades de las generaciones futuras”, según se declara– como una “fórmula vacía” (1995, p. 282), pues ella supone una “solidaridad sincrónica y diacrónica entre las personas y las sociedades [...] Naturalmente [‘naturalmente’ en su doble sentido], este principio implica un distanciamiento respecto del principio del lucro y, por consiguiente, implica también no tener necesidad de respetar las restricciones [monetarias] externas. Con todo, como suele suceder, justamente esta cuestión es dejada de lado en el debate sobre un desarrollo sustentable: las personas hacen de cuenta que sería posible erigir, en el plano nacional, una economía que proteja al medio ambiente, que sea además eficiente y dirigida hacia el futuro y, al mismo tiempo, que corresponda a las restricciones presupuestarias del fordismo internacional” (*ibid.*, pp. 282-283). Altvater concuerda en que el desarrollo “debe ser económicamente eficiente, ecológicamente soportable, políticamente democrático y socialmente justo”, pero no ve cómo eso puede ser realizado dentro del modo de producción fordista, intrínsecamente insustentable. Ésa es la mayor contradicción de la propuesta del desarrollo sustentable. “La idea normativa de la cualidad de ser susten-

table es destruida por el análisis de las restricciones [externas] de una moderna sociedad capitalista industrial. La organización de estructuras económicas y sociales coherentes permite la sustentabilidad sólo de modo condicional –únicamente en cuanto no se choca con las restricciones sistémicas externas, sobre todo con el principio del lucro, con la competitividad, con la imposición de las condiciones objetivas. La conclusión es simple y realista. Ser sustentable [...] constituye una norma digna de ser efectivizada pero que sólo se puede convertir en realidad en la medida en que las instituciones básicas de la sociedad no sean consideradas sacrosantas. Esto se refiere naturalmente también a las instituciones del nuevo (des)orden mundial” (pp. 295-296). La propuesta de Elmar Altvater de “ecologizar la economía” concreta la idea de cuestionar las bases de ese consagrado modelo económico que él considera “evangélico” (evangélico + norteamericano), dentro del cual compatibilizar la eficacia económica y la justicia distributiva sería lo mismo que hallar la “cuadratura del círculo” (pp. 304-305). El sueño de un capitalismo ecológico es insostenible.

El concepto de “desarrollo” no es un concepto neutro. Tiene un contexto bien preciso dentro de una determinada ideología del progreso que supone una concepción de la historia, de la economía, de la sociedad y del propio ser humano. El concepto fue utilizado dentro de una visión colonizadora durante muchos años; en esta concepción, los países del globo terráqueo fueron divididos entre “desarrollados”, “en desarrollo” y “subdesarrollados”, remitiéndose siempre a un patrón de industrialización y de consumo. Esto supone que todas las sociedades deben orientarse por una única vía de acceso al bienestar y a la felicidad, metas que serán alcanzadas sólo mediante la acumulación de bienes materiales. Las metas de desarrollo fueron impuestas por las políticas económicas neocolonialistas de los países llamados “desarrollados”, en muchos casos con enorme aumento de la miseria, de la violencia y del desempleo. Junto con ese modelo económico, con sus ajustes a veces criminales, fueron transplantados valores éticos e ideales políticos que llevaron a la desestructuración de pueblos y naciones.

No es de extrañar, por consiguiente, que muchos tengan reservas cuando se habla de desarrollo sustentable. “El mito del desarrollo determinó un crecimiento en función del cual todo fue sacrificado. Permitió justificar dictaduras despiadadas, ya sea del ‘modelo’ socialista de partido único o bien del modelo pro occidental militar. Las crueldades de las revoluciones del desarrollo agravaron las tragedias

del subdesarrollo [...] La idea desarrollista fue y continúa siendo ciega ante las riquezas culturales de las sociedades arcaicas o tradicionales, que sólo fueron vistas desde una perspectiva estrechamente economicista y cuantitativa [...] Fruto de una racionalización occi- dentocéntrica, el desarrollismo fue ciego, igualmente, ante el hecho de que las culturas de nuestras sociedades desarrolladas conllevan, como todas las culturas, pero de diferentes maneras, junto con verdades y virtudes profundas, también ideas arbitrarias, mitos no fundados, enormes ilusiones y cegueras aterrorizantes” (Morin, 1993, pp. 90-91). Y concluye luego (*ibid.*, p. 93) que “toda evolución implica abandono, toda creación comporta destrucción, toda ganancia histórica se paga con una pérdida”. El desarrollismo condujo a una “agonía del planeta”. Tenemos hoy conciencia de una inminente catástrofe si no traducimos esa conciencia en actos para retirar del desarrollo esa visión depredatoria, concibiéndolo de forma más antropológica y menos economicista, con el fin de salvar a la Tierra.

Parece claro que entre sustentabilidad y capitalismo existe una incompatibilidad de principio. Ésta es una contradicción de base que está incluso en el centro de todos los debates de la *Carta de la Tierra* y que puede volverla inviable. Se trata de conciliar dos términos irreconciliables. No son inconciliables en sí, metafísicamente. Son inconciliables en el actual contexto de la globalización capitalista. El concepto de desarrollo sustentable es impensable e inaplicable en este contexto. El fracaso de la *Agenda 21* lo demuestra. En este marco, el “desarrollo sustentable” es tan inviable como la “transformación productiva con equidad” defendida por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). ¿Cómo puede existir un crecimiento con equidad, un crecimiento sustentable, en una economía regida por el lucro, por la acumulación ilimitada, por la explotación del trabajo, y no por las necesidades de las personas? Llevado hasta sus últimas consecuencias, el sueño o el proyecto del “desarrollo sustentable” pone en cuestión no sólo el crecimiento económico ilimitado y depredador de la naturaleza, sino el modo de producción capitalista. El desarrollo sustentable sólo tiene sentido en una economía solidaria, en una economía regida por la compasión y no por el lucro. La *compasión* debe ser entendida aquí en su concepción etimológica original de “compartir el sufrimiento”. En la producción de su existencia, el ser humano comparte el peso del dolor de forma desigual: para muchos el dolor y para una minoría el máximo del placer y del consumo. El sufrimiento debe ser distribuido más democráticamente. Y eso sólo

se logrará mediante la justicia social. Las guerras, los conflictos, el sufrimiento, el dolor... tal vez siempre existirán, pero se podría tener más paz si hubiese más justicia. La solidaridad es una utopía contemporánea y, como toda utopía, según afirma Eduardo Galeano, no sirve para nada; sirve sólo para caminar –para mantenernos vivos, esperando, luchando, como decía el “andariego de la utopía”, Paulo Freire. Luchar por un mundo menos malvado, menos feo y más justo. La utopía del “desarrollo sustentable” es ciertamente contradictoria y parece no servir para grandes cosas, pero nos prestará un buen servicio, desde ya, si nos puede guiar hacia una sociedad del futuro en la construcción de la solidaridad.

Según Francisco Gutiérrez parece imposible construir un *desarrollo sustentable* sin que haya una educación para ese fin. A su juicio el desarrollo sustentable requiere de cuatro *condiciones básicas*. Debe ser:

- 1] económicamente factible;
- 2] ecológicamente apropiado;
- 3] socialmente justo; y
- 4] culturalmente equitativo, respetuoso y sin discriminación de género.

Estas condiciones del desarrollo sustentable son suficientemente claras, autoexplicativas. El desarrollo sustentable, más que un *concepto científico*, es ante todo una idea-fuerza, una idea movilizadora en esta travesía de milenio. “A pesar de las críticas de que ha sido objeto, el concepto de desarrollo sustentable representa un importante avance en la medida en que la *Agenda 21* global, como plan de acción abarcador para el desarrollo sustentable en el siglo XXI, considera la compleja relación entre desarrollo y medio ambiente en una variedad de áreas” (Jacobi, 1999, p. 18). Como afirmó cierta vez Juha Sipilä, director del Consejo Metropolitano de Helsinki, “desarrollo sustentable significa usar nuestra ilimitada capacidad de pensar en vez de nuestros limitados recursos naturales” (cit. en Kranz, 1995, p. 8). Para Leonardo Boff (1999, p. 198), “una sociedad o un proceso de desarrollo posee sustentabilidad cuando por medio de él se consigue la satisfacción de las necesidades sin comprometer el capital natural y sin lesionar el derecho de las generaciones futuras de ver atendidas también sus necesidades y de poder heredar y legar un planeta sano, con sus ecosistemas preservados”.

La escala local debe ser compatible con la escala planetaria. De ahí

la importancia de la articulación con el poder público. Las personas, la sociedad civil, en conjunción con el estado, deben dar su parte de contribución para crear ciudades y campos saludables, sustentables, esto es, con calidad de vida. *Calidad de vida* es un concepto distinto del concepto de “nivel de vida”. Se habla de nivel o patrón para designar la satisfacción de una parte de las necesidades humanas, principalmente las necesidades económicas. Calidad de vida significa e implica tener la posibilidad de decidir autónomamente el propio destino.

En su libro *Pedagogía para el desarrollo sostenible* (1994) Francisco Gutiérrez denomina desarrollo sustentable al que presenta algunas características (o “claves pedagógicas”) que se completan entre ellas en una dimensión *holística* y que apuntan hacia nuevas formas de vida del “ciudadano ambiental”:

1] *Promoción de la vida* para desarrollar el *sentido de la existencia*. Debemos partir de una cosmovisión que vea a la Tierra como un “único organismo vivo”. Entender con profundidad al planeta desde esta perspectiva implica una revisión de nuestra propia cultura occidental, fragmentaria y reduccionista, que considera a la Tierra como un ente inanimado a ser “conquistado” por el hombre.

Una visión que se contrapone a la cultura occidental imperialista y que nos asombra por la manera peculiar en que se relaciona con la naturaleza es la visión de la filosofía maya. En lugar de atacar a la Tierra para conquistarla, los mayas, antes de arar los terrenos para “cultivarlos” (o sea para rendirle culto) realizan una ceremonia religiosa en la cual le piden perdón a la Madre-Tierra por agredirla con el arado para extraer de ella su sustento. Como afirmó el indio guaraní Antônio Carlos Karaí-Mirim, del centro de cultura indígena guaraní Ambá-Arandú, de São Paulo, “los pueblos naturales del continente americano (amerígenas/ameríncolas) siguen un desarrollo cultural tradicional milenar, teniendo como premisa el respeto profundo por la armonización de los ecosistemas en los reinos de la vida” (IPF, 1999, p. 18). Los pueblos y las naciones indígenas tienen mucho que enseñar en lo que se refiere a la pedagogía de la Tierra.

2] *Equilibrio dinámico* para desarrollar la *sensibilidad social*. Por equilibrio dinámico Gutiérrez entiende la necesidad de que el desarrollo económico preserve los ecosistemas.

3] *Congruencia armónica* que desarrolle la *ternura* y la *extrañeza* (“asombro”, capacidad de deslumbramiento) y que signifique sentirnos como un ser más –aunque privilegiado– del planeta, convivien-

do con otros seres animados e inanimados. Según Gutiérrez, “en la búsqueda de esta armonía será preciso una mayor vibración y vinculación emocional con la Tierra” (1994, p. 19). “En la construcción de nuestras vidas, como ciudadanos ambientales, no podemos seguir, como hasta ahora, excluyendo toda retroalimentación al sentir la emoción –y la intuición– como fundamento de la relación entre los seres humanos y la naturaleza” (Gutiérrez, 1996, p. 17).

4] *Ética integral*, esto es, un conjunto de valores –conciencia ecológica– que da sentido al equilibrio dinámico y a la congruencia armónica y que desarrolla la capacidad de *autorrealización*.

5] *Racionalidad intuitiva*, que desarrolla la capacidad de *actuar como un ser humano integral*. La racionalidad técnica e instrumental que fundamenta el desarrollo desequilibrado e irracional de la economía clásica debe ser sustituida por una racionalidad emancipadora, intuitiva, que conozca los límites de la lógica y no ignore la afectividad, la vida, la subjetividad. O, como dice Morin, por una “lógica de lo viviente”: “Nosotros tuvimos que abandonar un universo ordenado, perfecto, eterno, por un universo en devenir dispersivo, nacido en el escenario donde entran en juego dialécticamente –es decir, de manera al mismo tiempo complementaria, concurrente y antagónica– orden, desorden y organización [...] Es por eso por lo que todo conocimiento de la realidad que no esté animado y controlado por el paradigma de la complejidad, está condenado a ser mutilado, y en tal sentido, a la falta de realismo” (Morin, 1993, pp. 69, 148). El paradigma de la *racionalidad técnica*, que concibe el mundo como un “universo ordenado, perfecto”, admitiendo que es preciso sólo conocerlo y no transformarlo, acaba conduciendo a la naturalización de las desigualdades sociales. Tales desigualdades deberían ser aceptadas porque el mundo “es así” y es “natural” que sea así. La racionalidad técnica acaba justificando la injusticia y la iniquidad.

6] *Conciencia planetaria* que desarrolle la *solidaridad planetaria*. Un planeta vivo requiere de nosotros una conciencia y una ciudadanía planetarias, es decir, que reconozcamos que somos parte de la Tierra y que podemos vivir con ella en armonía –participando de su devenir– o podemos perecer con su destrucción. Según Francisco Gutiérrez, la razón de ser de la planetariedad y su lógica es consecuencia tanto de una nueva era científica –no dejar la ciencia sólo para los científicos– como del “reciente descubrimiento de la Tierra en su calidad de ser vivo” (Gutiérrez, 1996, p. 3).

Éstas son también las características de una “sociedad sustentable”, lo que nos lleva a concluir que no hay “desarrollo sustentable” sin “sociedad sustentable”. Más allá de constituirse en principios o “claves pedagógicas” (Gutiérrez), las características descritas pueden muy bien ser consideradas como principios pedagógicos de la sociedad sustentable.

No queda duda de que esta concepción del desarrollo pone en jaque al *consumismo* del modo de producción capitalista, principal responsable de la degradación del medio ambiente y del agotamiento de los recursos materiales del planeta. Este *modelo de desarrollo*, basado en el lucro y en la exclusión social, no sólo distancia cada vez más a ricos y pobres, a países desarrollados y subdesarrollados, a globalizadores y globalizados. En la era de la globalización el capitalismo está creando, en escala mundial, un ambiente favorable al surgimiento de alternativas políticas regresivas y antidemocráticas que se aproximan a las del fascismo. Ello “no nos trae sólo el producto, sino las formas de organización social que destruyen nuestra capacidad de utilizarlos adecuadamente. Asistimos impotentes al embrutecimiento de niños y adultos frente a la televisión, al hecho de que pasamos cada vez más tiempo trabajando intensamente para comprar más cosas destinadas a economizar nuestro tiempo. Vemos simultáneamente el impresionante avance del potencial disponible y somos incapaces de transformar este potencial en una vida mejor [...] Mientras en los mercados aumenta el volumen de los artilugios tecnológicos, escasean el río limpio para nadar o pescar, la quinta con sus árboles, el aire puro, el agua potable, las calles donde se pueda jugar o pasear, la fruta comida sin miedo a la química, el tiempo disponible, los espacios de socialización informal. El capitalismo tiene necesidad de sustituir felicidades gratuitas por supuestas felicidades vendidas y compradas” (Ladislau Dowbor en Freire, 1995, pp. 12-13).

Las críticas al modelo insustentable de desarrollo comenzaron en los años sesenta. Herbert Marcuse (1964) denunciaba la incompatibilidad entre la lógica capitalista y la ecología, defendiendo un ecosocialismo. La principal contradicción reside en un modelo de desarrollo ilimitado en un planeta de recursos limitados. Iván Illich, en la misma época, alertaba acerca de la catástrofe final del “modo de producción industrial”, que subordina la vida humana a sus intereses, y preconizaba el fortalecimiento de medios “compatibles” de existencia (Illich, 1973a), como la bicicleta en vez del automóvil (*ibid.*, 1973b). Más tarde, Celso Furtado (1996) desmitificaba la idea de que los paí-

ses pobres, siguiendo el mismo modelo de desarrollo capitalista, pudiesen un día alcanzar el nivel de desarrollo de los países hoy conocidos como desarrollados. La existencia de países ricos y pobres forma parte de la propia lógica del sistema. La insustentabilidad del sistema económico capitalista es parte intrínseca de su modelo de desarrollo. El subdesarrollo no es una fase anterior al desarrollo. Es un mito imperialista la idea de que los países subdesarrollados deben imitar a los países desarrollados para superar su subdesarrollo.

Según el excelente estudio de Gustavo F. da Costa Lima (1997, pp. 210-211) estas críticas llevaron a formular un nuevo concepto: el *ecodesarrollo*, basado en los siguientes principios:

- 1] la satisfacción de las necesidades básicas de la población;
- 2] la solidaridad con las generaciones futuras;
- 3] la participación de la población involucrada;
- 4] la preservación de los recursos naturales y del medio ambiente en general;
- 5] la elaboración de un sistema social que garantice empleo, seguridad social y respeto a otras culturas, y
- 6] un programa de educación.

Maurice Strong, director ejecutivo del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), utilizó por primera vez el término “ecodesarrollo” en junio de 1973 para designar un tipo de desarrollo económico y social en cuya planificación debe ser considerada la variable Medio Ambiente. Según Gustavo F. da Costa Lima (*ibid.*, p. 211) ese concepto “destaca su oposición a los modelos de crecimiento imitativos, a la importación de tecnologías inadecuadas, así como la promoción de la autonomía de las poblaciones involucradas con el objeto de superar la dependencia cultural respecto de referentes externos. Se caracteriza, en fin, como una estrategia multidimensional y articulada de dinamización económica, sensible a la degradación ambiental y a la marginación social, cultural y política de las poblaciones consideradas.” Y agrega: “el concepto de sustentabilidad innova también –al valorizar los problemas de las relaciones Norte-Sur y, sobre todo, las especificidades de los países pobres–, cuando relaciona pobreza, riqueza y degradación, así como cuando considera las implicaciones adversas de la deuda externa en el contexto socioambiental de esos países, incluso reconociendo la desigualdad Norte-Sur y la mayor responsabilidad relativa de los paí-

ses del Norte en la construcción de un desarrollo sustentable” (*ibid.*, p. 213).

En los últimos decenios los graves problemas socioambientales y las críticas al modelo de desarrollo fueron generando en la sociedad mayor conciencia ecológica. Aunque esa conciencia no haya aún provocado cambios significativos en el modelo económico y en los rumbos de las políticas gubernamentales, algunas experiencias concretas apuntan hacia una creciente sociedad sustentable en marcha.

Con el despertar de la conciencia ecológica nace también una nueva sociedad. Partidos políticos, socialistas principalmente, proponen políticas económicas de sustentabilidad y, al poco tiempo, van surgiendo experiencias nuevas. En el mes de junio de 1997 la Conferencia de Asentamientos Humanos –*Hábitat II*–, organizada por las Naciones Unidas y realizada en Estambul, Turquía, reunió a miles de funcionarios especializados, personalidades y expertos para discutir la calidad de vida de los centros urbanos. Estaban presentes 3 638 delegados de 171 países, más de 3 000 periodistas y 2 500 representantes de organizaciones no gubernamentales. Podemos decir que los participantes buscaban, en el seno de la vieja ciudad, el nacimiento de la *ciudad sustentable* que todos anhelamos. Allí fueron abordados distintos temas en torno a la llamada “crisis urbana”, como el de la violencia, el desempleo, la falta de viviendas, los problemas de transporte y saneamiento, y la miseria en las grandes ciudades, con su consiguiente secuela en materia de degradación del medio ambiente y de la calidad de vida.

Fueron presentadas y premiadas algunas experiencias innovadoras de diversos países. Entre ellas estaban las propuestas de Brasil, llevadas a cabo en ciudades de diferentes regiones. La ciudad de Fortaleza fue premiada por un proyecto de reurbanización de favelas que evitó la demolición de las casas y la retirada de sus pobladores del lugar, capacitándolos para construir sus propias viviendas y conscientizándolos acerca de que el mejoramiento de la condición de vida dependía también de ellos mismos. La propuesta de un presupuesto municipal participativo en la ciudad de Porto Alegre, con el objeto de combatir la corrupción y promover el uso adecuado del dinero público, que se constituyó en un programa de capacitación ciudadana de la población para tomar en sus manos el destino de su ciudad, y el programa de recolección y reciclaje de basura presentado por la ciudad de Recife, que resultó en la generación de renta y la reducción de problemas de salud, también fueron premiados. Pudimos constatar un componen-

te de educación comunitaria y ambiental (ecoeducación), siempre presente en esas experiencias exitosas, lo que muestra su importancia en el mejoramiento de la calidad de vida de la población y en el desarrollo sustentable.

En esta conferencia también quedó claro que el *neoliberalismo* fundado en la lógica del mercado y predominante en la mayoría de los países, al generar desempleo y debilitar las políticas sociales del estado, es un modelo económico que no resuelve –por el contrario, agrava– la crisis urbana, y que, por consiguiente, no toma en cuenta la idea del desarrollo sustentable contenida en la *Agenda 21*, establecida en la reunión de las Naciones Unidas de 1992 en Río de Janeiro. Más tarde (en septiembre de 1999) el Fondo Monetario Internacional (FMI) reconoció públicamente que sus directrices de política económica seguidas por los países miembros que reciben sus créditos no reducían la pobreza, sino que, por el contrario, acentuaban la distancia entre ricos y pobres.

El neoliberalismo determinó un cambio profundo en las estrategias de desarrollo, puesto que es una doctrina centralizada en la economía de mercado globalizada, con acento en el consumo inmediato, en las políticas de ajuste estructural que disminuyen el papel del estado, en la privatización de la economía, en la competitividad sin solidaridad y en la internacionalización de los procesos económicos, políticos y socioculturales.

No podemos dejar de considerar que los problemas urbanos son consecuencia del modelo económico y de la falta de una planeación orientada por el desarrollo sustentado, pero, incuestionablemente, la educación, y en particular la *educación comunitaria y ambiental*, también tiene un papel importante, como pudimos verificarlo. Se habló de las deficiencias de infraestructura de las grandes ciudades, de los índices de pobreza, de la insalubridad de las casas y de los alimentos contaminados. Todo ello causa, ya se sabe, enfermedades tales como la diarrea, la neumonía, la malaria y otras transmitidas por el agua contaminada. Muchas de esas dolencias, sin embargo, podrían ser evitadas por una educación para la salud. La ecoeducación, la educación ambiental y comunitaria (popular), lo que llamamos aquí *educación sustentable*, requiere, en tal sentido, ser estimulada. La elaboración de políticas de humanización y democratización de las ciudades necesita ciertamente de planificadores y urbanistas, pero también de voluntad política y de una educación para la ciudadanía.

LECTURA

COMPROMISO ÉTICO DE LAS ONG PARA UNA ACTITUD Y UNA CONDUCTA ECOLÓGICA GLOBAL. FORO GLOBAL, 1992

Preámbulo

1. Ante el grito de la naturaleza, así como de miles de niños que mueren de hambre diariamente, de miles de animales, plantas, peces y aves tratados cruelmente, y de bosques y pueblos exterminados en una escala aterradora, la actitud actual de quienes defienden el dominio técnico sobre la naturaleza ha sido de irresponsabilidad y de arbitrariedad. Vivimos bajo la hegemonía de un modelo de desarrollo basado en relaciones económicas que privilegian el mercado y que utilizan a la naturaleza y a los seres humanos como recursos y fuentes de rentabilidad.

2. Las ONG de todas las naciones no pueden permanecer insensibles a este grito de la naturaleza, y no aceptan un concepto de desarrollo sustentable que no sea utilizado simplemente para producir tecnologías limpias, en tanto se mantiene el mismo modelo de relaciones sociales, injusto y excluyente para la mayoría de las poblaciones del planeta.

3. Buscando superar una ética dualista que aleja al ser humano de la naturaleza, entendiendo al ser humano como parte pensante de la misma, y asumiendo nuestra propia responsabilidad, nosotros, los miembros de varias organizaciones no gubernamentales de todo el mundo, presentes en el Foro Internacional de ONG y Movimientos Sociales, con ocasión de la CNUMAD-92, en Río de Janeiro, proponemos pautar nuestras actitudes según esta declaración de principios.

Principios generales inspiradores

1. Partimos del principio de la unidad en la diversidad, donde cada ser individual es parte del todo y ese todo está representado en cada una de sus partes. Entendemos que existe una interrelación entre todo lo existente.

2. Todos los seres, animados o inanimados, poseen un valor existencial intrínseco, que trasciende los valores utilitarios; por eso, a todos se les debe garantizar el derecho a la vida, a la preservación, a la protección y a la continuidad.

3. La persona humana tiene la posibilidad de contribuir, o no, en el conjunto de las relaciones naturales, por eso tiene la responsabilidad intransferible de ayudar a la evolución de tales relaciones.

4. En relación con el respeto a la vida, la humanidad y cada persona tienen su propia responsabilidad y el compromiso de buscar su propio equili-

brio, la armonía de la familia humana y la de los demás seres y ecosistemas, con solidaridad y cooperación, en el respeto profundo por las diferencias, excluyendo todo tipo de dominación.

5. Para un efectivo respeto, tanto de la persona humana como de otras formas naturales de vida, es fundamental el rescate del valor esencial e incondicional de la vida. Para garantizar esto, debemos cultivar la honestidad, la coherencia, el desprendimiento y la sencillez, superando el individualismo, el consumismo y el utilitarismo.

6. Subrayamos que para la superación de los conflictos políticos y sociales es imprescindible la adopción de metodologías de no violencia. Constatamos, sin embargo, que las actitudes de denuncia se volvieron insuficientes. Por eso, resulta urgente la implementación de las soluciones ecológicamente adecuadas propuestas por las ONG.

Compromisos para la acción

1. Exigir de los gobiernos el respeto y el cumplimiento de los tratados y de las convenciones internacionales, especialmente de: la Declaración Universal de los Derechos Fundamentales de la Persona Humana, la Declaración Universal de los Derechos de los Animales, la Declaración Universal de los Derechos de los Niños, y la Carta de la Tierra (*Carta de Río*).

2. Considerar e incentivar el respeto y la ejecución de todos los tratados y compromisos celebrados en el Foro Internacional de ONG sobre Medio Ambiente y Desarrollo.

3. En lo tocante al desarrollo de la biotecnología y en el intento de garantizar un proceso ético de producción, así como el adecuado uso y manejo de sus productos, las ONG se comprometen a exigir de los legisladores y gobernantes el control social de las investigaciones, con el fin de que se garantice el establecimiento de los límites éticos para su expansión y aplicación, el acceso a la información y la justa distribución de los beneficios resultantes.

4. Trabajar con firmeza en la construcción de la democracia directa y participativa en el interior de las ONG y en la sociedad en general, asegurándose la libertad de expresión, la desconcentración del poder y de los medios que confieren poder, y la participación de las minorías.

5. Contribuir con entusiasmo a la superación de las barreras artificiales, sean políticas o religiosas, objetivando la formación de la nación humana universal. Con esa finalidad, se sugiere la adopción de la lengua internacional conocida con el nombre de esperanto como segunda lengua de todos los pueblos, a ser difundida por todas las ONG.

6. Las ONG se comprometen a respetar los principios de la sencillez y del no desperdicio, y en relación con las pequeñas ONG, a la cooperación mutua, con el fin de estimular el fortalecimiento y la eficacia de las organizaciones como un todo.

7. Las ONG se comprometen a apoyar todo esfuerzo para asegurar la salud como un derecho de todos, principalmente de los niños y de las personas con discapacidades físicas.

Cuestionario para la reflexión y profundización de los temas

1] Si el planeta es mi casa y la Tierra mi dirección, ¿qué tenemos que hacer para mantenerlos funcionando armoniosamente? En lo cotidiano de una vida humana, ¿cuál es la dimensión de la conciencia ecológica?

2] ¿Alcanza al bienestar humano lo que se entiende generalmente por ecología? Explique.

3] ¿De qué manera puede ser medida la calidad de vida? ¿Se trata de un derecho construido de modo solitario o en conjunto con la sociedad?

4] Si la Tierra es un único organismo vivo y nosotros somos apenas una pequeña parte de ella, ¿cuál sería nuestro papel dentro de ese inmenso organismo?

5] ¿En qué momentos siente un vínculo emocional con el planeta Tierra? ¿Qué sensaciones le despierta la Tierra?

6] ¿Podemos cambiar la idea de que todo en la Tierra debe ser analizado e interpretado, por un pensamiento que admita que la realidad es desigual y desordenada, y que la intuición puede ayudar a explicar la vida y el planeta?

7] ¿Cómo recuperar la felicidad gratuita de jugar, pasear, explorar y descubrir la naturaleza a despecho del gran estímulo que recibimos para que nos transformemos en consumidores pasivos de productos tecnológicos e industriales?

8] Si admitimos que el actual modelo de desarrollo es ilimitado aunque se utilicen recursos naturales limitados, ¿cómo construir un ecodearrollo?

9] ¿Cuáles son las principales diferencias entre los países del hemisferio norte y del hemisferio sur que marcan la desigualdad mundial?

10] Relacione los cambios que podrían estar implementando su escuela, su comunidad, su ciudad y su país para colaborar en la construcción de un mundo menos desigual y menos degradado.

3. EDUCACIÓN SUSTENTABLE

[...] sentido y significado nunca han sido lo mismo, el significado se queda aquí, es directo, literal, explícito, cerrado en sí mismo, unívoco, podríamos decir, mientras que el sentido no es capaz de permanecer quieto, hierve de segundos sentidos, terceros y cuartos, de direcciones radiales que se van dividiendo y subdividiendo en ramas y ramajes hasta que se pierden de vista, el sentido de cada palabra se parece a una estrella cuando se pone a proyectar mareas vivas por el espacio, vientos cósmicos, perturbaciones magnéticas, aflicciones.

JOSÉ SARAMAGO, *Todos los nombres*, p. 154

La sensación de pertenecer al universo no se inicia en la edad adulta ni por un acto de la razón. Desde la infancia nos sentimos ligados a algo que es mucho mayor que nosotros. Desde niños nos sentimos profundamente ligados al universo y nos situamos frente a él en una mezcla de asombro y respeto. Y durante toda la vida buscamos respuestas a lo que somos, de dónde venimos, hacia dónde vamos, en fin, cuál es el sentido de nuestra existencia. Es una búsqueda incesante y que jamás termina. La educación puede tener un papel en ese proceso al plantearnos preguntas filosóficas fundamentales, pero también al saber trabajar, al lado del conocimiento, esa capacidad nuestra de fascinarnos con el universo.

Hoy tomamos conciencia de que el *sentido de nuestras vidas* no está separado del sentido de nuestro propio planeta. Ante la degradación de nuestras vidas en el planeta llegamos a una verdadera “encrucijada”, como dicen Brian Swimme y Thomas Berry (1992, p. 250). Según ellos, hay dos caminos posibles para buscar ese sentido de nuestra existencia en relación con la Tierra: *a*] el *tecnozoico*, que coloca toda la fe en la capacidad de la tecnología para sacarnos de la crisis sin cambiar nuestro estilo contaminador y consumista de vida, y *b*] el *ecozoico*, fundado en una nueva relación saludable con el planeta, reconociendo que somos parte del mundo natural, viviendo en armonía con el universo, y caracterizado por las actuales preocupaciones ecoló-

gicas. Tenemos dos opciones posibles. Ellas definirán nuestro futuro.

En realidad, no me parece que sean caminos del todo opuestos. Tecnología y humanismo no se contraponen. Pero es claro que hubo excesos en nuestro “estilo de vida contaminador y consumista” y que ello no es fruto de la técnica sino del modelo económico. Éste es el que tiene que ser puesto en tela de juicio. Y ése es uno de los papeles de la educación sustentable o ecológica, como la denomina David Hutchison. En su libro *Educação ecológica*, a partir de una perspectiva ambiental y constructivista, presenta tres filosofías contemporáneas de la educación: la tecnocrática, la progresista y la holística. “Los que postulan la filosofía *tecnocrática* afirman que la declinación en la salud de las economías estadounidense, canadiense y de otros países industrializados exige un retorno a un programa básico de instrucción y a un compromiso renovado con parámetros superiores de conquista educacional. Los incentivadores de la educación *progresista* argumentan en favor de un abordaje con base en la investigación del aprendizaje, que apoya una disposición hacia la realización de experimentos por parte de los estudiantes. Los que proponen la filosofía *holística* subrayan la búsqueda del significado y de la finalidad en los mundos físico y cultural que circundan a los niños (2000, p. 39). La filosofía holística se funda en los recientes descubrimientos de la física cuántica, que demostraron esa intimidad de todo con todo, aunque eso ya había sido enunciado por la dialéctica del siglo XIX. Lo que la física de hoy está mostrando es que la visión atomista de un mundo desconectado, fragmentado, ya no se puede sostener. Lo que prevalece en el mundo es la conectividad de todo con todo. El holismo introdujo la idea de la *espiritualidad* no como religión o creencia en Dios, sino como búsqueda permanente del sentido de la vida. La espiritualidad es algo personal, aunque construido socialmente, algo que está presente en el ser humano desde la infancia.

Hutchison no cuestiona fundamentalmente el modelo económico, algo que nosotros juzgamos que es también una de las tareas de la pedagogía de la Tierra. Trata más bien de la “conciencia ambiental”, como él mismo la denomina. Aunque Hutchison acepte preferentemente la perspectiva holística le hace dos críticas (*ibid.*, p. 62): el antropocentrismo y la falta de compromiso social. La educación holística está demasiado centrada en la libertad individual y no consigue abordar la cuestión de la justicia social. Él reconoce que existe una gran diversidad de corrientes holísticas, pero esas características parecen comunes a todas ellas. “La glorificación del individuo den-

tro de ciertas corrientes humanísticas y transpersonales de la educación holística revela un grado de antropocentrismo que combina con el de las filosofías tecnócratas, progresistas y liberacionistas [...] Tal vez el mayor desafío con que el movimiento holístico se encuentra actualmente no surja de la perspectiva de la crisis ecológica, sino que, en lugar de eso, emerja de un fracaso en abordar seriamente las cuestiones de justicia personal y social, y por extensión, el papel de la violencia” (*ibid.*, p. 64). El holismo no tiene una respuesta para el grave problema de la violencia que hoy afecta todos los niveles sociales y todas las edades, incluso a los niños. Según Hutchison “uno de los mayores desafíos que enfrentan los educadores en la actualidad incluye el abismo aparentemente creciente entre la vida idílica que deseáramos ser capaces de garantizar a los niños y la realidad de muchos niños que viven en comunidades empobrecidas y violentas en el mundo entero” (*ibid.*, p. 121). Los límites tanto de la *educación ecológica* de Hutchison cuanto de la *educación holística* son evidentes: la primera no cuestiona el modelo económico y la segunda no se preocupa de la justicia social.

La perspectiva de David Hutchison es la de una *educación ecológica* fuertemente centrada en la conciencia ambiental. Siguiendo en mucho las brechas abiertas por Thomas Berry, él recupera, en el campo educacional, el concepto de educación integral, actualizándolo con las contribuciones de la ecología. Los niños tienen el derecho de vivir en un ambiente acogedor, el derecho de saber qué mundo le reservarán los adultos. Para combatir el antropocentrismo en la educación de la infancia y reforzar la perspectiva biocéntrica, él presenta las bases de un currículo cuyo objetivo es el de la “recuperación de la Tierra”, con contenidos y metodologías adecuadas a tal propósito. Encuentra en las pedagogías Waldorf y Montessori buenos ejemplos del uso de materiales naturales en el salón de clases. Se apoya también en Steve van Matre (1992) para presentar a los niños los conceptos básicos sobre el conocimiento de la Tierra y del universo, así como de su historia. David Hutchison no consigue presentar una propuesta pedagógica completa y articulada de su *educación ecológica*. Sin embargo, hace una buena contribución a los estudios para fundamentar una pedagogía de la Tierra. Y concluye: “Nuestra tarea para el futuro inmediato debe ser la de continuar articulando esa visión y la de construir un paradigma curricular para las escuelas que nos pueda ayudar, de la mejor forma posible, a recuperar un modo humano auténtico de relación con el mundo natural y a enfrentar de modo directo los desa-

ños ecológicos con los cuales nos enfrentamos actualmente” (2000, p. 164). Creo que con la finalidad de realizar este propósito podemos apoyarnos aún en la *dialéctica*, que se constituyó en el mejor punto de referencia teórica para abordar cuestiones filosóficas y educacionales como la mencionada.

Aprendemos con la “vieja” dialéctica la interconexión de todas las cosas: “todo se relaciona, todo se transforma” (Gadotti, 1995, p. 109); una dialéctica que es, al mismo tiempo, occidental y oriental. Sólo que la ecología nos pone hoy ante nuevos desafíos a los que el modo de pensar occidental no responde adecuadamente. La tradición occidental acentuó la visión darwiniana de que “la vida en sociedad es una batalla competitiva por la existencia”, creyendo “en un progreso material sin límites, que debe ser alcanzado por medio del crecimiento económico y tecnológico” (Capra, 1993, pp. 8-9). Tener una conciencia ecológica, es decir, “ser ecológicamente alfabetizado”, significa ver al mundo de otra forma, pensar de manera diferente: pensar en términos de relaciones y encadenamientos “desde las jerarquías hacia las redes cooperativas” (comunidades de aprendizaje), “desde las estructuras hacia los procesos” (*loc. cit.*).

El desarrollo sustentable tiene un componente educativo formidable: la preservación del medio ambiente depende de una conciencia ecológica; la formación de la conciencia depende de la educación. Es aquí donde entra en escena la ecopedagogía, que es una pedagogía para la *promoción del aprendizaje del sentido de las cosas a partir de la vida cotidiana*. Encontramos el sentido al caminar, en la vivencia del contexto y en el proceso de abrir nuevas sendas, no sólo observando el camino. Por eso es una pedagogía democrática y solidaria. Desde los primeros escritos de Paulo Freire encontramos esa preocupación por la cotidianidad. “En este sentido es posible afirmar que el hombre no vive auténticamente mientras no se halle integrado con su realidad. Críticamente integrado con ella. Y que no vive una vida auténtica mientras se siente extranjero a su realidad. Dolorosamente desintegrado de ella. Enajenado de su cultura. [...] No hay organicidad en la superposición, porque no existe la posibilidad de acción instrumental [...] la organicidad del proceso educativo implica su integración con las condiciones del tiempo y del espacio a las que se aplica para que pueda alterar o cambiar esas mismas condiciones. Sin esa integración el proceso se hace inorgánico, superpuesto e inoperante” (Freire, 1959, p. 9 [ed. Siglo XXI, pp.10-11]). Si no hubiese “relación de organicidad” poco cambiará, no habrá “promoción del aprendizaje”

(Gutiérrez). La ecopedagogía se propone realizar esa “organicidad” (Freire) en la promoción del aprendizaje, y eso sólo se conseguirá en una relación democrática y solidaria.

¿Qué significa promover? Según Francisco Gutiérrez, que acuñó la palabra “ecopedagogía” a principios de los años noventa, promover es “facilitar, acompañar, posibilitar, recuperar, dar lugar, compartir, inquietar, problematizar, relacionar, reconocer, involucrar, comunicar, expresar, comprometer, entusiasmar, apasionar, amar” (Gutiérrez, 1996, p. 36).

¿Qué significa caminar con sentido? En la “educación bancaria” (Paulo Freire) no se discute el sentido del aprendizaje, pues para esa educación aprender es un fin en sí mismo. La ecopedagogía tuvo origen en la “educación problematizadora” (Paulo Freire), que se pregunta sobre el sentido del propio aprendizaje. Para Francisco Gutiérrez, “caminar con sentido significa, antes que nada, dar sentido a lo que hacemos, compartir sentidos, *impregnar de sentido* las prácticas de la vida cotidiana y comprender el sinsentido de muchas otras prácticas que abierta o solapadamente tratan de imponerse” (Gutiérrez, 1996, p. 39).

La pedagogía tradicional se centraba en la *espiritualidad*; la pedagogía de la escuela nueva en la democracia, y la tecnicista en la *neutralidad* científica. La ecopedagogía se centra en la *relación* entre los sujetos que aprenden juntos “en comunión” (Paulo Freire). Es sobre todo una *pedagogía ética*, una “ética universal del ser humano” (Freire, 1997, p. 19), no la “ética del mercado” (*loc. cit.*), que fundamenta a la *mercoescuela*. Y continúa Paulo Freire: “No podemos asumirnos como sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformadores, a no ser que nos asumamos como sujetos éticos [...] La ética de que hablo es la que se sabe enfrentada a la manifestación discriminatoria de raza, de género, de clase. Es por esta ética inseparable de la práctica educativa, no importa que trabajemos con niños, jóvenes o adultos, por la que debemos luchar. Y la mejor manera de luchar por ella es vivirla en nuestra práctica, testimoniarla, con energía, a los educandos en nuestras relaciones con ellos” (*loc. cit.*).

La ética ya no es más una cosa, un contenido, una disciplina, un conocimiento que se debe acrecentar en el quehacer educativo. Es la propia esencia del acto educativo. Por eso, “la eticidad connota expresivamente la naturaleza de la práctica educativa en cuanto práctica formadora” (*ibid.*, p. 17). En la visión de la ecopedagogía, ella es

parte esencial de la competencia (praxis) de un educador (Ríos, 1993). La democracia y la ciudadanía son hoy parte integrante de la reconstrucción ético-política de la educación. Por eso, la ciudadanía se volvió en eje central de la educación (escuela ciudadana). En este aspecto la ética acaba confundiendo con la noción de ciudadanía.

Ética viene del griego: *oikos* y, más tarde, *ethos*.

Por *oikos* los griegos entendían el espacio externo ocupado por el hombre como refugio, escondrijo, abrigo, morada. El espacio de seguridad donde el hombre se siente protegido de la lucha diaria. Después de un día de trabajo, de la búsqueda de la sobrevivencia, de la lucha por la vida, él se desarma, se saca su uniforme, sus formalidades, y se cobija en el lar, sintiéndose “en casa”. Pero no es un espacio dado. Es construido y reconstruido permanentemente. “Tenemos que reconstruir la casa humana común –la Tierra– para que en ella todos puedan caber. Urge modelarla de tal forma que tenga sustentabilidad para alimentar un nuevo sueño de civilización. La casa humana hoy ya no es más el estado-nación, sino la Tierra como patria-matria común de la humanidad” (Boff, 1999, p. 27).

Por *ethos* los griegos entendían el espacio interno del ser humano, esto es, su carácter, su personalidad, sus hábitos y costumbres, que se iban modificando en la medida en que él pertenecía a una comunidad donde construía su identidad. Así, la ética puede ser definida como el “arte de convivir” (Lia Diskin, en Migliori, 1998, pp. 65-77), lo que implica desarrollar ciertas habilidades y capacidades para relacionarse con el otro, adquiridas por medio de la praxis, de la reflexión y del ejemplo.

Hoy la ética vuelve al centro de los debates de las ciencias de la educación en la medida en que la escuela se volvió un lugar problemático y en la medida en que la sobrevivencia del ser humano está directamente relacionada con la sobrevivencia del planeta. Disponemos de instrumentos que pueden destruir al planeta, y si no hubiera un comportamiento ético, individual e institucional, en el sentido de buscar el bien común y la solidaridad, acabaríamos aniquilándonos a nosotros mismos (era del exterminio). La ética y la solidaridad hoy no son sólo una virtud, un deber. Son condiciones, exigencias de la sobrevivencia del planeta y de los seres que en él viven. “Las inquietudes éticas abarcan todas las áreas del hacer y del saber humanos. Salieron del reducto académico en el que estuvieron confinadas por siglos y están en medio del *ágora*, en el mercado, en los sindicatos, en los gobiernos, en los quirófanos, en los teatros, en los bares, en las es-

quinas, en las milicias, en los laboratorios, en los navíos y más lejos aún [...] entre los astronautas de la estación Mir” (*ibid.*, p. 76).

La ecopedagogía pretende desarrollar una *nueva mirada* sobre la educación, una mirada global, una nueva manera de ser y de estar en el mundo, un modo de pensar a partir de la vida cotidiana, que busca sentido a cada momento, en cada acto, que “piensa la práctica” (Paulo Freire) en cada instante de nuestras vidas, evitando la burocratización de la mirada y del comportamiento.

Fue explorando la problemática de la autoformación como Gaston Pineau creó el neologismo *ecoformación* en los años ochenta, relacionándolo con las historias de vida de las personas. Experiencias cotidianas aparentemente insignificantes –como una corriente de aire, un suspiro, el agua de la mañana en el rostro– fundamentan las relaciones consigo mismo y con el mundo. La toma de conciencia de esa realidad es profundamente formadora. El medio ambiente forma tanto como es formado o deformado. El movimiento por la ecoformación surgió “del encuentro de dos movimientos de investigación: uno, el educativo; el otro, el ecológico. Esos dos movimientos, durante mucho tiempo paralelos, encontraron en el aire un primer elemento común para reflexionar sobre un nuevo espacio de formación” (Pineau, 1992, p. 23). Se inspiró en la teoría de “los tres maestros de Rousseau”: “yo, los otros, las cosas”, enunciada al comienzo del *Emilio*, lo que, según Rousseau, volvía a la educación un fenómeno “tan complejo como la vida”. Para Rousseau, “el desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza; el uso es lo que nos enseña lo que debemos hacer desde el desarrollo y la educación de los hombres; lo que adquirimos a través de nuestra propia experiencia sobre los objetos que nos afectan es la educación de las cosas [...] Cada uno de nosotros es formado, por consiguiente, por tres especies de maestros” (Rousseau, 1966, p. 37).

En el libro *De l'air: essai sur l'écoformation*, Pineau sostiene que el *aire* es “el medio más material, más elemental de esta cosmicidad en la edad del hábitat humano; el más leve también, el más discreto” (p. 17). “Este soporte vital omnipresente es de una discreción tal que el prefijo *in* es permanentemente utilizado para calificarlo. El aire es un gas in-visible, in-odoro, in-sípido, in-coloro, im-palpable, in-forme, y son sus cualidades negativas las que hacen que vehiculice las imágenes, los olores, los colores, las formas, los movimientos” (*ibid.*, p. 24). Pineau y sus colaboradores pretenden ahora investigar otros elementos tradicionales de las cosmogonías occidentales, además del

aire, el agua, la tierra y el fuego. El agua –también ella in-odora, in-colora, in-visible (transparente), in-sípida– es hoy una de las principales preocupaciones de la humanidad. Sin agua no hay vida en el planeta. La investigación sobre estos temas prosigue y su “aplicación” práctica, pedagógico-metodológica, también.

Gaston Pineau aproxima la teoría de “los tres maestros de Rousseau –la naturaleza humana, la sociedad y las cosas– al “paradigma verde” de Edgar Morin, que concibe la vida y su formación a partir de tres polos, distintos e inseparables: el individuo, la especie y el medio ambiente. Cada uno de esos polos depende vitalmente de las relaciones establecidas con los otros. “Con *verde* Morin se refiere, sin duda, en primer lugar, a una explicación ecológica de la vida que toma en cuenta esa verdad simple de las relaciones vitales más allá de los recortes disciplinarios y burocráticos empleados para comprender o controlar esa vida. Pero el verde connota también la inmadurez. Ese adjetivo también colorea tal modelo explicativo con un tinte de novedad, de no acabado. Este modelo emerge y su interés reside más en las posibilidades heurísticas que deja entrever que en los productos acabados que él podría cosechar” (*ibid.*, p. 246). Y concluye: Jean-Jacques Rousseau concreta en educación, de una manera sorprendente, el paradigma verde tripolar de Edgar Morin.

La intuición de Gaston Pineau en relación con la ecoformación y la autoecoformación nació del entrecruzamiento de dos campos de preocupaciones: los relatos de la *vida cotidiana* y la relación entre *educación permanente y ecología*. La investigación de Francisco Gutiérrez sobre la ecopedagogía también se originó en la preocupación por el sentido de la vida cotidiana. Creo que ahí está la aproximación de ambos con Edgar Morin. La formación está ligada al espacio-tiempo en el cual se realizan concretamente las relaciones entre el ser humano y el medio ambiente. Ellas se dan sobre todo en el ámbito de la sensibilidad, mucho más que en el nivel de la conciencia. Se dan, por consiguiente, mucho más en el plano de la subconciencia: no las percibimos y, muchas veces, no sabemos cómo acontecen. Es preciso disponer de una *ecoformación* para volverlas conscientes. Y la ecoformación necesita de una ecopedagogía. Como destaca Pineau, una serie de referencias se asocian para ello: la inspiración bachelardiana, los estudios del imaginario, el abordaje de la transversalidad, de la transdisciplinariedad y de la interculturalidad, el constructivismo y la pedagogía de la alternancia.

Eric Beaudout, uno de los colaboradores de Gaston Pineau, del

GRAF –Grupo de Investigación sobre la Ecoformación– de la Universidad François Rabelais de Tours (Francia), en un texto presentado en un coloquio en 1997, sostuvo que la ecoformación es al mismo tiempo un “concepto heurístico y operativo”, cuya finalidad es “comprender las relaciones formadoras entre el hombre y el medio ambiente”. Destaco esta tesis de Eric Beaudout porque ésta remite a un tema central de la propia ecopedagogía. Requerimos de una ecopedagogía y de una ecoformación hoy, requerimos de una *pedagogía de la Tierra*, justamente porque sin esa pedagogía para la reeducación del ser humano, principalmente del occidental, prisionero de una cultura cristiana depredatoria, no podemos ya hablar de la Tierra como un hogar, como una roca, para el “bicho-hombre”, como decía Paulo Freire. Sin una *educación sustentable* la Tierra continuará sólo siendo considerada como espacio de nuestro sustento, perteneciente al dominio técnico-tecnológico, objeto de nuestras investigaciones, ensayos y, algunas veces, de nuestra contemplación. Pero no será el espacio de vida, el espacio de cobijo, de “cuidado” (Boff).

En Brasil, Gaston Pineau encontró “tierra fértil” para sus ideas en el proyecto Escola da Natureza (Escuela de la Naturaleza), de Brasilia, creado en 1996 durante el gobierno de Cristovan Buarque, trabajando con barro, chatarra, reciclajes, trillas ecológicas, origamis y ecodramas, en numerosas oficinas, insertando el tema transversal “medio ambiente” en el programa escolar. Los cuatro elementos fueron trabajados, principalmente el agua, estratégica para la región de la altiplanicie central de Brasil, donde se sitúa Brasilia. La Escuela de la Naturaleza tenía como preocupación fundamental sobrepasar el plano de la sensibilización –propio de iniciativas semejantes emprendidas por grupos religiosos y holísticos– para integrar la ecoformación de manera científica a los contenidos de la educación escolar y, por consiguiente, al currículo.

Como relató al año siguiente en París la profesora Vera Lessa Catalão, la Escuela de la Naturaleza fue creada “para funcionar como un centro de intercambio y de irradiación de una pedagogía capaz de unir la ética, la ciudadanía y el medio ambiente como contenidos de la educación escolar. Al mismo tiempo que ofrece la posibilidad a los estudiantes de seguir programas permanentes de educación ambiental, esta escuela se presenta a todos los educadores como un espacio de estudio, de debate y de experiencias capaces de ayudar y de volver más consistente el trabajo cotidiano que ellos ya realizan en el interior de su escuela.” Por medio de sus preocupaciones respecto de

la ecología, la Escuela de la Naturaleza consiguió ampliar el concepto y el derecho de ciudadanía, incluyendo en ellos a las generaciones actuales y a las generaciones futuras. Y más aún, como concluyó Vera Lessa Catalão, “ese derecho fue extendido a todos los seres vivos”, superando el foso creado por una cultura que separó el mundo de la naturaleza del mundo de la cultura. “De hecho, la educación ambiental toma a la ecología como pretexto para trabajar la integridad humana. El simple hecho de aprender a economizar, a reciclar, a compartir, a complementar, a preservar, a aceptar la diferencia, puede representar una revolución en el cuerpo del sistema social. Nosotros somos todos profesores y alumnos ante la tarea de reaprender estos valores con un sabor existencial profundo que une la naturaleza y la cultura.”

Nacida en la investigación dentro del campo de la *educación permanente*, la ecoformación se alimenta del paradigma ecológico, interrogándose sobre las relaciones entre el ser humano y el mundo. Nosotros dependemos de los elementos naturales –el aire, el agua, la tierra y el fuego (Gaston Bachelard)– en mayor medida que lo que estos elementos dependen de nosotros, afirma Pineau. Y añade: no obstante, en nuestro deseo de dominarlos, ellos desaparecen de nuestro campo de conciencia. La relación que nos liga a ellos es una relación de uso.

La ecoformación pretende establecer un equilibrio armónico entre hombre/mujer y medio ambiente. Se inscribe en el concepto más amplio de formación tripolar ya anunciado por Rousseau (Pineau, 1992, pp. 246-247); los *otros*, las *cosas* y nuestra *naturaleza personal*. Son tres modelos formativos que participan de nuestro desarrollo a lo largo de toda la vida, “nuestros maestros” según Rousseau: la heteroformación (ampliamente dominante), la autoformación (en vías de desarrollo) y la ecoformación (aún en pañales). “La teoría tripolar se estructura con esos tres polos. Un polo personal trabajado por el prefijo *auto*. Un polo social donde florecen varios prefijos para nombrar la alteridad: *alo*, o más genéricamente *hetero*, cuando lo otro tiene un estatus de diferencia marcada, y *co* cuando la relación es paritaria. Finalmente, un tercer polo que es el más difícil de nombrar porque no habla la misma lengua que nosotros; él es, incluso, muy silencioso, y lo que tenemos de social y de psicológico nos hace olvidarlo. Es el polo que llamamos *eco*, y que Rousseau define como ‘la adquisición de nuestra propia experiencia sobre los objetos que nos afectan’” (Pineau, 1998, p. 21).

Pineau continúa afirmando respecto de la “ecosensibilidad” que, aunque tenga una base natural, su desarrollo no es natural. Por eso necesitamos de una ecoformación. Depende de experiencias personales y de influencias culturales. “La relación dominante que nos une a las cosas es una relación de uso, una relación refleja, más o menos alternada, técnica y culturalmente. Las cosas existen para nosotros principalmente en la medida en que nos son útiles, en la medida en que nos sirven. Gran parte de la educación está destinada a aprender cómo utilizarlas según sus reglas, pero también según las reglas sociales suficientemente admitidas como para ser transmitidas. Las reglas de la sociedad industrial y de consumo tienden a sobredesarrollar esas relaciones de uso, a transformarlas en relación de dominación y de explotación salvaje de la naturaleza” (*ibid.*, p. 22).

No aprendemos a amar a la Tierra leyendo libros sobre eso, ni leyendo libros de ecología integral. La experiencia propia es lo que cuenta. Esa experiencia sólo la obtendremos sembrando y siguiendo el crecimiento de un árbol o de una plantita, caminando por las calles de la ciudad o aventurándonos en un bosque, sintiendo el cantar de los pájaros en las mañanas soleadas o nubladas, observando cómo el viento mueve las plantas, sintiendo la arena caliente de nuestras playas, mirando hacia las estrellas en una noche oscura. Hay muchas formas de encantamiento y de emoción ante las maravillas que la naturaleza nos reserva. Está claro que existe la contaminación, la degradación ambiental, para recordarnos que podemos destruir esa maravilla y para formar nuestra conciencia ecológica y movernos a la acción. Acariciar una planta, contemplar con ternura una puesta de sol, oler el perfume de una hoja de pitanga, de guayaba, de naranjo, o de ciprés, de un eucalipto... son múltiples formas de vivir en relación permanente con este planeta generoso y compartir la vida con todos los que lo habitan o lo componen. La vida tiene sentido, pero su sentido sólo existe en relación. Como dijo Carlos Drummond de Andrade: “Soy un hombre disuelto en la naturaleza. Estoy floreciendo en todos los *ipês*.”

Drummond de Andrade sólo podría decir eso aquí en la Tierra. Si estuviese en otro planeta del sistema solar no diría lo mismo. Sólo la Tierra es amistosa con el ser humano. Los otros planetas son francamente hostiles a él, aunque se hayan originado en la misma polvareda cósmica. ¿Existirán otros planetas fuera del sistema solar que alberguen vida, tal vez vida inteligente? Si tenemos en cuenta que la materia de la cual se originó el universo es la misma, es muy proba-

ble. Pero, por ahora, sólo tenemos uno que es francamente nuestro amigo. Debemos aprender a amarlo.

La UNESCO patrocinó durante 1997 en Tesalónica (Grecia) una conferencia internacional sobre “medio ambiente y sociedad” centrada en el tema de la educación. La Conferencia de Tesalónica siguió los pasos de las reuniones anteriores de la UNESCO –Tiflis (1977), Jomtien (1990), Toronto (1992), Estambul (1993)– y de la serie de conferencias de las Naciones Unidas iniciada en 1992 con la de Río-92, seguida por la de 1994 en El Cairo (población), las de 1995 en Copenhague (desarrollo social) y Beijing (sobre la mujer), y la de 1996 en Estambul (asentamientos humanos). Tres años antes la UNESCO había lanzado la iniciativa internacional sobre “educación para un futuro sustentable”, reconociendo que la educación era la “clave” del desarrollo sustentable y autónomo.

Se admitió sin embargo que la educación por sí sola no podría enfrentar los factores más determinantes de la *insustentabilidad*: el rápido crecimiento de la población mundial, la persistencia de la pobreza generalizada, la expansión de la industria en todo el mundo, el uso de modalidades de cultivo nuevas y más intensivas, la negación de la democracia económica y la violación de los derechos humanos. Actualmente 25% de la población del mundo consume 75% de los recursos naturales del planeta. Ninguno de esos factores puede ser tratado separadamente. El aumento de la población, por ejemplo, ejerce una presión creciente sobre los ecosistemas.

La educación, concebida no como mera escolarización, puede y debe tener un peso en la lucha por la sustentabilidad económica, política y social. Procesos no formales, informales y formales ya están conscientizando a muchas personas e interviniendo positivamente, cuando no brindando soluciones, despertando mentes y abriéndolas ante el problema de la degradación cada vez mayor del medio ambiente. Reformas educacionales como las de Toronto, en Canadá, ya introducen cambios en la forma de concebir los contenidos curriculares, buscando nuevos elementos para una *alfabetización ambiental*. Tales reformas requieren de una nueva formación de los docentes y de apoyo técnico, pedagógico e instrumental para las escuelas. Las pedagogías tradicionales, fundadas en el principio de la competitividad, de la selección y de la calificación, no dan cuenta de la formación de un ciudadano que debe ser más cooperativo y activo. La educación ambiental en muchas escuelas ha sido el punto de partida de esa conscientización, aunque se sepa que la educación para un futuro sus-

tentable es más amplia que una educación ambiental o escolar. La sensibilización y la formación ético-política de sectores cada vez mayores de la opinión pública son esenciales para desencadenar un proceso más sólido y crear las condiciones sociales propicias que posibiliten la sustentabilidad social y económica. La información generalizada y el cambio de valores están en la base de este movimiento. Y ello puede ser logrado tanto en el ámbito nacional como en el local.

La *ecopedagogía* parece nacer de este movimiento mucho más que de los estudios teóricos al respecto. Se trata de un movimiento que ocurre mucho más fuera de la escuela que dentro de ella. “La incorporación del medio ambiente a la educación formal, en gran medida, se limitó a internalizar los valores de conservación de la naturaleza; los principios del ambientalismo se incorporaron por una visión de las interrelaciones de los sistemas ecológicos y sociales para destacar algunos de los problemas más visibles de la degradación ambiental, tales como la contaminación de los recursos naturales y de los servicios ecológicos, el tratamiento de la basura y la localización de los desechos industriales. La pedagogía ambiental en estos casos se expresa en el contacto de los alumnos con su entorno natural y social. La educación ambiental interdisciplinaria, entendida como la formación de habilidades para aprehender la realidad compleja, fue reducida a la intención de incorporar una conciencia ecológica en el currículo profesional. En tal sentido, la educación ambiental formal, en la educación básica, transmite una conciencia general del ambiente, induciendo a un cambio en las capacidades perceptivas y valorativas de los alumnos” (Leff, 1999, p. 119). La educación ambiental muchas veces se limitó al ambiente externo sin confrontarse con los valores sociales, con los otros, con la solidaridad, sin poner en cuestión el carácter político de la educación y del conocimiento. Enrique Leff reconoce, en este punto, la gran contribución de Paulo Freire a la educación ambiental, con su *pedagogía ecológica popular*, inspirada en la pedagogía del oprimido. Por otro lado, según Leff, también la pedagogía freireana salió ganando en ese proceso, pues la pedagogía del oprimido fue “resignificada por principios de sustentabilidad y diversidad cultural” (*ibid.*, p. 121). Tal aproximación entre el pensamiento freireano y el pensamiento complejo desembocó a fines de los años noventa en el “movimiento por la ecopedagogía”, coordinado hoy por el Instituto Paulo Freire.

En un libro dedicado a Chico Mendes y Paulo Freire, Enrique Leff reconoce la necesidad de una pedagogía de la educación ambiental

para que ella no se reduzca al ambientalismo. Según él, tal pedagogía surge de la fusión de la vertiente crítica de la pedagogía con el pensamiento de la complejidad. La noción de ambiente, a su juicio, va mucho más allá de lo que se llama el “medio ambiente”: ambiente no es el mundo “de afuera” ni la “mera subjetividad e interioridad del ser” (2000, p. 48). Es un objeto complejo que implica la desconstrucción del pensamiento disciplinario y simplificador. Por eso denomina a esa nueva pedagogía como “pedagogía de la complejidad ambiental” (no sólo pedagogía ambiental). Según Enrique Leff (*ibid.*, p. 47), la *pedagogía de la complejidad ambiental* “reconoce que *aprehender el mundo* parte del ser mismo de cada sujeto; que es un proceso dialógico que desborda toda racionalidad comunicativa construida sobre la base de un posible consenso de sentidos y verdades. Más allá de una pedagogía del medio –en la que todo alumno vuelve la mirada a su entorno, a su cultura y su historia para reapropiarse su mundo desde sus realidades empíricas–, la pedagogía de la complejidad ambiental *reconoce el conocimiento*, mira al mundo como potencia y posibilidad, entiende la realidad como construcción social movilizadora por valores, intereses y utopías.”

El modelo actual de globalización amenaza la *diversidad cultural* de la humanidad. A este respecto, la Conferencia de Tesalónica (1997) concluyó: “se puede establecer un paralelo entre diversidad biológica y diversidad cultural, que pueden ser consideradas aspectos del mismo fenómeno. Así como la naturaleza produce diferentes especies que se adaptan a su medio ambiente, la humanidad desarrolla distintas culturas que responden a las condiciones locales. La diversidad cultural puede, por consiguiente, ser considerada como una forma de diversidad por adaptación, y, como tal, condición previa para la sustentabilidad. La tendencia actual hacia la globalización amenaza la riqueza de las culturas humanas y muchas culturas tradicionales ya fueron destruidas. El argumento en favor de poner fin a la desaparición de especies también es aplicable a las pérdidas culturales y al consecuente empobrecimiento del acervo colectivo de los medios de sobrevivencia de la humanidad” (UNESCO, 1999, p. 72).

La palabra “ecología” fue creada en 1866 por el biólogo alemán Ernest Haeckel (1834-1919), con la publicación de su libro sobre *Morfología general de los organismos* como un capítulo de la biología, para designar el estudio de las relaciones existentes entre todos los sistemas vivos y no vivos entre sí y con su medio ambiente. Si tenemos en cuenta la palabra griega que le dio origen, *oikos*, “casa”, la ecología

podría ser considerada como la “ciencia de la casa”, de nuestra casa mayor que es el planeta Tierra. Hoy podemos distinguir cuatro grandes vertientes de la ecología: la *ecología ambiental* –que se ocupa del medio ambiente–, la *ecología social* –que inserta al ser humano y a la sociedad dentro de la naturaleza y propugna un desarrollo sustentable–, la *ecología mental* o profunda –que estudia el tipo de mentalidad vigente hoy y que se remonta a la vida psíquica humana, consciente e inconsciente, personal y arquetípica–, y la *ecología integral* –que parte de una nueva visión de la Tierra surgida cuando, en los años ochenta, nuestro planeta pudo ser visto desde fuera por los astronautas (Boff, 1996b). “La era planetaria comienza con el descubrimiento de que la Tierra es sólo un planeta” (Morin y Kern, 1993, p. 16).

La *ecología natural* se refería sólo a la preservación de la naturaleza. La *ecología social integral* se refiere a calidad de vida. Como dijo Leonardo Boff (*ibid.*, p. 15), la ecología hoy debe ser entendida como “relación e interacción de todas las cosas, entre sí y con todo lo que existe, real o potencial”. La ecología no se limita a la relación con la naturaleza. Así como el concepto de sustentabilidad se fue ampliando, lo mismo sucedió con el concepto de ecología.

¿Cómo se traduce en la educación el principio de la sustentabilidad? Se expresa en preguntas como: ¿hasta qué punto existe sentido en lo que hacemos? ¿Hasta qué punto nuestras acciones contribuyen a la calidad de vida de los pueblos y a su felicidad? La sustentabilidad es un principio reorientador de la educación y principalmente de los currículos, objetivos y métodos.

Es en el contexto de la evolución de la propia ecología donde surge y todavía gatea lo que llamamos ecopedagogía, inicialmente llamada “pedagogía del desarrollo sustentable” y que hoy rebasó ese sentido. La ecopedagogía está desarrollándose, ya sea como un movimiento pedagógico o bien como abordaje curricular.

1. LA ECOPEPAGOGÍA COMO MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

Al igual que la ecología, la ecopedagogía también puede ser entendida como un movimiento social y político. Al igual que todo movimiento nuevo, en proceso, en evolución, la ecopedagogía es compleja y puede tomar diferentes direcciones, incluso contradictorias. Puede ser entendida de modos diferentes, como lo son las expresiones “de-

sarrollo sustentable” y “medio ambiente”. Existe una visión capitalista del desarrollo sustentable y del medio ambiente que, por ser antiecológica, debe ser considerada como una trampa, tal cual lo viene sosteniendo Leonardo Boff.

Al contrario de los términos “educación” y “salud” –que corresponden a áreas bastante conocidas por la población–, la expresión “medio ambiente” es casi totalmente ignorada. La población conoce lo que es basura, asfalto, pero no entiende la cuestión ambiental en su significación más amplia. De ahí la necesidad de una ecopedagogía, de una pedagogía para el desarrollo sustentable.

La ecopedagogía como movimiento social y político surge en el seno de la sociedad civil, en las organizaciones tanto de educadores como de ecologistas y de trabajadores y empresarios preocupados por el medio ambiente. La sociedad civil viene asumiendo su cuota de responsabilidad ante la degradación del medio ambiente, percibiendo que sólo mediante una *acción integrada* esa degradación puede ser combatida.

Los movimientos sociales y populares y las organizaciones no gubernamentales han alertado a los gobiernos y a la propia sociedad sobre los daños causados al medio ambiente y a los seres humanos por políticas públicas antisustentables. Fueron principalmente las ONG las que más se empeñaron, en los últimos años, en superar los problemas causados por la degradación del medio ambiente. De la misma forma, anticipándose a las iniciativas del estado, las organizaciones no gubernamentales están movilizándose cada vez más en la búsqueda de una *pedagogía del desarrollo sustentable*, entendiendo que sin una acción pedagógica efectiva de nada servirán los grandes proyectos estatales de descontaminación y de preservación del medio ambiente. Es con esta hipótesis con la que trabaja el Instituto Paulo Freire en su Programa de Ecopedagogía y que inspira también al Movimiento por la Ecopedagogía, creado en agosto de 1999, durante el I Encuentro Internacional de *La Carta de la Tierra en la Perspectiva de la Educación*.

Las ONG están asumiendo un papel cada vez más reconocido no sólo en la lucha por las causas populares sino también en la lucha por el fortalecimiento de la sociedad ante el estado y el mercado. No son sólo una moda. Se consolidaron como una fuerza extraordinaria en el decenio de los noventa. En algunos casos, determinadas ONG son más poderosas que ciertos estados. Cuando se reconstruye históricamente la trayectoria de las organizaciones que hoy están siendo denominadas ONG (sean ONG populares o ambientalistas) un primer

aspecto común a ser destacado es que se trata de grupos con alguna organización formal que actúan teniendo en vista la transformación de los aspectos de la realidad social considerados como negativos. De esta forma, las ONG se han preocupado política y prioritariamente por las cuestiones de la ciudadanía y más recientemente por el problema ambiental. Se puede definir a las ONG como organizaciones formales, privadas, pero con fines públicos, sin metas lucrativas, autogobernadas y con participación de parte de sus miembros como voluntarios, con el objetivo de realizar mediaciones de carácter educacional, político, de asesoría técnica, de prestación de servicios o para segmentos de la sociedad civil, orientadas a expandir el poder de participación de ésta con la finalidad última de desencadenar transformaciones sociales de nivel micro (de lo cotidiano y/o local) o en el nivel macro (sistémico y/o global) (Ilse Scherer-Warren, en Viola, 1995, pp. 161-163). La ecopedagogía nació en el interior de las ONG y ahora está ganando espacio en los debates universitarios y en los sistemas educacionales en la medida en que se están constituyendo en una respuesta a la demanda por una educación no sólo de calidad sino con objetivos y contenidos curriculares nuevos.

2. LA ECOPELOGÍA COMO ABORDAJE CURRICULAR

La ecopedagogía implica una reorientación de los currículos para que incorporen ciertos principios defendidos por ella. Tales principios deberían, por ejemplo, orientar la concepción de los contenidos y la elaboración de los libros didácticos. Piaget nos enseñó que los currículos deben contemplar lo que es significativo para el alumno. Sabemos que eso es correcto, pero incompleto. Los contenidos curriculares tienen que ser significativos para el alumno, pero sólo serán significativos para él si tales contenidos fueran significativos también para la salud del planeta, para el contexto más amplio.

¿Cómo buscar significado al conocimiento fuera de un contexto? Para comprender lo que conocemos no podemos aislar los objetos del conocimiento. Es preciso, como dijo Edgar Morin, “reubicarlos en su medio ambiente para conocerlos mejor, sabiendo que todo ser vivo sólo puede ser conocido en su relación con el medio que lo rodea, donde va a buscar energía y organización” (1992, pp. 1-2). Ahora bien, los currículos monoculturales oficiales comienzan por enseñar histo-

ria, geografía, química y física como “categorías aisladas, sin tener en cuenta, al mismo tiempo, que la historia siempre se sitúa dentro de espacios geográficos y que cada paisaje geográfico es fruto de una historia terrestre, sin tener en cuenta que la química y la microfísica tienen el mismo objeto pero en escalas diferentes” (*loc. cit.*).

Sin duda la ecopedagogía también deberá influir en la estructura y el funcionamiento de los *sistemas de enseñanza*. Se sabe que los sistemas nacionales de educación nacieron en el siglo XIX bajo el signo de la pedagogía clásica, racionalista y centralizadora. La ecopedagogía propone una nueva forma de gobernabilidad ante la ingobernabilidad del gigantismo de los sistemas actuales de enseñanza, postulando la descentralización democrática y una racionalidad basadas en la *acción comunicativa*. Ella deberá influir también en la formación de los nuevos sistemas de enseñanza, el “Sistema Único y Descentralizado de Educación Básica”, por ejemplo (Gadotti, 2000, pp. 175-178). El principio de la gestión democrática y de la descentralización –y por consiguiente de la *autonomía* y de la *participación*– es muy caro al movimiento ecopedagógico y a la propia ecología: “La idea central del proyecto ecologista es que una modificación en el impacto destructivo de la actual sociedad sobre el medio ambiente sólo podrá ser conseguida, de una forma profunda y duradera, a partir de un amplio proceso de descentralización de la economía, del poder y del espacio social. Y ello porque uno de los principales motivos de la destructividad del actual modelo está en su gigantismo y en su tendencia centralizadora, que vuelven cada vez más difícil el control de la sociedad sobre su funcionamiento” (Lago y Pádua, 1994, p. 63).

La pedagogía clásica construyó sus “parámetros curriculares” basada en la memorización de contenidos. Nuestra tan difundida “pedagogía de los contenidos” es hija del Iluminismo, como lo demostró José Tamarit (1996). La ecopedagogía insiste en la necesidad de reconocer que las formas (*vínculos, relaciones*) son también contenidos. Como esta ecopedagogía se preocupa por la “promoción de la vida”, los contenidos relacionales, las vivencias, las actitudes y los valores, la “práctica de pensar la práctica” (Paulo Freire), adquieren expresiva relevancia. Sólo recientemente las reformas curriculares, como la española y la brasileña, reconocieron la importancia de tratar no sólo acerca de los contenidos disciplinarios sino también de los temas transdisciplinarios o transversales, tales como la ética, la ciudadanía, la diversidad cultural, el medio ambiente, la salud, la sexualidad, la paz, la no violencia, el trabajo y el consumo.

La ecopedagogía defiende, además, la valorización de la *diversidad cultural*, la garantía para las manifestaciones ético-políticas y culturales de las minorías étnicas, religiosas, políticas y sexuales, la democratización de la información y la reducción del tiempo de trabajo, para que todas las personas puedan participar de los bienes culturales de la humanidad. La ecopedagogía, por lo tanto, es también una pedagogía de la *educación multicultural*.

Finalmente, la ecopedagogía no es una *pedagogía escolar*. No se dirige sólo a los educadores sino también a todos los habitantes de la Tierra en general. Como afirma Francisco Gutiérrez, “estamos frente a dos lógicas que de ningún modo debemos confundir: la lógica escolar y la lógica educativa” (Gutiérrez, 1996, p. 26). La educación para un desarrollo sustentable no puede ser confundida y considerada como una educación escolar. La escuela puede contribuir mucho, y está contribuyendo –hoy los niños escolarizados son los que llevan a los adultos en su casa la preocupación por el medio ambiente–, pero la ecopedagogía pretende ir más allá de la escuela: busca comprometer a toda la sociedad.

Situada de esta manera, la ecopedagogía no es una pedagogía más, al lado de otras pedagogías. Sólo tiene sentido como *proyecto alternativo* global, en el que la preocupación no está sólo en la preservación de la naturaleza (ecología natural) o en el impacto de las sociedades humanas sobre los ambientes naturales (ecología social), sino en un nuevo modelo de civilización sustentable desde el punto de vista ecológico (ecología integral), que implica un cambio en las estructuras económicas, sociales y culturales. Tal civilización sustentable está ligada, no obstante, a un *proyecto utópico*: cambiar las relaciones humanas, sociales y ambientales que tenemos hoy. Aquí está el sentido profundo de la ecopedagogía, o de una *pedagogía de la Tierra*, como la hemos denominado.

Es claro que la *ecopedagogía* no tiene la pretensión simplista de inventar todo de nuevo. Ella se inserta, como movimiento, en la evolución del propio movimiento ecológico como doctrina y como actitud ante la vida. De la misma forma que el movimiento ecológico incluye la corriente no violenta del pensamiento anarquista, el movimiento pacifista y humanista, al propio marxismo libertario y a los pensadores que “en diversos campos de la ciencia y del conocimiento han adoptado perspectivas globalizantes y dirigidas hacia la liberación social y psicológica de los seres humanos” (Lago y Pádua, 1994, p. 41). La ecopedagogía se inserta también en un movimiento reciente

de renovación educacional que incluye la vertiente científica y la ética de la transdisciplinariedad y del holismo.

Un ejemplo concreto de la ecopedagogía como movimiento social está dado hoy en el trabajo que realizan muchas organizaciones no gubernamentales para que la *Carta de la Tierra* al ser proclamada por las Naciones Unidas no sea sólo “proclamada”, sino que sea vivida por los habitantes del planeta y construida colectivamente antes de ser proclamada. La pedagogía contenedora y burocrática se mueve desde la oferta hacia la demanda: desde la proclamación iluminista hacia la acción sobre las personas. La ecopedagogía se mueve desde la necesidad real, analizada, interpretada, reflexionada, organizada, codificada y descodificada, hacia la acción colectiva e individual transformadora, hacia lo vivido en la cotidianidad. Primero se vive, se experimenta, se elabora, y después se da el nombre a las cosas o procesos, y se proclama. ¿Por qué las exigencias de lo cotidiano son importantes? ¿Por qué la demanda es importante? Porque de nada serviría proclamar burocráticamente derechos si ellos no fueran exigidos, si no fueran sentidos y reflexionados, si no fueran demandados y creados desde abajo hacia arriba. Entendida de esa forma, la ecopedagogía es una nueva *pedagogía de los derechos*, que asocia los derechos de los seres humanos a los derechos de la Tierra.

La ecopedagogía se encuentra aún en una fase de definición de sus principios, pero no se quedará en ellos. Para afirmarse como pedagogía de la Tierra, como ecopedagogía, precisa abordar efectivamente la realidad con propuestas y estrategias metodológicas. En ese trayecto la ecopedagogía se beneficia mucho del propio movimiento de la educación ambiental al que está asociada. Ejemplos no faltan. Véase el cuento de Ana Primavesi (1997) titulado “El grano de trigo”. Se trata de un ejemplo práctico de una educación sustentable. Ana Primavesi muestra cómo funcionan las plantas, su valor nutritivo y, al mismo tiempo, cómo ocurre el empobrecimiento y la decadencia del suelo causados por la agricultura convencional que utiliza agrotóxicos. De esta forma, ecopedagógica, podemos enseñar y aprender la lengua portuguesa, la geografía, la biología, la educación artística, etc., abordando el tema mediante textos escritos que relatan hechos y problemas cotidianos de la relación hombre-naturaleza.

La educación ambiental fue uno de los temas de mayor importancia en el Foro Global de Río-92, discutida especialmente en la *Jornada Internacional de Educación Ambiental*, organizada por el ICAE (Consejo Internacional de Educación de Adultos) con apoyo de or-

ganizaciones no gubernamentales, como el SUM (Servicio Universitario Mundial) y la ICEA (Asociación Internacional de Educación Comunitaria).

El resultado más importante de ese debate fue el lanzamiento, el día 7 de junio, del *Tratado de educación ambiental para las sociedades sustentables y la responsabilidad global*. Destacamos algunos principios básicos de ese importante documento (Foro Global-92, s. d., pp. 194-196).

1. La educación ambiental debe tener como base el pensamiento crítico e innovador, en cualquier tiempo y lugar, en sus modos formal, no formal e informal, promoviendo la transformación y la construcción de la sociedad.

2. La educación ambiental es individual y colectiva. Tiene el propósito de formar ciudadanos con conciencia local y planetaria, que respeten la autodeterminación de los pueblos y la soberanía de las naciones.

3. La educación ambiental debe abarcar una perspectiva holística, enfocando la relación entre el ser humano, la naturaleza y el universo de forma interdisciplinaria.

4. La educación ambiental debe estimular la solidaridad, la igualdad y el respeto a los derechos humanos, valiéndose de estrategias democráticas y de la interacción entre las culturas.

5. La educación ambiental debe integrar conocimientos, aptitudes, valores, actitudes y acciones. Debe convertir cada oportunidad en experiencias educativas de las sociedades sustentables.

6. La educación ambiental debe ayudar a desarrollar una conciencia ética sobre todas las formas de vida con las cuales compartimos este planeta, respetar sus ciclos vitales e imponer límites a la explotación de esas formas de vida por parte de los seres humanos.

La *educación ambiental* va mucho más allá que el conservacionismo. Se trata de un cambio radical de mentalidad –en relación con la calidad de vida–, que está directamente ligado al tipo de convivencia que mantenemos con la naturaleza y que implica actitudes, valores y acciones. Se trata de una opción de vida por una relación saludable y equilibrada con el contexto, con los demás y con el ambiente más próximo, comenzando por el ambiente de trabajo y doméstico.

El Foro Global-92 llevó a la Conferencia de la UNCED un total de 32 tratados con numerosas propuestas. Pedían, sobre todo, la parti-

cipación de las ONG, con derecho a voz y voto, en la toma de decisiones gubernamentales que afectaran al medio ambiente. El Tercer Sector dio una demostración de fuerza que continuó creciendo durante todo el decenio y podrá convertirse próximamente en un factor nuevo de equilibrio político-económico entre estado y mercado.

El *abordaje comunitario* también fue ampliamente destacado por las ONG, en particular en lo que se refiere al papel de la educación. Se insistió en las posibilidades abiertas por el trabajo comunitario en favor del desarrollo sustentable, en favor de la protección ambiental y de la construcción de una comunidad saludable. La educación continúa siendo la clave para esta nueva forma de desarrollo.

La *ecopedagogía* no se opone a la *educación ambiental*. Al contrario, para la *ecopedagogía* la educación ambiental es un presupuesto. La *ecopedagogía* incorpora la educación ambiental y le ofrece estrategias, propuestas y medios para su realización concreta. Fue justamente durante la realización del Foro Global 92, en el cual se discutió mucho la educación ambiental, cuando se advirtió la importancia de una pedagogía del desarrollo sustentable o de una *ecopedagogía*. Hoy, sin embargo, la *ecopedagogía* se convirtió en un movimiento y en una perspectiva de la educación de mayor alcance que una pedagogía del desarrollo sustentable. La *ecopedagogía* se orienta más hacia la *educación sustentable*, hacia una *ecoeducación*, que es una noción más amplia que la de educación ambiental. La educación sustentable no se ocupa sólo de una relación saludable con el medio ambiente, sino también del *sentido* más profundo de lo que hacemos con nuestra existencia a partir de la vida cotidiana.

La educación ambiental tuvo un desarrollo extraordinario en los últimos años y fue definitivamente incorporada al currículo escolar. Se puede decir que, ante la educación ambiental, la *ecopedagogía* está hoy en pañales. Se encuentra aún en una fase conceptual, mientras que la educación ambiental ya desarrolló metodologías apropiadas para la enseñanza, tanto en Brasil (Gevertz, 1995, Carvalho, 1998) como en el exterior (De Alba, 1993). Originada en el movimiento ecológico, la *ecopedagogía* aún se encuentra en una fase muy ambientalista. No obstante, y a pesar de haber nacido de la ecología, la *ecopedagogía* deberá recorrer un camino propio, sin restringirse al movimiento ambientalista.

La pedagogía tradicional, centrada sobre todo en la escuela y en el profesor, no consigue dar cuenta de una realidad dominada por la globalización de las comunicaciones, de la cultura y de la propia edu-

cación. Deben crearse nuevos medios y un nuevo lenguaje. Pero no sólo eso: es necesario fundamentar esos medios y ese lenguaje en una *ética* y en una *estética*. El uso intensivo de la comunicación audiovisual, de la educación a distancia y de las redes se impone y exige una nueva *mediación pedagógica*.

Para afirmarse como una pedagogía que responda a una cuestión tan compleja como el desarrollo sustentable, la ecopedagogía necesita recorrer aún un largo camino. Y requiere no sólo del debate académico y de la construcción teórica. Necesita sobre todo ser experimentada en la práctica. Es lo que se está haciendo en el movimiento en torno a *La Carta de la Tierra en la Perspectiva de la Educación*, un movimiento organizado por el Instituto Paulo Freire (IPF), con el aporte de la UNESCO y del Consejo de la Tierra. El IPF, como miembro de la Coordinación Nacional de la Carta de la Tierra (Brasil), por medio de un acuerdo de cooperación con el Consejo de la Tierra, fue el encargado de realizar una consulta mundial para sistematizar las contribuciones a la redacción de *La Carta de la Tierra en la Perspectiva de la Educación*.

Con ese fin, entre los días 23 y 26 de agosto de 1999, el Instituto Paulo Freire realizó en São Paulo el I Encuentro Internacional de *La Carta de la Tierra en la Perspectiva de la Educación*. Con la participación de 17 países y 13 estados brasileños, representados por sus educadores y también por los investigadores, especialistas, profesionales y estudiantes de las diversas ciencias y actividades humanas, el evento promovió reflexiones e intercambio de experiencias sobre los temas de la ética, la cultura de la sustentabilidad y la práctica de la no violencia. Uno de los resultados de los trabajos fue la creación del *Movimiento por la Ecopedagogía*, quedando el IPF como responsable de la organización y la orientación de las actividades relacionadas con el tema. En la Asamblea General de Clausura los participantes elaboraron tres documentos: una Contribución de los Educadores a la Carta de la Tierra, la Agenda de Compromisos 1999-2020 y el documento fundacional del Movimiento por la Ecopedagogía. Las actividades del IPF se efectúan en el sentido de facilitar el intercambio de informaciones, promover debates, recibir y realizar viajes de capacitación, producir trabajos teóricos e investigaciones, y acompañar y desarrollar proyectos de gestión del espacio con base en la ecopedagogía.

Al lado de la cuestión de género, una de las cuestiones más discutidas fue la de la no violencia, la de una *cultura de la paz*. El Proyecto de la Carta de la Tierra del Instituto contempla expresamente la éti-

ca, la cultura de la sustentabilidad y la de la no violencia como sus objetivos primordiales. En tal sentido, el Instituto viene apoyando los esfuerzos de la UNESCO en su campaña "2000 - Año Internacional por una Cultura de Paz", entendiéndolo también, como dice frecuentemente su director general Federico Mayor, que "no puede haber paz sustentable sin desarrollo sustentable".

La cultura de la paz está relacionada también con la preservación del planeta. El *Manifiesto 2000* de la UNESCO, esbozado por un grupo de laureados con el premio Nobel de la Paz, llama al compromiso individual por la paz en el sentido de: *a*] respetar todas las vidas; *b*] rechazar la violencia; *c*] compartir con los demás; *d*] oír para entender; *e*] preservar al planeta; *f*] redescubrir la solidaridad. Son valores que inspiran no sólo una cultura de la paz sino también la ecopedagogía.

LECTURA

PRINCIPIOS DE LA ALFABETIZACIÓN ECOLÓGICA

PRINCIPIOS ECOLÓGICOS - PRINCIPIOS EDUCACIONALES*

Los principios ecológicos extraídos de los ecosistemas son aplicados en las comunidades de aprendizaje en la forma de principios educacionales. La siguiente lista presenta algunos ejemplos.

1. *Interdependencia*. Todos los miembros de un ecosistema están interconectados en una telaraña de relaciones donde todos los procesos vitales dependen unos de otros. El éxito del sistema como un todo depende del éxito de sus individuos, mientras que el éxito de cada miembro depende del éxito del sistema como un todo. En una comunidad de aprendizaje instructores(as), animadores(as), aprendices, administradores(as), empresarios(as) y miembros de la comunidad están interconectados en una red de relaciones, trabajando juntos para promover el aprendizaje.

2. *Sustentabilidad*. La sobrevivencia en el largo plazo de cada especie depende de una base limitada de recursos. La adopción de este principio en una comunidad de aprendizaje significa que los instructores tienen una noción del impacto que causan sobre los participantes en el largo plazo.

3. *Ciclos ecológicos*. La interdependencia entre los miembros de un ecosistema implica intercambios de materia y de energía en ciclos continuos. Estos ciclos ecológicos actúan como circuitos de regeneración. No existe la enseñanza de una sola vía, sino un intercambio cíclico de información. El eje está en el aprendizaje y cada uno es, al mismo tiempo, alumno y profesor.

4. *Flujo de energía*. La energía solar, transformada en energía química por la fotosíntesis de las plantas, rige los ciclos ecológicos. Las comunidades de aprendizaje son espacios abiertos donde las personas están siempre entrando y saliendo, buscando sus lugares dentro del sistema.

5. *Asociación*. Todos los miembros vivos de un ecosistema participan de una interacción sutil, mediante la competencia y la cooperación, que abarca innumerables formas de asociación. Todos los miembros de una comunidad de aprendizaje cooperan y trabajan en asociación, lo que significa democracia y fortalecimiento de cada uno, pues cada parte tiene un papel fundamental.

6. *Flexibilidad*. Al actuar como circuitos de regeneración, los ciclos ecológicos presentan una tendencia a la flexibilidad caracterizada por las fluctuaciones de sus variables. En las comunidades de aprendizaje las programaciones diarias son flexibles; a cada momento ocurre un cambio, con lo cual el ambiente de aprendizaje resulta siempre recreado.

* Fritjof Capra, "O que é alfabetização ecológica", en *Princípios da alfabetização ecológica*, São Paulo, Rede mulher de educação, 1993.

7. *Diversidad*. La estabilidad de un ecosistema depende mucho del grado de complejidad, o de la diversidad de su red de relaciones. Son esenciales en las comunidades de aprendizaje las experiencias que alienten a los(as) aprendices a utilizar diversas maneras y estrategias de formación. Son bienvenidos los diferentes estilos de prácticas, producto de la diversidad cultural, por la riqueza que aportan a la experiencia de aprendizaje colectivo.

8. *Coevolución*. La mayoría de las especies de un ecosistema coevoluciona a través de la interacción entre creación y adaptación mutua. La innovación es propiedad fundamental de la vida y se manifiesta en los procesos de desarrollo y aprendizaje. A medida que las empresas y organizaciones comunitarias pasan a trabajar en asociación con las escuelas cada una comprende mejor las necesidades de las demás y, por consiguiente, "coevoluciona".

Cuestionario para la reflexión y profundización de los temas

1] ¿Qué significa interconectarse? ¿Cuándo se siente usted interconectado con el planeta?

2] ¿Para usted los actos cotidianos son actos triviales o poseen un sentido universal? Lo que aprendemos en la escuela, ¿tiene sentido en el contexto de su vida cotidiana? ¿Es en la vida cotidiana donde la pedagogía cobra sentido? ¿De qué modo la escuela y la comunidad pueden promover el aprendizaje para que la cotidianidad de cada uno sea transformada?

3] ¿Cuáles son los temas más frecuentes e importantes en su vida, en la escuela, en la comunidad y en su país? ¿Cuál es la relación que ellos mantienen con el resto del planeta?

4] Imagine su escuela con estos valores principales: facilitar, acompañar, posibilitar, recuperar, dar lugar, compartir, inquietar, problematizar, relacionar, reconocer, involucrar, comunicar, expresar, comprometer, entusiasmar, apasionar y amar. ¿Cómo serían las actitudes, las acciones y los ideales de los alumnos y de los profesores?

5] ¿Qué significa ética? Si la ética es el arte de convivir, ¿cuáles serían las características humanas que deberíamos desarrollar para alcanzar una existencia basada en una ética planetaria?

6] ¿La escuela puede enseñarnos a amar al mundo, a las personas, a los animales, a los árboles, al agua y a la vida? Comente.

7] ¿Cuáles son los movimientos sociales, los movimientos populares y las ONG que actúan en su comunidad? ¿Alguna vez colaboró con las actividades desarrolladas?

8] Si nosotros pensamos la educación como algo que acontece continuamente, ¿quién nos educa y a quién educamos?

9] ¿Qué puede hacer la escuela para compartir las acciones desarrolladas por la comunidad y por los integrantes de los movimientos y de las ONG?

¿La comunidad puede contribuir a la enseñanza practicada en la escuela? Comente.

10] ¿Concuerda en que lo que se enseña en la escuela debe tener significado tanto para el alumno como para el planeta? Explíquelo. ¿Con lo que aprende en la escuela es posible contribuir a que las condiciones de vida en el planeta mejoren? ¿Dónde ocurre la sintonía entre la enseñanza de la sala de clase y el mundo real?

4. CONCIENCIA PLANETARIA

La conciencia ecológica nos plantea un problema de una profundidad y de una vastedad extraordinarias. Tenemos que afrontar al mismo tiempo el problema de la Vida en el planeta Tierra, el problema de la sociedad moderna y el problema del destino del Hombre.

Esto nos obliga a volver a poner en tela de juicio el propio rumbo de la civilización occidental.

En la aurora del tercer milenio es preciso comprender que revolucionar, desarrollar, inventar, sobrevivir, vivir, morir, está todo inseparablemente ligado.

EDGAR MORIN, en Lago y Pádua, 1994, p. 6

Fue la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano (Estocolmo, julio de 1972) la que introdujo por primera vez en la agenda internacional la preocupación por el crecimiento económico en detrimento del medio ambiente. Por primera vez se percibió que el modelo tradicional de crecimiento económico llevaría al agotamiento completo de los recursos naturales poniendo en riesgo la vida en el planeta. Ese año fue publicado el famoso estudio del Club de Roma titulado *Límites del crecimiento* (Meadows, 1972). El principal resultado de la conferencia fue la *Declaración sobre el Ambiente Humano*, conocida como *Declaración de Estocolmo*, donde se sostiene que “tanto a las generaciones presentes como a las futuras se les debe reconocer, como derecho fundamental, el derecho a la vida en un ambiente sano y no degradado”. La Conferencia de Estocolmo es considerada como un parteaguas en el despertar de la conciencia ecológica. Sin embargo es preciso reconocer que “ni la publicación del Club de Roma ni la Conferencia de Estocolmo cayeron del cielo. Ellas fueron la consecuencia de los debates sobre los riesgos de degradación del medio ambiente que, de forma dispersa, comenzaron en los años sesenta y adquirieron a finales de ese decenio y comienzos de los años setenta una cierta densidad, lo cual posibilitó la primera gran discusión internacional, culminando en la Conferencia de Estocolmo de 1972” (Franz Josef Brüseke, en Cavalcanti, 1998, p. 29).

En 1980 el PNUMA (Programa de las Naciones Unidas para el

Medio Ambiente) publicó un documento denominado *Una estrategia mundial para la conservación* donde se reafirma la visión crítica del modelo de desarrollo adoptado por los países industrializados.

El *Informe Brundtland*, elaborado por la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo Sustentable de las Naciones Unidas (presidida por la primera ministra de Noruega, Gro Harlem Brundtland) y publicado en 1987 con el título *Nuestro futuro común*, apuntó hacia la incompatibilidad entre el desarrollo sustentable y los patrones de producción y de consumo vigentes. En ese documento se define el *desarrollo sustentable* como aquel que “satisface las necesidades presentes sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de atender a sus propias necesidades” (Brundtland, 1988).

Por la importancia que tuvo debemos recordar sobre todo la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo (CNUMAD-UNCED), realizada en la ciudad de Río de Janeiro (Brasil) del 3 al 14 de junio de 1992. La única vez que los países se habían reunido para discutir la sobrevivencia del planeta había sido en 1972, en Estocolmo (Suecia).

Además de la conferencia oficial patrocinada por la ONU se reunió paralelamente el Foro Global-92, promovido por las entidades de la sociedad civil. Participaron del Foro más de diez mil representantes de organizaciones no gubernamentales (ONG) de las más variadas áreas de actividad en todo el mundo. El Foro consistió en un conjunto de eventos que englobó, entre otros, los encuentros sobre mujeres, infancia, jóvenes e indígenas. En este Foro fue aprobada una *Declaración de Río* también llamada *Carta de la Tierra*, que convocó a todos los participantes a adoptar su espíritu y sus principios, en el plano individual y social y mediante las acciones concretas de las ONG signatarias. Las ONG se comprometieron además a iniciar una campaña asociada, con el lema “Nosotros somos la Tierra”, para promover la adopción de la *Carta*.

Tal declaración fue aprobada por el Foro Internacional de Organizaciones No Gubernamentales en el ámbito del Foro Global, con la representación de más de 1 300 entidades con actuación en 108 países. La declaración encarna el llamado “espíritu de Río” que se halla plasmado en el preámbulo de la *Carta*:

Nosotros somos la Tierra, los pueblos, las plantas y los animales, las gotas y los océanos, la respiración de la selva y el flujo del mar. Nosotros honramos a la Tierra como el hogar de todos los seres vivientes. Nosotros estimamos

a la Tierra, por su belleza y diversidad de vida. Nosotros loamos a la Tierra por su capacidad de regeneración y por ser la base de toda la vida. Nosotros reconocemos la especial posición de los pueblos indígenas de la Tierra, sus territorios y sus costumbres, y su singular afinidad con la Tierra. Nosotros reconocemos que el sufrimiento humano, la pobreza y la degradación de la Tierra son causados por la desigualdad del poder. Nosotros nos adherimos a una responsabilidad compartida de proteger y restaurar la Tierra para permitir el uso sabio y equitativo de los recursos naturales, así como para realizar el equilibrio ecológico y nuevos valores sociales, económicos y espirituales. En toda nuestra diversidad somos una unidad. Nuestro hogar común está crecientemente amenazado. Siendo así, tomando en consideración sobre todo las necesidades especiales de las mujeres, de los pueblos indígenas, de los pueblos del Sur, de los discapacitados y de todos aquellos que se encuentran en una situación desfavorable, nos comprometemos a... [y siguen diez compromisos].

Los participantes del Foro se comprometieron a adoptar el espíritu y los principios de la *Carta de la Tierra* y a esforzarse para que sea adoptada por las Naciones Unidas y traducida a todas las lenguas del planeta.

La *Carta de la Tierra*, concebida como un código de ética global para un desarrollo sustentable y apuntando hacia un cambio en nuestras actitudes, valores y estilos de vida, abarca *tres principios interdependientes*: los valores que rigen la vida de los individuos, la comunidad de intereses entre los estados y la definición de los principios de un desarrollo sustentable. Una ética global para una sociedad global: tal es el objetivo final de la *Carta de la Tierra*. Aunque podamos distinguir entre sociedad global y comunidad global, en los documentos producidos para la minuta de la *Carta de la Tierra* estas dos expresiones son usadas indistintamente. Sin embargo, se acostumbra a hablar más de “comunidad” cuando se quiere realzar el mutualismo, los lazos de reciprocidad, como ocurre en las comunidades religiosa, local, étnica... y se usa más “sociedad” cuando se quiere destacar la equivalencia y la organización, como ocurre con la sociedad civil planetaria. La comunidad mundial sería una especie de principio, de fundamento de la sociedad planetaria. La Tierra puede ser vista como una única comunidad organizada en una sociedad global con “espíritu comunitario”. Una sociedad global supone un cambio de actitudes y de valores de cada individuo.

Muchos no se asociaron al movimiento de la *Carta de la Tierra* porque entienden que no pone en cuestión la *ideología del progreso*. No

aceptan discutir históricamente el concepto de desarrollo, entendiéndolo siempre como mito inviable del capitalismo que no puede ser extendido a todos. Éste siempre será injusto. Consideran que la elevación de los niveles de bienestar no puede ser global: siempre unos pagarán por otros. Y si no hay cómo eliminar la miseria, lo mejor es adoptar una política de “renuncia”, de “austeridad”. La solución sería la contracción y no el crecimiento. El futuro sería otro: otra civilización, basada en otros principios. No podemos continuar creciendo. Es así como entienden la propuesta de “nuevos patrones de producción y consumo”, lo que significa renunciar a la utopía de una sociedad de iguales, con derechos iguales para usufructuar lo que la humanidad acumuló en materia de bienestar. No porque eso no fuese deseable sino porque se revela imposible. La tesis de la renuncia puede parecer atractiva y, sobre todo, generosa, pero no deja de ser peligrosa: la generosidad de unos puede transformarse en la ganancia de otros.

Los que se alinean en esta posición se amparan en una filosofía que sostiene que todo sufrimiento viene de nuestros deseos y necesidades, y que disminuyendo nuestras necesidades podemos ser más felices. Ciertamente no es una filosofía desprovista de un ideal, carente de racionalidad. Lo que podemos cuestionar de ella es hasta qué punto no podemos luchar por la justicia, incluso manteniéndonos austeros, buscando un modelo de desarrollo que satisfaga las necesidades de todos. Cuestionar la noción de “necesidad” es tal vez tan importante como cuestionar la noción de “desarrollo”. Es la lección que los defensores de una *economía de renuncia* nos están dando al defender una vida ascética y espiritual. Se trata de una gran contribución a la *Carta de la Tierra*. Ellos nos llaman la atención para que tengamos en cuenta lo esencial: la felicidad humana, y por consiguiente nos invitan a una transformación mucho mayor que la del modelo económico: la transformación de los corazones y de las mentes, la transformación que todos anhelamos.

Una *civilización de la simplicidad* implica una profunda reeducación de nuestros hábitos, principalmente de nuestros hábitos de consumo. No hay cómo construir una sociedad de iguales sin esa reeducación. No se puede construir una economía solidaria basada en la extensión a todos de un modo de vida insustentable. La nueva economía tiene que ser orientada por una visión más amplia de la vida. No se trata de construir una economía de la renuncia. No se trata de estar contra el consumo. Se trata de consumir equilibradamente en función del

mayor bienestar del ser humano, de los otros seres y del planeta como un todo. La sabiduría y la simplicidad caminan juntas.

La *Carta de la Tierra* se constituyó en una declaración de principios globales para orientar la cuestión del medio ambiente y del desarrollo. Incluye los principios básicos que deberán regir el comportamiento de la economía y del medio ambiente por parte de los pueblos y de las naciones para asegurar “nuestro futuro común”. Ella pretende tener la misma importancia que tuvo la *Declaración de los Derechos Humanos* suscrita por las Naciones Unidas en 1948. Contiene 27 principios con el objetivo de establecer una nueva y justa asociación global por medio de la creación de nuevos niveles de cooperación entre los estados, los sectores importantes de la sociedad y los pueblos. Para conseguir el desarrollo sustentable y una mejor calidad de vida para todos los pueblos, la *Carta de la Tierra* propone que los estados reduzcan y eliminen patrones insustentables de producción y consumo y promuevan políticas demográficas adecuadas.

La Conferencia de las Naciones Unidas del año 1992 fue también llamada “Cumbre de la Tierra”, pues representó el mayor encuentro especializado internacional en la cumbre de todos los tiempos, con la participación de 175 países y 102 jefes de estado y de gobierno. Fue conocida como Eco-92 o simplemente como Río-92.

Entre los muchos temas tratados en Río-92 se destacan: arsenal nuclear, desarme, guerra, desertificación, deforestación, infancia, contaminación, lluvia ácida, crecimiento poblacional, pueblos indígenas, mujeres, hambre, drogas, refugiados, concentración de la producción y de la tecnología, tortura, desaparecidos, discriminación y racismo.

Fue en esa época cuando apareció el concepto de “tecnología dura” como una tecnología no sustentable. Según Robin Clarke (en Lago, 1984, p. 65), la tecnología dura se caracteriza por:

- 1] Gran gasto de energía y de recursos no renovables.
- 2] Alto índice de contaminación.
- 3] Uso intensivo de capital y no de mano de obra.
- 4] Alta especialización y división del trabajo.
- 5] Centralización y gigantismo.
- 6] Gestión autoritaria de la producción.
- 7] Límites e innovaciones técnicas dictadas por el lucro y no por las necesidades sociales.
- 8] Conocimiento técnico restringido a los especialistas.

- 9] Prioridad para el gran comercio y no para el mercado local.
- 10] Prioridad para la gran ciudad.
- 11] Producción en masa.
- 12] Impacto destructivo sobre la naturaleza.
- 13] Trabajo enajenado, alejado del placer.
- 14] Numerosos accidentes.
- 15] Tendencia al desempleo.
- 16] Despreocupación por los factores éticos y morales.

Como es difícil separar hoy ciencia y tecnología, *mutatis mutandis*, éstas son también las características de una ciencia “dura”, de una “ciencia sin conciencia” (Morin).

Cumpliendo su objetivo de proponer un modelo de desarrollo comprometido ante todo con la preservación de la vida en el planeta, la UNCED produjo importantes documentos. El mayor y más trascendente de ellos fue la *Agenda 21*. Se trata de un volumen compuesto de 40 capítulos con más de 800 páginas, un detallado programa de acción en materia de medio ambiente y desarrollo. En él constan tratados acerca de muchas áreas que afectan la relación entre el medio ambiente y la economía, tales como atmósfera, energía, desiertos, océanos, agua dulce, tecnología, comercio internacional, pobreza y población. El documento está dividido en cuatro secciones: *a] dimensiones sociales y económicas* (trata de las políticas internacionales que pueden ayudar a la viabilización del desarrollo sustentable, de las estrategias de combate a la pobreza y a la miseria, y de la necesidad de introducir cambios en los patrones de producción y de consumo); *b] conservación y gestión de los recursos para el desarrollo* (trata del manejo de los recursos naturales y de los residuos y sustancias tóxicas); *c] fortalecimiento del papel de los principales grupos sociales* (indica las acciones necesarias para promover la participación, principalmente de las ONG); *d] medios de implementación* (considera los mecanismos financieros y los instrumentos jurídicos para la realización de proyectos y programas con vistas al desarrollo sustentable).

Las 175 naciones presentes aprobaron y suscribieron la *Agenda 21*, comprometiéndose a respetar sus términos. Ella representa la base para la descontaminación del planeta y la construcción de un modelo de desarrollo sustentable, es decir, que no agreda al ambiente y no agote los recursos disponibles. La *Agenda 21* no es una agenda ambiental. Es una agenda para el desarrollo sustentable, cuyo objetivo final es la promoción de un nuevo modelo de desarrollo.

La *Agenda 21* no es un documento normativo, puesto que no obliga a las naciones signatarias, sino que es un documento ético que se reduce a un compromiso por parte de ellas. No es un documento técnico sino político. Cincuenta por ciento de los países signatarios ya elaboraron planes estratégicos de instauración de la *Agenda 21*, mucho más forzados por las exigencias de la sociedad que por las de los estados. Las conferencias mundiales han proporcionado gran movilización, sobre todo de los medios masivos de difusión. La participación activa de la sociedad civil en esas conferencias, principalmente por medio de las ONG en las conferencias mundiales, ha contribuido a presionar a las Naciones Unidas y a los estados para que asuman las agendas de la sociedad.

La *Agenda 21* se transformó en un instrumento de referencia y movilización para el cambio del modelo de desarrollo hacia sociedades cada vez más sustentables. Tiene por *objetivos* (cap. 4, ítems 4 y 7):

- 1] Promover patrones de consumo y producción que reduzcan las presiones ambientales y atiendan a las necesidades básicas de la humanidad.
- 2] Desarrollar una mejor comprensión del papel del consumo y de la forma de implementar patrones de consumo más sustentables.

Tales objetivos se orientan a alcanzar el desarrollo sustentable como aquel que satisface las necesidades del presente con equidad, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las suyas (equilibrio dinámico). Debemos “devolver a las futuras generaciones el planeta Tierra mejor de lo que lo encontramos. Si lo conseguimos, eso nos dará autoridad para disfrutar responsablemente de sus bellezas”: tal fue la inscripción que encontré en una bolsa de papel reciclado en un supermercado de Costa Rica.

La esencia fundamental de la *Agenda 21* es que ese documento fue negociado previamente y pactado entre las naciones, cambiando la forma en que el tema era tratado hasta entonces. Se transformó en un *documento estratégico abarcador* –en los niveles planetario, nacional y local– con el fin de promover un nuevo patrón de desarrollo que pueda conciliar la protección ambiental con la justicia social y la eficiencia económica. Como afirmó el entonces ministro brasileño del Medio Ambiente, Gustavo Krause, “considerando esos conceptos, la problemática del medio ambiente altera una antigua visión de la geopolítica. Ninguna nación es periférica. Se impone la necesidad de colaboración

entre el Norte y el Sur porque existe una complementariedad de los problemas y caminos para las soluciones entre países del primer mundo y del tercero. Las amenazas de la actual crisis económica y ambiental están planteadas en el modelo de desarrollo aceptado hasta hoy, que se caracteriza por una economía de opulencia y desperdicio en el Norte y de pobreza, desigualdad y necesidades apremiantes de sobrevivencia a corto plazo en el Sur" (*Agenda 21* –el caso de Brasil, p. 10).

En la práctica, la forma como está siendo trabajada la *Agenda 21* desvaloriza fundamentalmente toda la educación, y la educación ambiental en particular. Por eso se entiende perfectamente debido a qué la *Agenda 21* ignora los principios de la *Carta de la Tierra*. Para los países más ricos del Norte la *Agenda 21* representó una oportunidad de traspasar más tecnología (ahora "tecnología limpia") hacia los países pobres del Sur. La *Agenda 21* evitó el "polémico" tema de la formación de la conciencia para transformarse en objeto de manipulación comercial; desvalorizó el proceso educativo y redujo la educación ambiental a la incorporación de la preocupación por el medio ambiente en los currículos, evitando tocar el tema del modelo económico y de las relaciones Norte-Sur. Por el contrario, como sostiene Enrique Leff, la educación ambiental tiene "un sentido estratégico en la conducción de los procesos de transición hacia una sociedad sustentable. Se trata de un proceso histórico que reclama el compromiso del estado y de la ciudadanía para elaborar proyectos nacionales, regionales y locales en los cuales la educación ambiental se defina mediante un criterio de sustentabilidad que corresponda al potencial ecológico y a los valores culturales de cada región; de una educación ambiental que genere una conciencia y capacidades propias para que las poblaciones puedan apropiarse de su ambiente como una fuente de riqueza económica, de goce estético y de nuevos sentidos civilizatorios; de un nuevo mundo en el cual todos los individuos, las comunidades y las naciones vivan hermanados por lazos de solidaridad y armonía con la naturaleza" (1999, p. 128). Es lo que la ecopedagogía abrazó como causa a partir de la crítica de la educación ambiental.

Algunos educadores decían en los años ochenta que la educación ambiental pertenecía al rubro de la perfumería. Estaban equivocados. En los años noventa la educación ambiental ganó gran impulso. Incluso así muchos encuentran hoy que la educación ambiental, "despolitizada" como lo fue por algunos movimientos espiritualistas, está

aún hoy muy orientada hacia el "zen". En parte es verdad. Pero no fue sólo la educación ambiental la que resultó "despolitizada". Fue también la *Agenda 21*. Una de las causas del fracaso de la *Agenda 21* consiste justamente en el hecho de que sus principios son absolutamente "sustentables" por cualquier persona de buena voluntad, es decir, son "autosustentables", de modo que cualquiera puede suscribirlos. Así, son muy genéricos y evitan la cuestión política y económica. Como dijo el periodista y especialista en medio ambiente Washington Novais (en *O Estado de São Paulo*, p. 2, 7 de enero de 2000), la *Agenda 21* no explicitó "los conflictos a ser pactados entre gobiernos, empresarios y sociedad [...] el resultado, casi invariablemente, ha sido la inacción. Todo continúa como antes, a pesar de las buenas intenciones [...] La sustentabilidad será producto de la sociedad toda o no se producirá. Tendrá que comenzar decidiendo cómo el país se situará en el proceso de globalización, en la llamada era del conocimiento. Qué ciencia y qué tecnología pretende viabilizar como condición para tal inserción. Qué estrategias de gobernabilidad adoptará."

La Río+5, un nuevo foro de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales reunido en Río de Janeiro en marzo de 1997, evaluó los resultados prácticos obtenidos con los tratados suscritos en 1992. Muchas de las organizaciones y redes de la sociedad civil y económica participaron de este evento con el objeto de revisar los progresos específicos en dirección al desarrollo sustentable y de identificar prácticas, valores, metodologías y nuevas oportunidades para implementarlos.

Los participantes llegaron a la conclusión de que los resultados obtenidos con la *Agenda 21* cinco años después de su aprobación en 1992 eran todavía muy escasos y de que sería necesario pasar a acciones más prácticas, más allá de las grandes proclamaciones de principios. Fue aprobada una nueva redacción de la *Carta de la Tierra*. En la evaluación de Leonardo Boff, "si bien la Río-92 no trajo grandes encauzamientos políticos objetivos, sirvió para despertar una cultura ecológica, una preocupación universal por el destino común del planeta [...] Tenemos una nueva percepción de la Tierra como una inmensa comunidad de la cual somos parte y socios, miembros responsables para que todos puedan vivir en armonía." En otro texto Leonardo Boff no es tan optimista y no ahorra críticas a Naciones Unidas, que posee tantos proyectos que tratan acerca de problemas globales pero que son tan ineficientes. La ONU es "regida por el viejo paradigma de las naciones imperialistas, que ven a los estados-na-

ciones y los bloques de poder, pero no descubrieron aún a la Tierra como objeto de cuidado, de una política colectiva de salvación terrenal” (Boff, 1999, p. 134).

En la Río+5, la participación de la sociedad civil no fue tan intensa como en 1992. Sin embargo, hizo patente la necesidad de ampliar la articulación entre estado y sociedad civil, principalmente en el ámbito de la *Agenda 21 Local*, el de las municipalidades. La *Agenda 21 Local* fue definida como “un proceso participativo, multisectorial, para alcanzar los objetivos de la *Agenda 21* en el nivel local, mediante la preparación y la realización de un plan de acción estratégico de largo plazo, dirigido a las cuestiones prioritarias para el desarrollo sustentable local”. El Ministerio del Medio Ambiente de Brasil mostró un conjunto de 183 experiencias locales que evidenciaron el creciente despertar de la conciencia ecológica en el país. “Los problemas ambientales globales no pueden ser resueltos por programas globales porque nosotros no vivimos globalmente y nadie invierte recursos para alcanzar objetivos globales que no estén directamente ligados a las necesidades locales ni vuelvan más sustentable la vida de las personas” (Kranz, 1995, p. 7). La degradación del medio ambiente se da principalmente en la cotidianidad y es fruto de hábitos y costumbres adquiridos por una tradición occidental basada en el lema evangélico “id y dominad a los pueblos”, sin importar que para eso fuera necesario exterminar a naciones enteras de indígenas o esclavizar a miles de seres humanos y destruir el medio ambiente; endeudar criminalmente a los países del Sur en beneficio de los países del Norte, o enviar los desechos radiactivos del Norte a fin de que sean depositados en los países pobres del Sur.

Las *organizaciones no gubernamentales* son cada vez más reconocidas como vitales para el proyecto, la ejecución y la obtención de buenos resultados en materia de desarrollo sustentable. La promoción de un desarrollo durable necesitará de nuevas herramientas para el análisis y la resolución de problemas respecto de los cuales las ONG vienen acumulando experiencias y reflexiones. Las ONG se multiplicaron en todo el mundo, mostraron su fuerza política y económica en la Río-92 y continúan demostrando gran vitalidad. Fueron consideradas como “los ojos de la población” en la Conferencia de las Naciones Unidas y después como interlocutoras obligadas entre los gobiernos de los países pobres y las instituciones financieras de los países ricos. En la Conferencia de Río de Janeiro la alarma sobre los gastos de competitividad que afectan al sistema ecológico “no vino del lado

gubernamental, y cuando los gobiernos participaron no consiguieron siquiera respetar los programas mínimos más urgentes, como la posibilidad de hacer acceder al agua potable a millones de personas que hoy no tienen acceso a ella” (Petrella, 1995, p. 11).

Un promedio de 25 000 personas estuvo presente diariamente para participar de los cerca de 350 eventos promovidos por el *Foro Global 92*. Participaron durante 15 días cerca de 3 000 entidades, ambientalistas o no, de diferentes países y de las más variadas partes del planeta.

Basada en principios y valores fundamentales, que orientarán a las personas y los estados en lo que se refiere al desarrollo sustentable, la *Carta de la Tierra* servirá como un código ético planetario. Una vez aprobada por las Naciones Unidas en 2002, según se ha previsto, la *Carta de la Tierra* será el equivalente a la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* en lo que concierne a la sustentabilidad, la equidad y la justicia.

El proyecto de la *Carta de la Tierra* se inspira en una variedad de fuentes, incluyendo la ecología y otras ciencias contemporáneas, las tradiciones religiosas y filosóficas del mundo, la literatura sobre ética global, el medio ambiente y el desarrollo, la experiencia práctica de los pueblos que viven de manera sustentada, además de las declaraciones y de los tratados intergubernamentales y no gubernamentales relevantes. Moema Viezzer, presidente de una de las entidades no gubernamentales más activas en el área de la educación ambiental, la *Rede Mulher de Educação*, y también integrante de la red global *Alianza por un Mundo Solidario y Responsable*, afirma que “la elaboración de la *Carta de la Tierra* está siendo divulgada como un evento planetario tridimensional: un texto en preparación, un proceso de aprendizaje y un movimiento ético. En este sentido, más que un producto elaborado para ser entregado a las Naciones Unidas, se pretende que represente un proceso de aprendizaje en los niveles local, nacional, regional e internacional, conectado con una visión de futuro representativa de la búsqueda de muchas mujeres y hombres que personal e institucionalmente están comprometidos en tejer nuevas relaciones de los seres humanos y la Humanidad con el planeta Tierra” (IPF, 1999, p. 39).

La *Carta de la Tierra* deberá constituirse en un documento vivo, que sea adoptado por la sociedad planetaria y revisado periódicamente en amplias consultas globales.

Entre los valores que se afirman en la minuta de referencia encontramos los siguientes:

1. El respeto a la Tierra y su existencia.
2. La protección y la restauración de la diversidad, de la integridad y de la belleza de los ecosistemas de la Tierra.
3. La producción, el consumo y la reproducción sustentables.
4. El respeto por los derechos humanos, incluyendo el derecho a un medio ambiente propicio a la dignidad y al bienestar de los seres humanos.
5. La erradicación de la pobreza.
6. La paz y la solución no violenta de los conflictos.
7. La distribución equitativa de los recursos de la Tierra.
8. La participación democrática en los procesos de decisión.
9. La igualdad de género.
10. La responsabilidad y la transparencia en los procesos administrativos.
11. La promoción y la aplicación de los conocimientos y de las tecnologías que facilitan el cuidado de la Tierra.
12. La educación universal para una vida sustentada.
13. El sentido de la responsabilidad compartida por el bienestar de la comunidad de la Tierra y de las generaciones futuras.

Consensualmente, se entiende que la *Carta de la Tierra* debe ser:

1. Una declaración de principios fundamentales con significado perdurable y que pueda ser compartida ampliamente por los pueblos de todas las razas, culturas y religiones.
2. Un documento relativamente breve y conciso, escrito con lenguaje inspirador.
3. Debe ser un texto claro y significativo.
4. Debe representar la articulación de una visión que refleje valores universales.
5. Será un llamado a la acción, capaz de agregar nuevas dimensiones significativas de valores a las que ya se encuentran expresadas en otros documentos relevantes.
6. Será una Carta de los pueblos que sirva como un código universal de conducta para las personas, las instituciones y los estados.

La Proclamación de los Derechos Humanos por las Naciones Unidas en 1948 partió de un grupo de especialistas y fue negociada entre los estados miembros de la organización. Se realizó antes de consultar la "demanda", aunque ella se hubiese manifestado de diversas formas.

La sociedad civil no participó activamente en su elaboración, incluso porque el crecimiento de las organizaciones sociales se dio sobre todo en la segunda mitad del siglo XX.

Hoy, gracias a un esfuerzo que está movilizándolo a numerosas personas e instituciones en un inmenso proceso pedagógico, la proclamación de los Derechos de la Tierra o simplemente la *Carta de la Tierra* ha sido precedida por un amplio proceso de *consulta*: se parte de las exigencias de la vida cotidiana, de la demanda de los pueblos para la promulgación de los derechos de la Tierra, que incluyen los derechos humanos. El Consejo de la Tierra, con sede en Costa Rica, en estrecha cooperación con otras organizaciones, como la Cruz Verde, la Cruz Roja y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) han impulsado el debate hacia el interior de la sociedad civil mundial, con un extenso programa de consultas por áreas y por sectores clave. A mediano y largo plazos, tal proceso de consulta deberá culminar con el fortalecimiento de la participación de las diversas organizaciones de la sociedad civil en la sustentabilidad de las comunidades y de los países en todo el mundo.

La *Carta de la Tierra* será proclamada por las Naciones Unidas en los primeros años del siglo XXI, dando seguimiento a los compromisos asumidos por los pueblos, las naciones, los estados y la sociedad civil, en la Río-92, tanto en el Foro Global como en la UNCED (United Nations Conference on Environment and Development). No obstante, todos los esfuerzos en ese sentido servirían de poco si la *Carta de la Tierra* representara sólo un conjunto de principios elaborados por especialistas, negociados políticamente por los gobiernos y proclamados solemnemente. Es necesario que la Carta sea, por encima de todo, vivenciada en la cotidianidad de las personas. Para que ello suceda es fundamental, de hecho, el *proceso colectivo de educación*, sistemático y organizado, capaz de asegurarnos que el mayor número posible de ciudadanos del planeta no sólo se haya enterado del contenido de la Carta, sino que tenga participación activa en su elaboración y haya tomado conciencia de que un *futuro saludable de la Tierra* depende de la creación de una *ciudadanía planetaria*. La *Carta de la Tierra* "debe ser entendida como una praxis construida de forma comprometida, transformadora, real y concreta de lo cotidiano, generadora de actitudes y comportamientos sustentables, que alcancen a los micro y macrocosmos y que afecten directamente las mentes y los corazones de toda la humanidad" (Fernando Mendonça de Araújo, en IPF, 1999, p. 3).

Esta ciudadanía debe sustentarse con base en una *ética integral* de respeto a todos los seres con los cuales compartimos el planeta. ¿Cómo construir en la práctica esa ética integral sin un proceso educativo? Ello exige, ciertamente, una nueva comprensión del papel de la educación, más allá de la transmisión de la cultura y de la adquisición del saber. Implica la construcción de nuevas relaciones y de nuevos valores. “Nuestro futuro común” depende de nuestra capacidad de entender hoy la situación dramática en la cual estamos debido al deterioro del medio ambiente. Y eso pasa por un proceso de conscientización planetaria.

Por eso tenemos la certeza de que los temas relacionados con el *desarrollo sustentable* y la *ecopedagogía* se volverán muy importantes en los debates educacionales de los próximos decenios. Al mismo tiempo creemos que el papel de la *educación popular comunitaria* será decisivo para el cambio de *mentalidades y actitudes* en dirección a la sustentabilidad económica.

La *Carta de la Tierra* debe ser entendida sobre todo como un movimiento ético global para llegar a un *código de ética planetario*, sustentando un núcleo de principios y valores que hagan frente a la injusticia social y a la falta de equidad reinante en el planeta. Cinco pilares sustentan ese núcleo: *a*] derechos humanos, *b*] democracia y participación, *c*] equidad, *d*] protección de las minorías, *e*] resolución pacífica de los conflictos. Estos pilares son cimentados por una visión del mundo solidaria y respetuosa de las diferencias (conciencia planetaria).

El intercambio planetario que ocurre hoy en función de la expansión de las oportunidades de acceso a la comunicación, particularmente a través de Internet, deberá facilitar el diálogo inter y transcultural y el desarrollo de esta nueva ética planetaria. La campaña de la *Carta de la Tierra* agrega un nuevo valor y ofrece un nuevo impulso a ese movimiento por la ética en la política, en la economía, en la educación, etc. Ella se volverá realmente fuerte y tal vez decisiva en el momento en que llegue a representar un *proyecto de futuro*, un contraproyecto global y local frente al proyecto social, político-pedagógico y económico neoliberal, que no sólo es intrínsecamente insustentable, sino también esencialmente injusto e inhumano.

No basta sólo leer e informarse sobre la degradación del medio ambiente. Sin un proceso educativo, la *Carta de la Tierra* puede volverse una más de las tantas e inocuas declaraciones de principios. Fue con esa preocupación que la UNESCO, el PNUMA (Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente), el Consejo de la Tierra y

otras instituciones internacionales como la ICEA (International Community Education Association), el WUS (World University Service) y el ICAE (International Council of Adult Education), dieron inicio a un esfuerzo internacional e interinstitucional en el sentido de desarrollar un proceso educativo –tanto en el nivel formal como en el no formal– que involucra a la sociedad civil. Como dijo Francisco Gutiérrez (1994, p. 6), hay dos pedagogías opuestas. La *pedagogía de la proclamación* no da importancia a los interlocutores como protagonistas. Por el contrario, la *pedagogía de la demanda*, puesto que parte de los protagonistas, busca, en primera instancia, la satisfacción de las necesidades no satisfechas, desencadena, en consecuencia, un proceso imprevisible, gestor de iniciativas, propuestas y soluciones.

Los pueblos de América Latina fueron siempre sometidos a la pedagogía de la proclamación. En Brasil, nuestros príncipes proclamaron la independencia (1822) y la liberación de los esclavos (1888) sin la participación popular. Como dijo Florestan Fernandes (1989), somos un país hecho por las élites y para las élites, y la educación sigue esa misma lógica. Hasta hoy los medios y la escuela se comportan según la ética de la proclamación, en tanto que la “demanda” es entretenida con fiestas (carnaval, fútbol, TV), espectáculos y celebraciones (misas-show, padres cantores y predicadores electrónicos), reducida a mera receptora de mensajes en los que se mezclan *marketing*, comercio y religión. Se juega más con la emoción que con la reflexión, en una alucinante forma de enajenación masiva.

Los procesos pedagógicos exigidos por la *proclamación* son radicalmente diferentes a los exigidos por la *demanda*. Se trata de dos discursos esencialmente diferentes: el estructurado rigurosamente de modo racional, lineal y lógico es el de la proclamación, y el vivencial, intuitivo, dinámico, complejo y nacido de la experiencia es el de la demanda. El discurso de la proclamación está hecho y es prácticamente perfecto (por ejemplo la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*), y el discurso de la demanda se hace y se rehace en la cotidianidad, y consecuentemente es inacabado e imperfecto.

La *educación centrada en el discurso de la proclamación* exige una pedagogía vertical, impositiva, porque está precisamente basada en mensajes, en “comunicados” –como dijo Paulo Freire– y en contenidos que deben ser transmitidos. La proclamación se limita a una pedagogía propositiva y conceptual en todas las dinámicas. La “participación” está más en función de aquel que enseña y del contenido que es enseñado que en función del que aprende.

La *educación centrada en la demanda*, por el contrario, exige una pedagogía de intercomunicación a partir de la cotidianidad de los interlocutores. En esta pedagogía las dinámicas y la participación nacen de la propia realidad vivenciada y anterior a ella, del propio imaginario de las personas (Durand, 1997 y 1998) y de los grupos de personas, que es lo que realmente imprime sentido al proceso ecopedagógico.

El proceso de elaboración de la *Carta de la Tierra* está aún en pleno desarrollo. Sin embargo, de acuerdo con los documentos ya elaborados, podemos señalar sus principales ejes, que son al mismo tiempo los valores en los cuales debe sustentarse la ecopedagogía.

1. Sacralidad, diversidad e interdependencia de la vida.
2. Preocupación común de la humanidad por vivir con todos los seres del planeta.
3. Respeto a los Derechos Humanos.
4. Desarrollo sustentable.
5. Justicia, equidad y comunidad.
6. Prevención de lo que puede causar daños.

Son grandes claves político-pedagógicas que traducen sobre todo el deseo de construir una humanidad menos opresiva que la que construimos hasta hoy. No obstante, el necesario grado de generalidad de esos ejes no puede distanciarnos de una práctica pedagógica concreta. Por eso nos preguntamos qué podemos hacer dentro de un movimiento como el de la *Carta de la Tierra* partiendo de tales ejes.

Además de participar como ciudadanos, creemos que podemos, como educadores populares, tomar la *Carta de la Tierra* como un pretexto para organizar un movimiento en torno a las condiciones de vida de los excluidos de los beneficios del desarrollo. El tipo de desarrollo sustentado en la dilapidación de los recursos materiales está beneficiando a cada vez menos personas. El cambio de paradigma económico es condición necesaria para establecer un desarrollo con equidad.

En el texto escrito sobre la *Carta de la Tierra* en 1994 por Herbert de Souza, el Betinho llama la atención hacia el hecho de que la discusión de la Carta no quede en un plano meramente idealista o ideal, sino que procure convertirse en un instrumento de lucha en favor de aquellos que no tienen nada y que, principalmente, no tienen tierra. Él escribió:

Un día la vida surgió en la Tierra. La Tierra tenía con la vida un cordón umbilical. La vida y la Tierra. La Tierra era grande y la vida pequeña, inicial. La vida fue creciendo y la Tierra quedando menor, más pequeña. Cercada, la Tierra se convirtió en cosa de alguien, no de todos, no común. Se transformó de modo que fue para suerte de algunos y desgracia de muchos. En la historia fue tema de revueltas, revoluciones, transformaciones. La tierra y la cerca. La tierra y el gran propietario. La tierra y el sin tierra. Y la muerte.

Pero es tanta, tan grande, tan productiva, que la cerca cruje, los límites se rompen, la historia cambia y, a lo largo del tiempo, llega el momento de pensar diferente: la tierra es un bien planetario, no puede ser privilegio de nadie; es un bien social y no privado; es patrimonio de la humanidad y no arma del egoísmo particular de nadie. Es para producir, generar alimentos, crear empleos, para vivir. Es un bien de todos para todos. Ése es el único destino posible para la Tierra.

El “discurso ecológico” puede haber sido muchas veces manipulado por el capital, pero la lucha ecológica no. Ella no es elitista. Como dijo Antônio Lago, “los más pobres son los que reciben con mayor impacto los efectos de la degradación ambiental, con el agravante de no tener acceso a condiciones favorables de saneamiento, alimentación, etc., y de no poder utilizar los recursos de que se valen normalmente los más ricos para escapar del espacio urbano contaminado (casas de campo, viajes, etc.)” (1984, p. 56). Según Stephen Jay Gould (1993, p. 4), el movimiento conservacionista –que precedió al movimiento ecológico– surgió como una “tentativa elitista de los líderes sociales ricos en el sentido de preservar áreas naturales como dominios para el goce y la contemplación de los privilegiados”. Lo que resulta necesario es liberarse de esta visión del ambientalismo como algo “opuesto a las necesidades humanas inmediatas, especialmente a las necesidades de los pobres”. El ser más amenazado por la destrucción del medio ambiente es el ser humano, y entre los seres humanos los más pobres son sus principales víctimas.

El movimiento ecológico, como todo movimiento social y político, no es un movimiento neutro. En él también, como movimiento complejo y pluralista, se manifiestan los intereses de las grandes corporaciones (Gonçalves, 1999). Lo que nos interesa, como educadores, no es combatir todas las formas de su manifestación, sino entrar en su campo y construir, desde adentro, una perspectiva popular y democrática de defensa de la ecología. El movimiento ecológico puede ser un espacio importante de lucha en favor de los seres humanos más

empobrecidos por el modelo económico capitalista globalizado. Pero se trata, por encima de todo, de salvar al planeta. Si el planeta no es preservado, las luchas por mejores relaciones sociales, por la justa distribución de la riqueza producida, etc., pierden sentido, pues de nada servirían tales conquistas si no tuviésemos un planeta saludable para habitar.

Una de las formas de participar de esa lucha es reunir a las personas y las instituciones para discutir qué hacer con la Tierra. Partiendo de las cosas cotidianas o de los datos dramáticos sobre la degradación de la calidad de vida de todos los habitantes de la Tierra, podemos interrogarnos sobre lo que está pasando y sobre qué papel podemos tener en relación con esta cuestión. Nosotros, conscientemente o no, somos parte de este problema.

Coherentes con la ecopedagogía, en el final de cada discusión, necesitamos buscar los caminos de la acción, esto es, lo que nosotros podemos hacer para cambiar, ya sea *personal o socialmente*, es decir, institucional y colectivamente. No podemos separar la ecopedagogía de la *cotidianidad*. La pedagogía tradicional consideraba a la esfera de lo cotidiano muy "pequeña" para ser tomada en serio. Hoy estamos conscientes de que, por ejemplo, la lágrima de un alumno en la clase o el dibujo de un niño en la calle pueden ser considerados como grandes libros si sabemos hacer una lectura en profundidad de esos fenómenos. A partir de manifestaciones simples de la cotidianidad podemos descubrir y enfrentar la complejidad de las cuestiones más amplias y generales de la humanidad. La ecología parece particularmente sensible a esa relación entre lo general y lo particular al sostener que es preciso "pensar globalmente y actuar localmente". En la era global parece posible hacer ambas cosas: pensar y actuar global y localmente, sin dicotomizarlas.

LECTURA

CARTA DE LA TIERRA*

Ya es tiempo, como diría Unamuno, de comenzar a hablar de "Matria" en vez de Patria, puesto que es la mujer la que otorga y conserva la existencia.

El mundo atraviesa un tiempo de desastres. Millones de vidas humanas son despreciadas por intereses económicos; cada vez son más los pequeños que en las noches buscan y revuelven nuestras bolsas de basura; la contaminación de los gases y las radiaciones ponen en peligro la existencia del planeta, y las luchas por el poder continúan causando el sufrimiento de miles de inocentes.

Valores éticos y espirituales que otrora fueron el fundamento de culturas milenarias resultan bastardeados por los propiciadores del famoso progreso, que ahora nos dejaron en el borde de un precipicio mortal. Esta catástrofe es producto de la mentalidad tecnocrática y cientificista que nos preparó tan sólo para la destrucción, acabando con todo tipo de realidad física y espiritual. Incluso hasta con el alma de nuestros hijos.

Hoy el planeta es una casa en llamas, y cuando veo el sufrimiento de los seres humanos me acuerdo de que Dostoievski nos advertía que el progreso no era nada comparado con el llanto de una sola criatura. Cuando suceden hechos de esta naturaleza pareciera que Nietzsche tenía razón al decir que el hombre es la única criatura animal perversa de la creación. Cuántas veces, a lo largo de la historia, nos fue posible comprobar que el ser humano es capaz de gestos de crueldad inenarrables.

Por otro lado, hay honrosas excepciones, personas que con cierta frecuencia, anónimamente, ofrecieron su tiempo y hasta su propia vida para acompañar a los más desamparados, probándonos que no todo está perdido. Son estos gestos humildes, pero heroicos, los que levantan a la humanidad de todas sus caídas.

Por todo eso, considero fundamental la existencia de este organismo — me refiero al comité de la Carta de la Tierra de la Argentina—, que promueve valores que en este fin del siglo XX parecían perdidos para siempre. Como dicen en su estatuto: "La Tierra es nuestro hogar y el hogar de todos los seres vivos."

Todos los grupos humanos y sociales tienen el derecho de vivir dignamente en ella como miembros de una sola familia. Debemos respetar a la Tierra y a la vida nuevamente.

Para eso es de absoluta importancia la cooperación de las comunidades

* Ernesto Sábato, con motivo de la presentación del proyecto Carta de la Tierra en Argentina, el 3 de agosto de 1998.

indígenas. Según la sabiduría de sus mitos y leyendas la creación fue entregada a nuestro cuidado. Sin embargo, ella es salvajemente profanada por el mundo hiperdesarrollado. Y es lamentable la inexistencia de una política del medio ambiente que salve al mundo, que otrora era poblado por presencias misteriosas y sagradas. Muy por el contrario, en vez de preocuparse debidamente por ello, continúan usurpando la Tierra de los aborígenes, como está sucediendo actualmente con los mapuches y los wichis, a los cuales tuve la suerte de conocer durante una huelga de hambre que hicieron frente al Congreso argentino. ¡Hasta qué punto llegamos!

Sin embargo cuando las montañas eran sus montañas, cuando los lagos eran sus lagos y cuando un silencio mágico y ancestral cubría los cielos estrellados que también eran de ellos, la Tierra era verdaderamente habitable. Por eso son ellos los que pueden volverse atrás y mostrarnos el camino que nos transforme verdaderamente en humanos. Un ejemplo es lo que está ocurriendo con los mayas en su lucha desesperada y desproporcionada, tratando de mantener vivos sus dioses, contra una política que los ignora, matándolos por miles, con un salvajismo atroz.

Quedo reconfortado por el hecho de que sea usted, querida Mercedes Sosa, quien esté dando rostro a este importante proyecto. Porque con grave melancolía usted supo expresar muchos de esos dolores, así como los obreros explotados, los estudiantes perseguidos, los indios marginados y esos pequeños abandonados en la orfandad de nuestras calles han sentido que sus profundos pesares eran elevados en cada una de sus canciones. Y eso porque es tiempo, como decía Unamuno, de comenzar a hablar de Matria en vez de Patria, puesto que es la mujer la que otorga y conserva la existencia. Y entonces nuestra Tierra, nuestra sufrida y siempre postergada Tierra, como una criatura desamparada, conocerá el merecido cuidado en los brazos de una Madre.

Cuestionario para la reflexión y profundización de los temas

1] ¿Qué podemos hacer para construir una sociedad que satisfaga las necesidades presentes sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de cubrir sus propias necesidades?

2] ¿Qué quedó en su memoria de los encuentros mundiales realizados en Brasil, donde fue discutido el futuro de la vida en el planeta? ¿Cuáles son los resultados de esos encuentros que hoy forman parte de su experiencia diaria? Si usted tuviese que organizar una conferencia planetaria "Eco 2000", ¿quiénes serían los invitados y cuáles serían los problemas planetarios a ser tratados?

3] La frase "Nosotros somos la Tierra" nos hace pensar en los elementos y sentidos que nos unen al planeta. Haga una lista de los elementos y sentidos que usted comparte con la Tierra.

4] Si las poblaciones del hemisferio Sur consumiesen y desperdiciasen lo mismo que las del Norte, ¿cómo sería nuestro planeta? ¿Cómo construir un modelo de desarrollo para los pueblos del hemisferio sur sin repetir el modelo del Norte?

5] ¿De qué forma la violencia se manifiesta en los planos físico, verbal, emocional y en el pensamiento? ¿Es posible luchar contra la violencia usando maneras aún más violentas? ¿Cuál es la importancia del desprendimiento y de la simplicidad para la construcción de una cultura de paz? En su vida cotidiana, ¿en qué momento usted puede utilizar esos conocimientos?

6] Las leyes hechas por los hombres son deficientes y localizadas en comparación con las leyes de la naturaleza, perfectas y universales. ¿En qué medida las leyes humanas pueden adquirir universalidad y contribuir efectivamente a garantizar la vida en el planeta?

7] La *Carta de la Tierra* es un código ético planetario. La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* afirma derechos y garantías humanos, individuales y colectivos. Explique la dimensión que la *Carta de la Tierra* posee y su relación con la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

8] ¿Cuál es la importancia de los saberes de los pueblos indígenas, así como de la minorías étnicas, para la humanidad de hoy?

9] ¿Cómo debemos proceder para convertir la *Carta de la Tierra* en un movimiento que transforme las condiciones de vida de la población excluida?

10] ¿Cuál es la dificultad que se presenta cuando iniciamos la elaboración de un documento a partir de la demanda de los pueblos?

5. CIUDADANÍA PLANETARIA

La Tierra es una sola nación y los seres humanos sus ciudadanos.

Río-92

La globalización, fenómeno que caracterizó el final del siglo XX, impulsado sobre todo por la tecnología, parece determinar cada vez más nuestras vidas. “Gran parte del destino de cada uno de nosotros, querámoslo o no, se juega en un escenario en escala mundial. Impulsada por la apertura de las fronteras económicas y financieras, impelida por teorías de libre comercio, reforzada por el desmembramiento del bloque soviético, instrumentada por las nuevas tecnologías de la información, la interdependencia planetaria no cesa de aumentar, en los planos económico, científico, cultural y político” (Delors, 1999, p. 35).

Las decisiones sobre lo que nos sucede día a día parecen escapársenos por que son tomadas muy lejos de nosotros, comprometiendo nuestro papel de sujetos de la historia. Pero no es tan así. Como fenómeno y como proceso, la globalización se volvió irreversible, pero no este tipo de globalización a la cual estamos sometidos hoy –la globalización capitalista–, cuyos efectos más inmediatos son el desempleo o la profundización de las diferencias entre los pocos que tienen mucho y los muchos que tienen poco, así como la pérdida de poder y de autonomía de muchos estados y naciones. Hay pues que distinguir los países que hoy comandan la globalización –los globalizadores (países ricos)– de los países que sufren la globalización –los países globalizados (pobres).

Dentro de este complejo fenómeno podemos distinguir también la *globalización económica*, realizada por las transnacionales, de la *globalización de la ciudadanía*. Ambas utilizan la misma base tecnológica pero con lógicas opuestas. La primera, sometiendo a los estados y naciones, es comandada por el interés capitalista; la segunda globalización es la realizada por la organización de la sociedad civil. La sociedad civil globalizada es la respuesta que están dando hoy la sociedad civil, como un todo, y las ONG a la globalización capitalista. En

este sentido, el Foro Global 92 se constituyó en un evento de los más significativos de finales del siglo XX: dio un gran impulso a la globalización de la ciudadanía. Hoy el debate en torno de la *Carta de la Tierra* se está constituyendo en un factor importante de construcción de esta ciudadanía planetaria. Cualquier pedagogía pensada fuera de la globalización y del movimiento ecológico tiene hoy serios problemas de contextualización.

El movimiento ecológico y la globalización están abriendo nuevos caminos no sólo a la educación sino también a la cultura y la ciencia. La fragmentación va siendo gradualmente sustituida por un análisis que tiene en cuenta muchos y variados aspectos (teoría de la complejidad). El pensamiento fragmentado que simplifica las cosas y destruye la posibilidad de una reflexión más amplia sobre cuestiones de la propia sobrevivencia de la humanidad y del planeta va poco a poco siendo sustituido por la *transdisciplinarietà*. “La tradicional separación entre las disciplinas en humanas, exactas y naturales pierde sentido, ya que lo que se busca es el conocimiento integrado de todas ellas para la solución de los problemas ambientales” (Reigota, 1994, p. 26). A partir de la problemática ambiental vivida cotidianamente por uno mismo y por los más próximos, o sea, en la familia, en la escuela, en la empresa, en la aldea, en las diversas comunidades nativas, en la biografía de cada uno, en sus historias de vida, se procesa la conciencia ecológica y se opera el cambio de mentalidad. La transdisciplinarietà no anula las disciplinas, sino que las aproxima, las fortalece en aquello que ellas tienen en común, que las atraviesa, que las sobrepasa.

La ecopedagogía no sólo quiere ofrecer una nueva visión de la realidad. Pretende además reeducar la mirada o, como dijo Edgar Morin, “la mirada sobre la mirada que mira” (Petraglia, 1998). Reeducar la mirada significa desarrollar la aptitud de observar la presencia de agresiones al medio ambiente, crear hábitos alimentarios nuevos, observar el desperdicio, la contaminación sonora, visual, la polución del agua y del aire, etc., e intervenir en el sentido de reeducar al habitante del planeta.

En el Instituto Paulo Freire hemos defendido en los últimos años lo que llamamos escuela ciudadana y pedagogía de la praxis. ¿De qué modo llegamos a elegir hoy la ecopedagogía como un tema central de preocupación del Instituto sin perder las banderas sostenidas hasta ahora?

El camino que el IPF recorrió para llegar a la ecopedagogía fue el resultado de su propia reflexión e intervención en la práctica educa-

tiva, contextualizada hoy partiendo del legado de su fundador, Paulo Freire. La *escuela ciudadana*, tal como la defendemos, se encuadra perfectamente en las preocupaciones de la ecopedagogía, en la medida en que su supuesto básico es que cada escuela construya su propio proyecto político-pedagógico. La autonomía es también una característica de la ecopedagogía. La *pedagogía de la praxis*, inserta en la tradición marxista renovada de la pedagogía, tampoco se contrapone a la ecopedagogía como pedagogía liberadora. En el Instituto Paulo Freire no abandonamos las categorías críticas (marxismo, liberación), e incluso incorporamos categorías poscríticas (significación, representación, cultura, multiculturalismo). La escuela ciudadana, al proponer la ecopedagogía, se fundamenta en una concepción crítica de la educación y avanza en la posmodernidad científica y educativa, “progresivamente”, como nos lo escribía su fundador, Paulo Freire (Gadotti, 1995, p. 11), teniendo en cuenta los nuevos paradigmas de la ciencia y de la pedagogía, sin dicotomizarlos burocráticamente, pero extrayendo de ellos las necesarias lecciones a fin de poder continuar caminando.

Creemos que tanto una como otra de nuestras primeras banderas tienen que ganar con la ecopedagogía en la medida en que ella contribuye a ampliar el horizonte de las propuestas defendidas por el IPF. Tanto en el caso de la escuela ciudadana como en el caso de la pedagogía de la praxis, la ecopedagogía agrega un valor más, que es el de la “ciudadanía planetaria” (Gutiérrez, 1966). El concepto de ciudadanía gana una nueva dimensión. Como *ciudadanos(as) del planeta* nos sentimos seres que estamos conviviendo en el planeta Tierra con otros seres vivos e inanimados. Este principio debe orientar nuestras vidas, nuestra forma de pensar la escuela y la pedagogía.

La cultura oriental, al contrario que la occidental y cristiana, podría aquí ser evocada para dar soporte a esa “integración” con la naturaleza: “Esto es una piedra, pero de aquí a algún tiempo tal vez sea tierra, y la tierra se transformará en una planta, o en un animal, o incluso en un hombre. [...] No le tributo reverencia o amor porque ella un día tal vez pueda volverse esto o aquello sino porque es todo eso, siempre y desde siempre. Y precisamente por ser ella una piedra, por presentarse como tal hoy, en este momento, la amo y percibo su valor, el significado que existe en cualquiera de sus vetas y cavidades, en los amarillos y en los cenizas de su coloración, en su dureza, en el sonido que le extraigo al golpear en ella, en la aridez o la humedad de su superficie” (Hesse, 1994, p. 153). Hermann Hesse, quien reci-

bió en 1946 el premio Nobel de Literatura con su libro *Siddharta*, expresa en ese pasaje la profunda unidad que existe entre todos los seres, animados o no, con los cuales compartimos el planeta.

“Extranjero yo no voy a ser. Ciudadano del mundo yo soy”, dice la letra de la música cantada por Milton Nascimento. Si los niños de nuestras escuelas entendiesen en profundidad el significado de las palabras de esta canción estarían iniciando una verdadera revolución pedagógica y curricular. ¿Cómo puedo sentirme extranjero en cualquier territorio si pertenezco a un único territorio que es la Tierra? No hay lugar extranjero para los terrícolas en la Tierra. Si soy ciudadano del mundo no pueden existir para mí fronteras. Las diferencias culturales, geográficas, raciales y otras desaparecen ante mi sentimiento de pertenencia a la humanidad.

¿Pero será que somos realmente ciudadanos(as) del mundo? ¿Qué es ser ciudadano(a)? ¿Qué es la ciudadanía?

Ciudadanía es, esencialmente, conciencia de derechos y deberes. No hay ciudadanía sin democracia, aunque pueda haber ejercicio no democrático de la ciudadanía. La democracia se fundamenta en tres derechos: *derechos civiles* (como la seguridad y la libre circulación); *derechos sociales* (como el trabajo, el salario justo, la salud, la educación, la vivienda, etc.); *derechos políticos* (como la libertad de expresión, de sufragio, de participación en partidos políticos y sindicatos, etcétera).

El concepto de ciudadanía, sin embargo, es ambiguo. En 1789 la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* establecía las primeras normas para asegurar la libertad individual y la propiedad. Es una concepción restringida de la ciudadanía. Así, pueden existir diversas concepciones de ciudadanía: la concepción liberal, la neoliberal, la socialista democrática (el socialismo autoritario y burocrático no admite a la democracia como valor universal y despreció a la ciudadanía como valor). Existe hoy una *concepción consumista* de ciudadanía sustentada en la competitividad capitalista. Ella se restringe al derecho del ciudadano de exigir la calidad anunciada de los productos que compra. Sería una ciudadanía de mercado. En oposición a esa concepción restringida existe una *concepción plena* de ciudadanía. Ella no se limita a los derechos individuales. Se manifiesta en la movilización de la sociedad para la conquista de los derechos antes mencionados, que deben ser garantizados por el estado. Es una ciudadanía que se dirige a la conquista y la construcción de nuevos derechos. El ciudadano que es cumplidor de las leyes, paga impuestos y escoge sus representantes políticos está ejerciendo la ciudadanía.

Pero la ciudadanía plena es más exigente. Crea derechos, nuevos espacios de ejercicio de la ciudadanía.

La concepción liberal y neoliberal de ciudadanía entiende que ella es sólo un producto de la solidaridad individual (de la “gente de bien”) entre las personas, y no una conquista y una construcción en el interior del propio estado. La ciudadanía implica instituciones y reglas justas. El estado, en una visión democrática y solidaria, necesita actuar –con el objeto de evitar, por ejemplo, los abusos económicos de los oligopolios– para hacer valer las reglas definidas socialmente. No basta conquistar el poder del estado; es preciso ocuparlo con la finalidad de que esté mejor calificado para el ejercicio de sus funciones, para volverlo más competente en la atención al ciudadano. Más que conquistar el estado para invertir su lógica autoritaria es preciso diluir, disolver su poder en el cuerpo social como un todo.

Aunque haya consenso en torno al valor de la ciudadanía, ella es comprendida en formas muy diferentes y hasta antagónicas. Como afirma Adela Cortina (1997), existen dimensiones complementarias de la ciudadanía:

1. *Ciudadanía política*: participación en una comunidad política.
2. *Ciudadanía social*: justicia como exigencia ética (de la sociedad de bienestar a la sociedad justa).
3. *Ciudadanía económica*: la empresa ciudadana, la ética y la transformación de la economía: los trabajadores del saber, el tercer sector (privado, pero público).
4. *Ciudadanía civil*: la sociedad civil y la civilidad, la civilización. Valores cívicos: libertad, igualdad, respeto activo, solidaridad, diálogo.
5. *Ciudadanía intercultural*: multiculturalidad, interculturalidad, transculturalidad. La interculturalidad como proyecto ético y político (miseria del etnocentrismo). La cuestión de la identidad.

La noción de *ciudadanía planetaria* (mundial) se sustenta en la visión unificadora del planeta y de una sociedad mundial. Se manifiesta en diferentes expresiones: “nuestra humanidad común”, “unidad en la diversidad”, “nuestro futuro común”, “nuestra patria común”, “ciudadanía planetaria”.

Ciudadanía planetaria es una expresión adoptada para expresar un conjunto de principios, valores, actitudes y comportamientos que demuestra una *nueva percepción de la Tierra* como una única comunidad (Boff, 1995). Frecuentemente asociada al “desarrollo sustenta-

ble”, tal visión es mucho más amplia que esa relación con la economía. Se trata de un punto de referencia ético indisociable de la *civilización planetaria* y de la ecología. La Tierra es *Gaia* (Lovelock, 1987), un superorganismo vivo y en evolución: lo que le sea hecho a ella repercutirá en todos sus hijos.

Hay varios *procesos de globalización*. Destacamos al menos dos de ellos:

1. El proceso de globalización que extendió un modelo de dominación económico, político y cultural totalitario y excluyente: la globalización del modo de producción capitalista. En él podemos distinguir entre países globalizadores y países globalizados. Aquí, la globalización es esencialmente excluyente y ha creado las condiciones para un retroceso brutal desde el punto de vista de los derechos de la mayoría de los ciudadanos de todo el mundo. En este proceso la economía de mercado ha favorecido las disputas regionales por medio de bloques: el europeo, el asiático, el norteamericano ampliado y el latinoamericano, retardando –en lugar de promover– una real globalización. El mundo, desde el punto de vista económico, continúa dividido. Ahora está dividido en bloques, en grandes intereses regionales.

2. El proceso de globalización propiciado por los avances tecnológicos, que crean las condiciones materiales (pero no las ético-políticas) de la ciudadanía global, es decir, la *globalización de la sociedad civil*. Ésta posibilita nuevos movimientos sociales, políticos y culturales, intensificando el intercambio de experiencias de las diferentes y particulares maneras de ser y cuestionando las desigualdades dentro de los estados naciones. La cuestión fundamental planteada por estos movimientos es la de la *extraterritorialidad*: una ciudadanía planetaria que supere las nacionalidades (y sobre todo los nacionalismos) pero que, al mismo tiempo, reconozca expectativas éticas, ecológicas, de género, etc., en calidad de constitutivas de un derecho a la institucionalidad como nuevos estados naciones (por eso se habla, por ejemplo, de “nación negra”, “nación indígena”, etc.). Son nuevas territorialidades que combinan los determinantes económicos con los de la etnicidad, los de género, etc. La ciudadanía nacional pierde su territorio de origen y aparece una ciudadanía pluriterritorial. Éste es el espacio (¿ciberespacio?) de las ONG y de las estructuras intergubernamentales que van tomando franjas de poder cada vez mayores en el estado nación. El *desafío* que se presenta a estas nuevas territo-

rialidades es el del *fortalecimiento de la perspectiva democrática* en el seno de la propia sociedad civil.

Muchos movimientos encuentran formas de legitimación de sus actos en el plano internacional. Véase el ejemplo del poderoso movimiento ecologista Greenpeace, que realiza campañas de preservación de la naturaleza en casi todo el mundo. El World Wildlife Fund (WWF) es otro ejemplo importante. Se trata de una de las mayores organizaciones en defensa de la ecología, con 4.7 millones de miembros y con actividades en más de cien países. Es una institución, por consiguiente, mayor que algunas naciones. Para citar otro ejemplo: el Earthwatch, que patrocina investigaciones científicas en más de cien países, incluyendo salud, arqueología y sociología.

En la visión del primer proceso, centrado en el modelo económico-político neoliberal, la ciudadanía global ya habría sido alcanzada. Es lo que sostienen los globalistas. En la visión del segundo proceso, la ciudadanía global es considerada como un proceso lento de construcción, inconcluso, en la medida en que existen aún muchos excluidos de la globalización. Ante el fenómeno de la globalización no podemos comportarnos como los *apocalípticos*, que ven en la globalización la fuente de todos los males, ni como los *integrados*, que ven en ella la salvación o la condición final de la realización plena del ser humano.

Oímos con frecuencia que uno de los objetivos de los proyectos de informática en las escuelas públicas es “educar para una ciudadanía global” en una sociedad tecnológicamente desarrollada y que los nuevos Parámetros Curriculares Nacionales de Brasil se orientan a adecuar el currículo a la globalización, etc. ¿Pero a qué tipo de globalización se refieren? No lo mencionan, dando por supuesto que la globalización económica es la única forma posible de globalización. No hay duda de que, en la visión más corriente, el término “global” está mucho más ligado al proceso de globalización económica que al principio de globalización (solidaridad) de la sociedad civil.

La *sociedad civil mundial* o global está aún en formación y “abarca una gran variedad de sociedades contemporáneas, del Este y del Oeste, pobres y ricas, centrales y periféricas, desarrolladas y subdesarrolladas, dependientes y autónomas, es decir, definibles por cualquier concepto que se quiera usar. A pesar de las diferencias existentes entre esas sociedades en cuanto a sus niveles sociales, económicos, políticos, tecnológicos, culturales, es posible distinguir en ellas estructuras, relaciones y procesos semejantes (María Lúcia Azevedo Leonardi, en

Cavalcanti, 1998, p. 195). Entre los rasgos característicos de las sociedades contemporáneas, María Lúcia Azevedo Leonardi (*ibid.*, pp. 196-207) destaca el desarrollo tecnológico, la occidentalización de la cultura, la desterritorialización y la declinación de las metrópolis, el debilitamiento de los estados naciones, “eslabones de la sociedad global”, según Octavio Ianni (1992, p. 96).

Si el término “ciudadanía” es ambiguo no es menos ambigua la expresión “sociedad civil mundial”. Como dijo el Informe del Club de Lisboa, “la sociedad civil mundial” es una nebulosa. Está compuesta por cientos de miles (cerca de medio millón) de grupos e instituciones cuyas actividades van desde la promoción de la no violencia hasta la defensa de las especies animales en peligro de extinción, desde la defensa y la promoción de oportunidades iguales para hombres y mujeres hasta la lucha contra la disecación de animales vivos, desde la conservación de los ambientes naturales hasta los movimientos ecológicos en todas sus formas y componentes, desde el diálogo entre las religiones hasta la lucha contra la tortura, desde la defensa de los inmigrantes hasta el desarrollo de nuevas formas de actividad económica, desde el fortalecimiento de la cooperación transnacional entre las minorías lingüísticas hasta la búsqueda de una nueva ética en los negocios, desde la promoción de una telemática democrática hasta la lucha contra la guerra, y así sucesivamente” (Petrella, 1995, pp. 36-37).

El Club de Lisboa puso en evidencia a los grupos de la sociedad civil que no integran el llamado campo democrático y que luchan por ideales racistas y antidemocráticos, prefiriendo señalar las formas morales y humanitarias de la militancia social de la sociedad civil mundial, entre las que se destacan la actuación de Amnistía Internacional, Caritas Internacional, los Amigos de la Tierra, Care, Emmaús Internacional, Médicos Sin Fronteras, Greenpeace, World Wildlife Fund, etc. La sociedad civil mundial está aún muy fragmentada, dividida internamente, dependiendo de cada contexto y país, donde existen muchas diferencias de constitución jurídica.

A pesar de eso la sociedad civil mundial está desempeñando un importante papel, ya sea en la formación de una conciencia ética planetaria emergente o bien como expresión de demandas sociales, aspiraciones populares y objetivos comunes de amplios sectores de la sociedad, o incluso en la defensa de la calidad de vida y de los valores democráticos, principalmente de los países pobres. Además de eso, es preciso destacar su *capacidad de innovación política*. “La socie-

dad civil mundial no es sólo una conciencia moral y no se limita a expresar necesidades y aspiraciones. A través de su acción multiforme y su conducta en diversos niveles contribuye también a la solución de problemas, buscando y experimentando nuevos métodos y vías para confrontar nudos no resueltos y desafíos, para identificar nuevas soluciones institucionales, financieras, económicas y sociales” (Petrella, 1995, p. 40).

Ante la ambigüedad del término “global” preferimos hablar de *ciudadanía planetaria* y no de ciudadanía global. Por otra parte, deseamos subrayar nuestra pertenencia al planeta y no al proceso de globalización. El concepto de ciudadanía global estaría mucho más ligado al reciente proceso de globalización provocado por los avances tecnológicos, en tanto que la *planetariedad* continúa siendo un deseo, un sueño que viene de mucho más lejos. La diferencia es que hoy, “dadas las amenazas que pesan sobre todos nosotros, la Tierra ganó una nueva centralidad” (Boff, 1995, p. 10).

A primera vista parece que hoy la ciudadanía, la tecnología y la globalización están cambiando juntas. Sin embargo es necesario distinguirlas analizando sus particularidades y especificidades, sus límites y posibilidades. De ahí nuestra preocupación pedagógica por formular aquí algunas preguntas que todo educador debe tener en cuenta al proponerse educar para una ciudadanía planetaria.

1. ¿Cómo construir una ciudadanía planetaria en un país globalizado donde ni siquiera fue construida aún la *ciudadanía nacional*? Ésta no es una pregunta que debe ser dirigida sólo a los educadores, sino también a los políticos, a los comunicadores, etc. ¿Qué garantías tenemos de que la *Carta de la Tierra* sea cumplida si aún no fue cumplida la *Declaración de los Derechos Humanos*?

2. ¿Cómo queda el tema de la identidad ante la *occidentalización de la cultura* promovida por los medios masivos de difusión y frente al predominio de la lengua inglesa en Internet (65% de inglés ante 0.5% de portugués, por ejemplo)? La riqueza de la humanidad está principalmente en su diversidad. Si entendemos por humanidad la diversidad, ¿no estaríamos acaso ahora caminando hacia la muerte intelectual de la propia humanidad, provocada por la unificación de la cultura y por el mestizaje?

La identidad, el diálogo y la solidaridad no siempre andan juntos. Como dice el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, la “exigencia de una solidaridad en

escala mundial supone, por otro lado, que todos superen la tendencia de encerrarse en ellos mismos, de modo que puedan abrirse a la comprensión de los demás basada en el respeto por la diversidad. La responsabilidad de la educación en esta materia es, al mismo tiempo, esencial y delicada, en la medida en que la noción de identidad se presta a una doble lectura: afirmar la diferencia, descubrir los fundamentos de su cultura, reforzar la solidaridad del grupo pueden constituir para cualquier persona pasos positivos y liberadores; pero cuando es mal comprendido, este tipo de reivindicación contribuye, igualmente, a volver difíciles y hasta incluso imposibles el encuentro y el diálogo con el otro” (Delors, 1999, p. 48).

3. ¿Estaremos gestando una *cultura global* capaz de borrar todas las culturas particulares y locales? ¿Cuáles serían las consecuencias de este proceso de unificación de las culturas? ¿No es el mismo proceso de mundialización de una cultura particular-local? ¿Esta gestación no estaría, a su vez, posibilitando el crecimiento del fundamentalismo (religioso o laico), enconando las resistencias comunitarias frente a los valores culturales universalizantes? Ciertas culturas locales están reforzando sus rasgos, llevándonos a creer que el mundo continúa fragmentado y no globalizado. ¿Qué se está globalizando? ¿Patrones de consumo y de producción? Como afirma Fausto Telleri, profesor de la Universidad de Bolonia, “el proceso de globalización en curso, si bien por una parte crea las condiciones de una aldea global y vuelve más real la posibilidad de una alfabetización general, ¿no puede ser también, por otra parte, un peligro para la identidad de las minorías lingüísticas y culturales? Son éstos algunos de los desafíos a los cuales la educación tiene hoy el deber de responder adecuada y satisfactoriamente si quiere representar una perspectiva de esperanza y de desarrollo creador para todos” (IPF, 1999, p. 36).

4. Como nos lo recuerda la *Carta de la Tierra* de Cuba, aprobada en septiembre de 1998, el capitalismo promueve el consumismo y es contrario en su esencia a la protección del medio ambiente. El neoliberalismo procura destruir a la comunidad para construir al individuo. La ciudadanía planetaria está fundada en valores universales consensuados, en un mundo justo, productivo, y en un ambiente saludable. ¿Qué *consensos* pueden ser construidos bajo la hegemonía capitalista? Al mismo tiempo que escribimos los consensos necesitamos inscribirlos, ética y socialmente, en la convivencia social, como los consensos de las naciones indígenas, inscritos en su cultura sin haber sido necesariamente escritos.

5. ¿Cómo sería una “civilización de la simplicidad” (Gorostiaga, 1991), de la calidad de vida, de la sustentabilidad, de la igualdad y de la alegría compartida?

6. ¿Debemos criticar el desarrollo sustentable como una contradicción en sí? ¿Las nociones de “desarrollo” y de “sustentabilidad” serían antagónicas? ¿Es el desarrollo sustentable una “trampa del ecocapitalismo”, como afirma Leonardo Boff? ¿Debemos criticar toda forma de desarrollo o sólo la forma capitalista de desarrollo?

Ciertamente existe una concepción capitalista del desarrollo sustentable y que es mayoritariamente sostenida por el movimiento ecológico. Ella puede constituirse en una trampa para la ecopedagogía. Por eso, la ecopedagogía no puede inspirarse sólo en una concepción del desarrollo. El desarrollo sustentable, desde nuestro punto de vista, sólo puede, de hecho, enfrentar el deterioro de la vida en el planeta en la medida en que esté asociado a un *proyecto más amplio*, que posibilite el advenimiento de una sociedad justa, equitativa e incluyente, lo opuesto del proyecto neoliberal y neoconservador. Sólo con el apoyo fuerte de los trabajadores de la ciudad y del campo, de los movimientos sociales y populares, podemos erigir un nuevo modelo de desarrollo y de educación verdaderamente sustentable.

Podemos decir que la educación para la ciudadanía planetaria está apenas comenzando y que debe llevarnos a una educación para la *ciudadanía cósmica*. Los desafíos son enormes tanto para los educadores como para los responsables de los sistemas educacionales. Pero ya existen ciertas señales, en la propia sociedad, que apuntan hacia una creciente búsqueda no sólo de temas espirituales y de autoayuda sino de un conocimiento científico más profundo del universo.

El interés por las cuestiones globales y por el cosmos está atrayendo hoy mucho más a los físicos. Y no sólo a los científicos, sino también al gran público. Hay actualmente mucha búsqueda de conocimientos sobre el universo. Es un hecho auspicioso verificar que se busca saber más no sólo sobre el hombre sino también sobre el planeta y el universo. La columna de divulgación científica del astrofísico Marcelo Gleiser, que aparece los domingos en el diario *Folha de São Paulo*, es muy leída. Después de su *best-seller* de 1997, *A dança do universo* —que vendió en dos años 60 000 ejemplares en Brasil y 10 000 en Estados Unidos—, Gleiser lanzó sus columnas semanales en libro dos años después con el título *Retalhos cósmicos*. Esto demuestra el creciente interés en conocer más sobre el universo.

Los *currículos escolares*, en una visión ecopedagógica, deberán in-

cluir desde los estudios infantiles no sólo el estudio del ambiente natural, el entorno y los contextos urbanos, sino también la historia de la Tierra y del universo. La ecopedagogía nos enseña a mirar hacia el cielo. Gustavo Cherubini, coordinador del programa de ecopedagogía del Instituto Paulo Freire, es un educador muy sensible a este tema y busca superar la tradicional dicotomía entre el mundo humano y el no humano. En la convocatoria que escribió para el I Encuentro Internacional de la *Carta de la Tierra en la Perspectiva de la Educación*, introdujo el tema general con un texto que juzgo ejemplar como visión del mundo de la ecopedagogía:

Si miramos hacia el cielo atentamente una noche de luna menguante, lejos de las luces artificiales de los grandes centros urbanos, podemos identificar en el espacio infinito una miríada de cuerpos celestes que están distribuidos por miles de millones de galaxias, cada una de ellas con miles de millones de astros. La fantástica y deslumbrante visión proporcionada por la naturaleza tuvo origen en la gran explosión de un único cuerpo celeste, formando el universo que conocemos y que, según los estudiosos, continúa en expansión.

El gran espacio universal ocupado por los cuerpos celestes es medido por distancias de años-luz, volviendo todo aún más gigantesco, con proporciones inimaginables que continuamente despiertan en la humanidad el deseo de descifrar el origen y la totalidad del universo y de la vida.

Las mismas dimensiones del universo que provocan en la humanidad un deseo por su conocimiento que nunca finaliza, también sirven para demostrar cuán raro es el fenómeno de la vida. Hasta donde sabemos, dentro de la infinitud espacial, sólo en el minúsculo cuerpo celeste llamado Tierra se produjo la vida, y con una diversidad que nos fascina y encanta. Fue necesario que el caudaloso río del tiempo transcurriese para que las condiciones adversas de la gran explosión se moderasen y largos procesos sucesivos de acomodaciones y evoluciones tuviesen inicio y fin, continuamente, hasta que las condiciones inusuales y de delicada textura volviesen posible el milagro de la vida en la ecosfera, la fina capa que recubre el cuerpo de la Tierra.

En la historia de la humanidad el siglo XX es celebrado por los occidentales como un periodo de tiempo donde pudimos avanzar como seres creadores de obras y objetos técnicos e informáticos cuya función y finalidad sería la de contribuir al desarrollo y al progreso material de los seres humanos. Es innegable el avance proporcionado por los procesos productivos y tecnológicos generadores de productos y soluciones para las cuestiones prácticas de la vida humana, principalmente las relacionadas con los sectores de la comunicación, del transporte y del consumo.

Pero al analizar detenidamente el fin del siglo XX con una mirada más acuciosa y sensible de observador interesado en los rumbos de la humani-

5. ¿Cómo sería una “civilización de la simplicidad” (Gorostiaga, 1991), de la calidad de vida, de la sustentabilidad, de la igualdad y de la alegría compartida?

6. ¿Debemos criticar el desarrollo sustentable como una contradicción en sí? ¿Las nociones de “desarrollo” y de “sustentabilidad” serían antagónicas? ¿Es el desarrollo sustentable una “trampa del ecocapitalismo”, como afirma Leonardo Boff? ¿Debemos criticar toda forma de desarrollo o sólo la forma capitalista de desarrollo?

Ciertamente existe una concepción capitalista del desarrollo sustentable y que es mayoritariamente sostenida por el movimiento ecológico. Ella puede constituirse en una trampa para la ecopedagogía. Por eso, la ecopedagogía no puede inspirarse sólo en una concepción del desarrollo. El desarrollo sustentable, desde nuestro punto de vista, sólo puede, de hecho, enfrentar el deterioro de la vida en el planeta en la medida en que esté asociado a un *proyecto más amplio*, que posibilite el advenimiento de una sociedad justa, equitativa e incluyente, lo opuesto del proyecto neoliberal y neoconservador. Sólo con el apoyo fuerte de los trabajadores de la ciudad y del campo, de los movimientos sociales y populares, podemos erigir un nuevo modelo de desarrollo y de educación verdaderamente sustentable.

Podemos decir que la educación para la ciudadanía planetaria está apenas comenzando y que debe llevarnos a una educación para la *ciudadanía cósmica*. Los desafíos son enormes tanto para los educadores como para los responsables de los sistemas educativos. Pero ya existen ciertas señales, en la propia sociedad, que apuntan hacia una creciente búsqueda no sólo de temas espirituales y de autoayuda sino de un conocimiento científico más profundo del universo.

El interés por las cuestiones globales y por el cosmos está atrayendo hoy mucho más a los físicos. Y no sólo a los científicos, sino también al gran público. Hay actualmente mucha búsqueda de conocimientos sobre el universo. Es un hecho auspicioso verificar que se busca saber más no sólo sobre el hombre sino también sobre el planeta y el universo. La columna de divulgación científica del astrofísico Marcelo Gleiser, que aparece los domingos en el diario *Folha de São Paulo*, es muy leída. Después de su *best-seller* de 1997, *A dança do universo* —que vendió en dos años 60 000 ejemplares en Brasil y 10 000 en Estados Unidos—, Gleiser lanzó sus columnas semanales en libro dos años después con el título *Retalhos cósmicos*. Esto demuestra el creciente interés en conocer más sobre el universo.

Los *currículos escolares*, en una visión ecopedagógica, deberán in-

cluir desde los estudios infantiles no sólo el estudio del ambiente natural, el entorno y los contextos urbanos, sino también la historia de la Tierra y del universo. La ecopedagogía nos enseña a mirar hacia el cielo. Gustavo Cherubini, coordinador del programa de ecopedagogía del Instituto Paulo Freire, es un educador muy sensible a este tema y busca superar la tradicional dicotomía entre el mundo humano y el no humano. En la convocatoria que escribió para el I Encuentro Internacional de la *Carta de la Tierra en la Perspectiva de la Educación*, introdujo el tema general con un texto que juzgo ejemplar como visión del mundo de la ecopedagogía:

Si miramos hacia el cielo atentamente una noche de luna menguante, lejos de las luces artificiales de los grandes centros urbanos, podemos identificar en el espacio infinito una miríada de cuerpos celestes que están distribuidos por miles de millones de galaxias, cada una de ellas con miles de millones de astros. La fantástica y deslumbrante visión proporcionada por la naturaleza tuvo origen en la gran explosión de un único cuerpo celeste, formando el universo que conocemos y que, según los estudiosos, continúa en expansión.

El gran espacio universal ocupado por los cuerpos celestes es medido por distancias de años-luz, volviendo todo aún más gigantesco, con proporciones inimaginables que continuamente despiertan en la humanidad el deseo de descifrar el origen y la totalidad del universo y de la vida.

Las mismas dimensiones del universo que provocan en la humanidad un deseo por su conocimiento que nunca finaliza, también sirven para demostrar cuán raro es el fenómeno de la vida. Hasta donde sabemos, dentro de la infinitud espacial, sólo en el minúsculo cuerpo celeste llamado Tierra se produjo la vida, y con una diversidad que nos fascina y encanta. Fue necesario que el caudaloso río del tiempo transcurriese para que las condiciones adversas de la gran explosión se moderasen y largos procesos sucesivos de acomodaciones y evoluciones tuviesen inicio y fin, continuamente, hasta que las condiciones inusuales y de delicada textura volvieran posible el milagro de la vida en la ecosfera, la fina capa que recubre el cuerpo de la Tierra.

En la historia de la humanidad el siglo XX es celebrado por los occidentales como un periodo de tiempo donde pudimos avanzar como seres creadores de obras y objetos técnicos e informáticos cuya función y finalidad sería la de contribuir al desarrollo y al progreso material de los seres humanos. Es innegable el avance proporcionado por los procesos productivos y tecnológicos generadores de productos y soluciones para las cuestiones prácticas de la vida humana, principalmente las relacionadas con los sectores de la comunicación, del transporte y del consumo.

Pero al analizar detenidamente el fin del siglo XX con una mirada más acuciosa y sensible de observador interesado en los rumbos de la humani-

dad, podemos percibir que los valores universales construidos a lo largo del tiempo por diversas culturas y pensamientos –valores y conceptos sobre la paz, la solidaridad y la armonía– hace mucho que dejaron de existir en la vida cotidiana del planeta. Es como si la humanidad no tuviese en consideración los enormes requerimientos de tiempo y de adecuación del espacio que fueron necesarios para que la vida, toda especie de vida, ocurriese en el minúsculo cuerpo celeste llamado Tierra.

Educación para la ciudadanía planetaria implica mucho más que una filosofía educativa, que el enunciado de sus principios. La educación para la ciudadanía planetaria implica una revisión de nuestros currículos, una reorientación de nuestra visión del mundo de la educación como espacio de inserción del individuo no en una comunidad local, sino en una comunidad que es local y global al mismo tiempo. Educar entonces no sería, como decía Émile Durkheim, la transmisión de la cultura de una generación a otra, sino el gran viaje de cada individuo en su universo interior y en el universo que lo rodea.

LECTURA

HISTORIA DEL UNIVERSO*

Hace quince mil millones de años, en una combinación momentánea de energía jamás igualada nuevamente, el universo fue formado en una gran explosión que hizo volar materia gaseosa en todas direcciones. Más de mil millones de años pasaron antes de que esa gran aglutinación de energía se calmase y estabilizase lo suficiente para organizar a la materia gaseosa bajo la forma de cientos de miles de millones de galaxias que comprenden el universo tal como lo conocemos hoy. Esas galaxias funcionaban como sistemas gigantes autoorganizadores de energía, desplazándose por el espacio vacío durante varios miles de millones de años. Ese periodo fue turbulento. Las estrellas más luminosas maduraron muy rápidamente y explotaron en supernovas poderosas que marcaron el nacimiento de nuevos sistemas de energía. Esos sistemas de segunda generación eran más promisorios en su potencialidad, más elaborados en su estructura interna y mantenían los elementos esenciales de la vida: carbono, nitrógeno, oxígeno y otros elementos. A diez mil millones de años de la explosión inicial de energía nuestra galaxia, la Vía Láctea, se formó como un sistema de segunda generación, y con ella diez mil nuevas estrellas. Una de esas estrellas fue el Sol. En una explosión masiva de energía el Sol lanzó lejos toda la materia gaseosa que lo rodeaba. De esa explosión de energía se creó el sistema solar: Mercurio, Venus, Tierra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano, Neptuno y Plutón.

No todos los planetas de nuestro sistema solar fueron dotados del mismo potencial de creación de vida que la Tierra. En Júpiter, Saturno, Neptuno y Urano la actividad gaseosa y fundida nunca maduró más allá de los procesos químicos más simples. En Mercurio, Venus, Marte y Plutón la costra planetaria se endureció lentamente en continentes sin vida. Sólo la Tierra, perfectamente equilibrada como estaba en su propia dinámica interna dentro del sistema solar, exhibe la actividad química creativa necesaria para la evolución de la vida.

Las primeras células que aparecieron subordinaron y canalizaron los poderes de creación de la vida de la explosión inicial de energía y unieron esos poderes con una capacidad descubierta de recordar los patrones específicos de las informaciones genéticas necesarias para la autorreproducción. La siguiente encarnación de células no sólo retuvo esas capacidades, sino que también subordinó los poderes de generación de vida del oxígeno. La unión de dos organismos genéticamente únicos para la finalidad de la creación de un tercero también surgió en ese periodo y alimentó múltiples veces la variedad genética de la vida. En una base complementaria, comenzaron a desarrollarse las relaciones depredador-presa y, conjuntamente con la inti-

* Brian Swimme y Thomas Berry (1992).

midad de la reproducción, reforzaron las dimensiones tanto simbióticas como violentas del proceso emergente de la Tierra. El ápice de toda esta actividad creadora fue marcado por el desarrollo del primer organismo multicelular, más o menos hace 700 millones de años.

El surgimiento de los primeros organismos multicelulares preparó el terreno para la propagación de una diversidad de formas en la naturaleza. Corales, larvas, insectos, moluscos, medusas, esponjas, estrellas de mar, arañas, vertebrados, sanguijuelas y otras especies comenzaron a proliferar. Gradualmente las especies se adaptaron para enfrentar los desafíos de la naturaleza y las adaptaciones de otras especies. Los moluscos desarrollaron conchas para protegerse mejor. Surgieron nuevas formas de locomoción. Insectos alados aprendieron técnicas de propulsión sobre el agua. Los peces desarrollaron aletas cartilagosas para moverse más rápidamente. Las mareas de los océanos lanzaron plantas hacia la tierra firme. La vida animal pronto fue también lanzada a la tierra; así, gradualmente, surgió el gran reino de las criaturas anfibias y, con el tiempo, aparecieron los dinosaurios.

Las dimensiones creativas de este periodo inicial de formación no se dieron sin dificultades. Una serie de desastres afectaron ocasionalmente a la Tierra y colisiones astrales masivas perturbaron el funcionamiento delicado de los procesos subyacentes del planeta. Algunas veces la vida virtualmente necesitó reinventarse a sí misma, como ocurrió con la extinción de los dinosaurios, hace más o menos 67 millones de años. Aun así, esa destrucción también preanunció la posibilidad del surgimiento de nuevas líneas evolutivas de desarrollo. Con la extinción de los dinosaurios las dimensiones creativas totales del desarrollo terrestre se mantuvieron en la medida en que los mamíferos, los pájaros y otras criaturas aparecieron para asumir su lugar en el gran drama de la vida. Con el desarrollo de la vida de los mamíferos también surgió la capacidad para la sensibilidad emocional por medio de un sistema nervioso cada vez más complejo y, gradualmente, con el surgimiento de la especie humana, apareció la autopercepción consciente.

Hace cuatro millones de años, en África, los primeros seres humanos se pusieron de pie. Hace dos millones de años los seres humanos aprendieron a crear herramientas simples. Un millón y medio de años atrás los seres humanos dominaron el poder del fuego. Hace treinta y cinco mil años los seres humanos celebraron por primera vez su progresiva autoconciencia a través de realizaciones rituales de festivales, de ceremonias y de pinturas en las cavernas. Luego siguió la domesticación de plantas y de animales y se produjo la declinación gradual de las sociedades de cazadores, pescadores y recolectores para dar paso al surgimiento de las primeras pequeñas aldeas neolíticas y de otros asentamientos humanos. Nuevas formas de actividad cultural florecieron en esos lugares. Las mujeres mantenían papeles sutiles, ofreciendo su liderazgo moral y religioso. Los artistas y artesanos elaboraban sus trabajos manuales. Las disciplinas espirituales celebraban y articu-

laban los ritmos celestiales de la naturaleza y rendían homenaje al Espíritu Divino. Muchas de las estructuras simbólicas básicas del lenguaje surgieron en ese periodo. Los avances en el lenguaje, en las artes, en la religión y en la cosmología establecieron las prácticas de formación que aún hoy son la base de muchas disciplinas artísticas, espirituales y simbólicas (David Hutchison, *Educação ecológica*, pp. 15-12).

Cuestionario para la reflexión y profundización de los temas

- 1] Indique los derechos que el ciudadano planetario deberá tener asegurados y los deberes que tendrá que cumplir.
- 2] ¿Cuáles son las diferencias entre la concepción consumista de la ciudadanía y la concepción plena de la ciudadanía?
- 3] Identifique y explique las dimensiones complementarias de la ciudadanía y cómo usted puede ejercer sus derechos y deberes en cada una de ellas.
- 4] Explique los desafíos que la educación, los educadores y los educandos deberán enfrentar para la construcción de la ciudadanía planetaria.
- 5] ¿Cómo tomar en cuenta, en la creación de la ciudadanía planetaria, la identidad de las minorías culturales?
- 6] Identifique y explique las acciones y los acontecimientos que en su opinión revelan que la sociedad civil mundial está en formación.
- 7] Comente la necesidad que tenemos de ejercer primero la ciudadanía local y nacional para alcanzar la ciudadanía planetaria. ¿Cuáles serían los focos principales a los que la ciudadanía planetaria debería dedicarse en su consecución?
- 8] Es posible distinguir dos formas de globalización: la económica y la de la ciudadanía. Ambas utilizan la misma base tecnológica, pero con lógicas opuestas. Indique las principales características de cada una y sus principales diferencias.
- 9] ¿Cómo puede usted colaborar con la ciudadanía planetaria y su construcción sin salir de su comunidad? ¿Es importante salir de nuestro ambiente para enfrentar nuevas vivencias? ¿Cuál es el valor de las nuevas experiencias, en otros ambientes, para la ciudadanía planetaria?
- 10] ¿Puede usted volverse colaborador de los organismos públicos de su ciudad para mejorar el bienestar de su comunidad? ¿Debe participar en las entidades no gubernamentales, como las Asociaciones de Barrio, la Asociación de Padres y Maestros, el Gremio Estudiantil o las entidades ambientalistas?

6. CIVILIZACIÓN PLANETARIA

Cuidar de las cosas implica tener intimidad, sentir las adentro, acogerlas, respetarlas, darles sosiego y reposo. Cuidar es entrar en sintonía con, auscultar su ritmo y afinarse en consonancia con él. La razón analítico-instrumental abre camino hacia la razón cordial, el *esprit de finesse*, el espíritu de delicadeza, el sentimiento profundo. La centralidad no es más ocupada por el *logos* razón sino por el *pathos* sentimiento.

LEONARDO BOFF, *Saber cuidar*, p. 96

La planetariedad está en la raíz de muchas filosofías, religiones y movimientos sociales, políticos y hasta lingüísticos que buscaron fundar una civilización planetaria. Ha sido un sueño nutrido por muchas ideologías. Ella está presente en especial en Occidente.

1. La *helenización* o la *romanización* se constituyeron, a su modo, en un proceso de globalización: todos los seres humanos, en todos los lugares, debían ser griegos o romanos. No vamos a citar aquí al milenarismo nazifascista para no generar tanta polémica en torno al término. El sueño autoritario se ha constituido siempre en la búsqueda de volver hegemónica una cierta visión del mundo, incluso cuando es totalmente inviable. Por ejemplo, extender el modo de vida estadounidense a los chinos, tratando de hacer que cada uno de ellos poseyese un auto, sería un desastre, los chinos agotarían rápidamente las reservas de combustible del planeta. Es más, ¡no se moverían de su lugar!

2. En el campo de las religiones, la ciudadanía planetaria siempre se constituyó en un presupuesto importante del *movimiento evangélico*, que, en teoría, debería reunir a todos en defensa de la vida, independientemente de fronteras geográficas y sociales.

3. La *ilustración* también hablaba de la mundialización como utopía, como reconciliación universal de todos, así como de la creación de un estado mundial.

4. La *literatura mundial* está llena de ejemplos. Victor Hugo, autor

de *Los miserables*, escribió: "El futuro es un edificio misterioso que levantamos en la Tierra con las propias manos y que más tarde deberá servirnos a todos de morada."

5. La ciudadanía planetaria es un antiguo *sueño socialista* (utópico). Hay mucho de utopía, aún hoy, en el pensamiento socialista ante la globalización capitalista excluyente. En la visión/realización socialista autoritaria (fue esa fase del socialismo la que fracasó, felizmente, y no el sueño socialista) predominó la imposición a todos de una visión del mundo, restringiéndose el respeto a las singularidades.

6. El movimiento mundial en favor del *esperanto*, por sus características, se constituyó en la manifestación de ese impulso de relacionarse más allá de las fronteras. El esperanto busca esa aproximación planetaria mediante la tentativa de superar la barrera lingüística. Pretende ser la lengua de la ciudadanía planetaria, pero las nuevas tecnologías que posibilitaron la globalización impusieron otra lengua: el inglés. La lengua inglesa y la computadora se convirtieron en los instrumentos de la nueva ciudadanía global.

Los franceses prefieren hablar de *mundialización* en vez de *globalización*. De hecho, la agilización de los sistemas de comunicación que las telecomunicaciones y la informática posibilitaron fue realmente una mundialización, inaugurando una nueva era, la de la información (no aún la era del conocimiento). Y eso porque volvieron accesible a las empresas, instituciones e individuos un enorme volumen de datos, imágenes, sonidos (multimedias) etc., posibilitando la comunicación en tiempo real, independientemente de las distancias. Es el espacio-tiempo (cibespacio) de la *virtualidad* proporcionado por el avance de las llamadas *nuevas tecnologías* que almacenan de forma práctica el conocimiento y gigantescos volúmenes de informaciones. Ellas son guardadas de forma inteligente, permitiendo la búsqueda y el acceso rápidos, de modo extremadamente simple, ameno y flexible. "Las redes mundiales de *información* hacen que este producto se mueva por todo el planeta, reconfigurando las dimensiones del espacio y del tiempo, del *aquí* y del *ahora*, haciendo que el *ahora* ejerza una aparente supremacía sobre la localización de los receptores, tal es la instantaneidad con que los hechos se hacen *presentes* en todos los lugares" (Luis Martins da Silva, en Freitag, 1996, p. 206).

La casa dejará un día de ser la *dirección*, el *punto de referencia* de las personas. El ciudadano del mundo de la civilización planetaria tendrá la Tierra como su dirección y su sitio (*site*) en la Web como punto

de referencia. El lugar privado donde la persona duerme no es importante. Lo importante es el lugar donde uno puede ser encontrado, comunicarse con los amigos, ser visto por ellos incluso a distancia. Su *site* estará abierto las 24 horas al día, sin restricción. No habrá llaves. Pero uno tendrá dominio sobre él. Uno le abrirá la puerta sólo a aquellos y a aquellas que uno desee. El *site* siempre activo, receptor-emisor, garantizará su lugar y su presencia en el mundo (virtual). La presencia física no es nada sin vibración, sin interés. Un cuerpo presente no es nada. Lo importante es estar ligado, registrado, atento, virtualmente presente y no sólo corporalmente.

La globalización está mucho más ligada al fenómeno de la mundialización del mercado, que es sólo un tipo de mundialización. E incluso ésta, fundada en el mercado, puede ser vista como una *globalización cooperativa* o como una *globalización competitiva* sin solidaridad. Entre el estatismo absolutista y la mano invisible del mercado puede existir –“y existe”– una nueva economía de mercado en la que predominen la cooperación y la solidaridad, en lugar de la competitividad salvaje, es decir, una “economía solidaria” (Singer, 1996), la verdadera “economía de la sustentabilidad” (Cavalcanti, 1998).

La globalización en sí no es problemática, pues representa un proceso de avance sin precedentes en la historia de la humanidad. Lo que es problemático es la globalización competitiva, en la cual los intereses del mercado se sobreponen a los intereses humanos, los intereses de los pueblos se subordinan a los intereses corporativos de las grandes empresas transnacionales. Así, podemos distinguir una globalización competitiva de una posible globalización cooperativa y solidaria. La primera está subordinada sólo a las leyes del mercado y la segunda a los valores éticos y a la espiritualidad humana.

La ciudadanía planetaria supone el reconocimiento y la práctica de la *planetariedad*, esto es, trata al planeta como un ser vivo e inteligente. Como dice Francisco Gutiérrez, “la planetariedad debe llevarnos a sentir y vivir nuestra cotidianidad en relación armónica con los otros seres del planeta Tierra” (Gutiérrez y Prado, 1999, p. 37).

En el libro *O despertar da águia*, Leonardo Boff discute el tema de la civilización *planetaria*, que sobrevino a finales del siglo XX con los nombres de mundialización y globalización, representando “indiscutiblemente una etapa nueva en la historia de la Tierra y del ser humano. Estamos superando los límites de los estados-naciones y encaminándonos hacia la constitución de una única sociedad mundial que demanda cada vez más una dirección central para las cuestiones con-

cernientes a todos los seres humanos, como la alimentación, el agua, la atmósfera, la salud, la vivienda, la educación, la comunicación y la salvaguarda de la Tierra” (Boff, 1998, p. 38). Él no dice “dirección centralizada” en las manos de unos pocos, sino “dirección central”. Y a continuación desarrolla y explica sus ideas, sosteniendo que la globalización cooperativa superará la actual fase de la globalización competitiva bajo el signo de la ética y del sentido de la compasión universal, para “garantizar el futuro del sistema Tierra”.

Leonardo Boff considera que estamos dejando la *era del tecnozoico* y entrando en el *ecozoico*, para utilizar las expresiones de Thomas Berry. “De una civilización tecnológica que tantos conocimientos y comodidades nos trajo, pero que simultáneamente produjo tantas destrucciones y amenazas, estamos pasando a una civilización ecológica en la cual la ciencia y la técnica son incorporadas dentro de un modelo de desarrollo que se hace con la naturaleza y nunca contra ella. La relación inclusiva, la religazón, el abrazo, la reciprocidad, la complementariedad y la sinergia forman los ejes articuladores de la nueva civilización” (*ibid.*, p. 113). Estaríamos hoy en el periodo de pasaje civilizacional desde lo local hacia lo global, desde la política nacional hacia la política planetaria, desde el bien común humano hacia el bien común planetario, desde la democracia hacia la biocracia, desde las sociedades nacionales hacia una única sociedad mundial que constituye la civilización planetaria.

En el prefacio escrito para el libro de Gaston Pineau, *De l'air: essai sur l'ecoformation*, Gro Harlem Brundtland, que presidió la Comisión Mundial Sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1984-1987) de la ONU, calificó como esenciales *dos orientaciones* del informe *Nuestro futuro común*: por una parte, “tener en cuenta la interdependencia, frente a los problemas a los cuales nos enfrentamos, de personas, grupos, grandes comunidades, naciones, todos los seres humanos, finalmente, en escala planetaria, y tener en cuenta también la interpenetración de las dimensiones múltiples –económicas, sociales, políticas, culturales, ambientales, etc.– en una problemática global que pueda ayudar a comprender mejor las realidades presentes y a actuar más adecuadamente”. Por otra parte, “y correlativamente, el llamado con vistas a una acción eficaz, a una concertación que atravesase resueltamente las fronteras, los muros levantados entre el Norte y el Sur, entre los países y las razas, entre los tomadores de decisiones y los otros, los científicos y los no científicos [...] así como entre las disciplinas y las profesiones” (Pineau, 1992, pp. 12-13). La señora Brundtland, reconocidamente

una de las mayores autoridades del mundo en materia de Medio Ambiente, condiciona nuestro futuro común al ejercicio de la ciudadanía planetaria. Sin una concertación global los problemas del medio ambiente no serán solucionados. Ésta fue también la conclusión principal de Río-92 y de Río+5. Mayor que el desafío del medio ambiente es la tarea de llegar a esa civilización planetaria de la que nos habla Leonardo Boff. Y continúa Brundtland: "La preservación del medio ambiente no puede ser la preocupación y la obra exclusiva de los ecologistas [...] y, a veces, de los políticos. El desarrollo no puede ser la preocupación y la obra exclusiva de los economistas [...] y, esta vez más frecuentemente, de los políticos. Una concertación transectorial, transdisciplinaria y transprofesional se impone con mucha urgencia" (p. 13).

Los esfuerzos en dirección a una civilización planetaria no faltan. Me gustaría citar uno de los más bellos ejemplos en tal sentido: la *Alianza por un Mundo Responsable y Solidario*. La Alianza, tal como es conocida, surgió en 1986, en Suiza, y luego se expandió por el mundo como red de intercambio de experiencias con el objetivo de reunir a las personas para dedicarse a la reflexión sobre los riesgos planetarios derivados de las actividades humanas, y a la acción. En Brasil el grupo está representado por tres instituciones: FASE (Federación de Organismos para la Asistencia Social y Educacional) y PACS (Instituto de Políticas Alternativas para el Cono Sur), ambas de Río de Janeiro, y en São Paulo por la Polis (Instituto de Estudios, Formación y Asesoría en Políticas Sociales). En 1988 el grupo lanzó el "Llamamiento para los estados generales del planeta", reuniendo en torno de él a numerosas personalidades de todos los continentes.

La Alianza parte del presupuesto de que vivimos *tres desequilibrios* mayores e inseparables: entre el norte y el sur del planeta, entre los ricos y los pobres en el seno de cada sociedad, y entre los seres humanos y la naturaleza. Esos desequilibrios amenazan el futuro del ser humano en la Tierra. Pero como el futuro no es una fatalidad, la Alianza propone algunos *principios* "capaces de guiar sus opciones y decisiones" hacia un "mundo responsable y solidario" (FASE/PACS/Polis, 1996):

1. *Principio de salvaguarda*: La Tierra que heredamos de nuestros antepasados no nos pertenece sólo a nosotros, sino que nosotros la debemos legar también a las generaciones futuras.

2. *Principio de humanidad*: La posibilidad de cada ser humano de disponer de lo esencial y de tener una vida digna.

3. *Principio de responsabilidad*: Los individuos, las empresas, los estados y los organismos internacionales deben asumir sus responsabilidades en la construcción de una armonía de las sociedades y de los seres humanos entre sí y con su medio ambiente.

4. *Principio de moderación*: Debemos aprender a refrenar nuestra ambición.

5. *Principio de prudencia*: Las sociedades humanas sólo deben crear nuevos productos o nuevas técnicas después de capacitarse para controlar sus riesgos presentes y futuros.

6. *Principio de diversidad*: La diversidad de las culturas, como la de los seres vivos, es un bien común cuya preservación constituye un deber de todos los seres humanos.

7. *Principio de ciudadanía*: Debemos aprender a considerarnos y a considerar a todos los seres humanos como integrantes de la inmensa comunidad humana.

Ante estas tres crisis que la humanidad está viviendo y con base en estos siete principios, la Alianza por un Mundo Responsable y Solidario se propone actuar ampliamente, tanto en el ámbito de la conscientización de las personas como en el de las empresas, municipalidades o colectividades territoriales, involucrando a sus dirigentes, cuadros y asalariados, a nivel regional y mundial, en la construcción de un progresivo cambio en la visión común del futuro, desarrollando principalmente redes de intercambio de experiencias. La Alianza viene actuando con programas movilizadores, enfrentando desafíos muy concretos referentes, por ejemplo, a la cuestión del agua, de la energía, de los suelos, a la rehabilitación de áreas degradadas y a la conversión de las industrias de armamentos.

Desde 1992 usamos con frecuencia la expresión "nosotros, pueblos de la Tierra". Es así como comienza nuestro compromiso con la *Carta de la Tierra*. Ella deja muy en claro cuáles son los sujetos que se comprometen con los principios y valores de la *Carta de la Tierra*, y precisa: "nos comprometemos como individuos, organizaciones, empresas de negocios, comunidades y naciones". En otras partes se mencionan también los estados y gobiernos, pero en la base está el ciudadano del mundo, están las personas, los seres humanos que habitan la Tierra y que se responsabilizan por dejarla mejor que lo que la encontraron.

¿Quiénes somos nosotros? ¿Cómo nos encontramos en este comienzo de milenio? Veamos algunos datos frecuentemente divulgados por organismos internacionales como UNICEF y que nos hacen

reflexionar. Esto es lo que heredamos del segundo milenio y lo que debemos tener como base al pensar en una civilización diferente, en otra civilización:

- 5 770 millones de personas habitan la Tierra.
- 1 150 millones viven en el hemisferio norte, en los países industrializados.
- 4 620 millones viven en el hemisferio sur, en los países pobres “en desarrollo”.
- 1 600 millones están en peor situación que hace quince años.
- 1 440 millones viven por debajo del nivel de pobreza, es decir, el 25% de la población total del planeta.
- 1 300 millones de personas tiene menos de un dólar por día para vivir en los países del sur: 110 millones en América; 220 millones en África, y 970 millones en Asia.
- 1 000 millones de personas son analfabetas, de las cuales 600 millones son mujeres.
- 1 000 millones de personas sobreviven sin agua potable.
- 800 millones sufren de desnutrición crónica.
- 500 millones de mujeres de todo el mundo viven en la miseria.
- 200 millones de niños menores de cinco años son desnutridos.
- 100 millones tienen menos de 15 dólares por día para poder vivir. Son los pobres de los países del hemisferio norte. Este hemisferio tiene 35 millones de desempleados que sobreviven dependiendo de los subsidios del estado.
- 11 millones de niños mueren anualmente de desnutrición.
- 89 países están en peor situación que hace diez años.
- 70 países tienen ingresos menores que en los decenios de los años sesenta y setenta.
- Hay un médico cada seis mil personas en el hemisferio sur, mientras que en el hemisferio norte hay un médico cada 350 personas.
- Entre 1980 y 1993, 82% de todos los empleos nuevos de América Latina fueron generados por la llamada economía informal.
- Cerca del 56% del total de empleos en los centros urbanos de América Latina están en el sector informal, que no cesa de crecer, según la Organización Internacional del Trabajo. De cada diez puestos de trabajo creados sólo dos son del sector formal; los ocho restantes son de trabajo sin contrato, autónomo o tercerizado.
- Las posesiones de 349 multimillonarios de todo el mundo son mayores que el ingreso actual del 45% de la población mundial, es

decir, 349 personas reciben más que 2 590 millones de personas.

- En los últimos treinta años la participación en el ingreso mundial del 20% más pobre de la población cayó de 2.3 a 1.4%, y el 20% más rico (230 millones de personas) tiene un ingreso 60 veces mayor que el de los pobres, es decir, que el ingreso de 4 620 millones de personas, habitantes del hemisferio sur.
- En 1998 el ingreso de 18 países de América Latina fue inferior al que tenían hace diez años.
- Según el Banco Mundial uno de cada tres latinoamericanos es pobre y 18% de la población de América Latina (86 millones de personas) está en la miseria, es decir, sobrevive con un ingreso máximo de un dólar por día.
- De continuar así, el número de pobres de América Latina crecerá a un ritmo de un millón por año. En la región cada minuto surgen más de dos pobres.

Ésos son los desafíos que una civilización planetaria necesita enfrentar. Los datos hablan por sí solos.

El libro *Ecopedagogía e ciudadanía planetaria*, de Francisco Gutiérrez y Cruz Prado, está abriendo una discusión nueva en la pedagogía contemporánea. Los autores nos brindaron un texto claro, didáctico, pedagógico, que aborda tanto lo referencial teórico como la práctica de la ecopedagogía. Se trata de un libro que nos ha orientado en esta búsqueda dirigida a entender y construir una educación verdaderamente sustentable. Los autores presentan las “nuevas categorías interpretativas” de la ciudadanía ambiental y planetaria y los indicadores prácticos del proceso educativo junto con “sugestiones para la reflexión personal y para el debate en grupo”. Ellos no quieren sólo presentar principios. Presentan estrategias y propuestas, un manual práctico para saber cómo podemos, concretamente, aprender a enseñar ecopedagogía. Su preocupación es esencialmente pedagógica, pero sustentada en un nuevo paradigma teórico, el *paradigma de la complejidad*.

En los últimos años han aparecido en Brasil nuevos estudios que tienen como base la reflexión sobre los fundamentos filosóficos de la cuestión ambiental, como el de Marcelo Luiz Pelizzoli (1999) y Héctor Ricardo Leis (1999), y también en el exterior (Altvater, 1995; Schmied-Kowarzik, 1999), apuntando hacia el surgimiento de un nuevo *paradigma civilizatorio*, fundado en la ética y en la ecología, y acentuando la necesidad de una vida más “convivencial” (Illich, 1973).

A la construcción de este nuevo paradigma contribuyeron en mucho la física cuántica y la microbiología. El término "sustentabilidad", asumido por la ecología y después por otras ciencias, tuvo origen en descubrimientos de la biología. Según Francisco Gutiérrez (1999, p. 76), "la realidad descubierta por la física cuántica no está regida por las leyes mecánicas y lineales, sino por los principios de apertura, relatividad, complementariedad, interrelacionalidad y autoorganización. El paradigma de la nueva ciencia se fundamenta mucho más en los procesos que en los productos. Por encima de todo, son los procesos dinámicos concordantes y armónicos los primeros productos a los cuales debemos apuntar con insistencia." Y concluye más adelante: "Precisamos, más que perseguir objetivos (económicos), vivir procesos que favorezcan la flexibilidad, la apertura, la frescura y el contacto sensible, profundo y limpio con los seres y las cosas. Es necesario otro modo de vida y la búsqueda de una sociedad que sea sustentable para todos. Una sociedad sustentable que no sea resultado de las leyes del mercado, sino de los cambios de valores" (*ibid.*, p. 197).

"¿Por qué no salvar a las personas antes que salvar al planeta?", me preguntó un alumno del curso de posgrado en educación de la Universidad de São Paulo. Me pareció adecuada la pregunta; además es una pregunta que me hice a mí mismo muchas veces. Los ecologistas han argumentado con razón que la degradación del planeta afecta principalmente a los más pobres, que no pueden protegerse. Algo que no ocurre con los ricos, que pueden por ejemplo huir de la contaminación urbana hacia una casa de campo. Sin embargo, las personas y el planeta requieren ser salvados en el mismo proyecto de futuro de la propia humanidad.

Es importante que esas y otras preguntas sean planteadas, que la discusión continúe en todos los espacios posibles, para que los derechos de la ciudadanía planetaria sean conquistados y mantenidos.

¿Cómo se sitúa el movimiento ecológico ante estos temas? Es importante señalar, como lo hizo Alicia Bárcena, que "la formación de una ciudadanía ambiental es un componente estratégico del proceso de construcción de la democracia" (Gutiérrez, 1999, p. 16). Para ella la ciudadanía ambiental es verdaderamente planetaria, puesto que en el movimiento ecológico lo local y lo global se interrelacionan. La destrucción de la selva amazónica no es sólo un hecho local, sino un atentado contra la ciudadanía planetaria.

El ecologismo tiene muchos y reconocidos méritos en la postu-

lación del tema de la planetariedad. Fue pionero en la extensión del concepto de ciudadanía en el contexto de la globalización y también en la práctica de una ciudadanía global, de tal modo que hoy ciudadanía global y ecologismo forman parte del mismo campo de acción social, del mismo campo de aspiraciones y sensibilidades. Sin embargo, la ciudadanía planetaria no puede ser sólo ambiental, ya que existen agencias de carácter global con políticas ambientales que sostienen la globalización capitalista. Una cosa es ser ciudadano de la Tierra y otra es ser capitalista de la Tierra. La construcción de una ciudadanía planetaria tiene aún un largo camino a recorrer dentro de la globalización capitalista.

La concentración de la renta provocada por la globalización capitalista es, en sí misma, un impedimento para el desarrollo de una ciudadanía planetaria. Como dicen Cruz Prado y Francisco Gutiérrez, "según todo lo indica, las propiedades concentradas en las manos de un reducido número de individuos están ligadas a un reducido interés y una escasa preocupación por el desarrollo de la ciudadanía planetaria, mientras que por otro lado las propiedades compartidas comunitaria y colectivamente corresponden a mayores posibilidades de conformar la nueva sociedad planetaria" (1999, p. 79). Según ellos, las microorganizaciones autónomas y productivas se constituyen en alternativas frente al saqueo del planeta provocado por las grandes corporaciones multinacionales y por los mercados globales. La razón es simple: a éstos les "interesa mucho más la eficiencia que la libertad, y la producción y el consumo que el desarrollo del ser humano" (*loc. cit.*).

La ciudadanía planetaria deberá tener como foco la superación de la desigualdad, la eliminación de las cruentas *diferencias económicas* y la integración de la *diversidad cultural* de la humanidad. No se puede hablar de ciudadanía planetaria o global sin una efectiva ciudadanía en los ámbitos local y nacional. Una ciudadanía planetaria es en esencia una *ciudadanía integral*, y por consiguiente, una ciudadanía activa y plena no sólo en materia de derechos sociales, políticos, culturales e institucionales, sino también económico-financieros.

La ciudadanía planetaria implica también la existencia de una democracia planetaria. Por lo tanto, al contrario de lo que sostienen los neoliberales, estamos muy lejos de una efectiva ciudadanía planetaria. Ella aún permanece como proyecto humano, inalcanzable si estuviese limitada sólo al desarrollo tecnológico. Necesita formar parte del propio proyecto de la humanidad como un todo. No será

una mera consecuencia o un subproducto de la tecnología o de la globalización económica.

“Mi nuevo paradigma es la Tierra vista por los astronautas. Los hombres vistos en una única comunidad”, afirmó Leonardo Boff. Le preguntaron si, asumiendo ese nuevo paradigma, no estaría abandonando el de la causa de los pobres (Teología de la Liberación). En el libro *Ecología, grito da Terra, grito dos pobres*, Boff responde a esa pregunta afirmando que la causa de fondo de la ecología y de la Teología de la Liberación es la misma: la lógica que explota a las clases sociales –que crea pobres y oprimidos– es la misma que explota a la naturaleza y agota sus recursos. La opción por los pobres es la opción por la Tierra, que es el gran pobre. Educar para la ciudadanía planetaria supone el reconocimiento de una comunidad global, de una sociedad civil planetaria.

Las exigencias de la sociedad planetaria deben ser trabajadas pedagógicamente a partir de la *vida cotidiana*, a partir de las necesidades y de los intereses de las personas. Según Francisco Gutiérrez (1999, p. 65) educar para la ciudadanía planetaria supone el desarrollo de *nuevas capacidades*, tales como:

- 1] Sentir, intuir, vibrar emocionalmente (emocionar);
- 2] imaginar, inventar, crear y recrear;
- 3] relacionar e interconectarse, autoorganizarse;
- 4] informarse, comunicarse, expresarse;
- 5] localizar, procesar y utilizar la inmensa información de la “aldea global”;
- 6] buscar causas y prever consecuencias;
- 7] criticar, evaluar, sistematizar y tomar decisiones;
- 8] pensar en la totalidad (holísticamente).

Una educación para la ciudadanía planetaria debería llevarnos a la construcción de una *cultura de la sustentabilidad*, es decir, de una biocultura, de una cultura de la vida, de la convivencia armónica entre los seres humanos y entre éstos y la naturaleza (equilibrio dinámico). Paulo Freire nos hablaba de una “racionalidad empapada de emoción”. Morin nos habla de una “lógica de lo viviente” contrapuesta a la “racionalidad instrumental” evidenciada por Habermas. “La cultura de la sustentabilidad debe llevarnos a saber seleccionar lo que es realmente sustentable en nuestras vidas en contacto con la vida de los demás. Sólo así seremos cómplices en los procesos de promoción

de la vida. Crear vida es por lo tanto crear la cultura de la sustentabilidad” (Gutiérrez y Prado, 1999, p. 98).

Hablamos con frecuencia del nacimiento de una nueva *generación planetaria* que se estaría formando hoy con nuevos valores y principios. Por cierto, vivimos un momento de ascenso de la espiritualidad, de búsqueda de nuevos valores. Quedamos perplejos ante tantos cambios, ante tamaña insatisfacción con la vida que llevamos, ya sea en nuestra casa o bien en el trabajo, en la escuela, en nuestra cotidianidad. Precisamos un punto de referencia y no lo encontramos. Como nuevos nómades, buscamos aquí y allá. ¿Será que la generación planetaria no requiere un punto de referencia, un lugar hacia donde queramos volver siempre, un refugio en el que nos sintamos seguros?

Hay un ejemplo que me gustaría mencionar. Con 23 años de edad, Natalia Bernal ya visitó 17 países y se considera una “ciudadana del mundo”. En su calidad de alumna de la Universidad de Long Island (Estados Unidos), donde cursa estudios interdisciplinarios con especialización en Educación Alternativa y Derechos de la Infancia, ella visitó el Instituto Paulo Freire en los primeros meses del año 2000, desarrollando ahí varias investigaciones y realizando trabajo voluntario. Pertenece a esta nueva generación planetaria que nace comprometida con el mundo. “Mi vida –dice– es una constante exploración, movida por el sueño de la transformación social y de la idea de la paz en la Tierra. Lo que descubrí es que el más provocativo e influyente cambio es el que ocurrió conmigo misma, mi transformación personal. Es sólo a través del constante análisis crítico y de la realización de nuestras propias acciones, esperanzas y perspectivas, como crecemos, aprendemos y podemos enseñar” (Bernal, 2000, p. 1).

Natalia Bernal, en su reflexión sobre su propia adquisición de una *ciudadanía planetaria*, constata que “desconstruyó muchas ilusiones”. Ella anduvo por el mundo con el sueño de transformarlo y con ese deseo acabó transformándose a sí misma, aprendiendo y enseñando. El mundo terminó siendo para ella una gran escuela, una gran aula, y todos los seres humanos que encontró fueron sus maestros. La transformación más importante ocurrió en ella misma. Pero ella sólo pudo transformarse porque estaba abierta hacia el aprendizaje, reconociendo los valores de los otros, sus opiniones, y reflexionando sobre ellos. Este proceso de aprendizaje de nuevas culturas está muy bien descrito por Michel Serres en su libro *Filosofía mestiça*. Según él, sólo somos realmente educados cuando conseguimos navegar desde nuestra cultura primera hacia otras culturas, cuando conseguimos vivir otras

culturas. Si la educación, como dice Kant, es una segunda naturaleza, esa segunda naturaleza nos viene a través de la experiencia y la vivencia de otras culturas.

Normalmente, cuando visitamos otros países llegamos a ellos llenos de preconcepciones, motivados por la imagen de los medios, por los dogmas religiosos, por el sensacionalismo, por la propaganda engañosa, etc., como si cada lugar del mundo fuese totalmente diferente del otro y los seres humanos que en él residen también fueran completamente distintos de los demás. Natalia Bernal reconoce que “todos los seres humanos están interconectados por las mismas necesidades básicas [...] Todo ser humano tiene necesidad de creer, de amar, tiene necesidad de la espiritualidad, de vivir en comunión con la naturaleza, de tener compasión, de conocer” (*ibid.*, p. 4). Esas necesidades básicas, incluso las del aprendizaje, son las que posibilitan la comunicación y la comunión entre todos los seres humanos y los vuelven ciudadanos del mismo planeta.

Pero eso no es fácil, como dice Natalia. La experiencia de la ciudadanía planetaria supone una *prolongada ascesis*, disciplina, trabajo, atención. “A veces –afirma– me sentí incómoda con la falta de estabilidad de mi vida, con la falta de proximidad de la familia, con la falta de amigos habituales, con la falta de casa, con la falta de una dieta regular” (*ibid.*, p. 3). Estas carencias eran compensadas por la oportunidad de vivenciar una “familia global”, por la posibilidad de sentirse “hija de la Tierra”, de hacer amigos en muchas partes del mundo.

¿Es posible ser ciudadano del mundo quedándose en un único lugar, viviendo en una aldea distante, sin tener la experiencia de Natalia? Parece claro que la experiencia de Natalia es extraordinaria y, por encima de todo, una opción de vida personal. No todos pueden y no todos necesitan viajar por el mundo para ser ciudadanos del mundo. El contacto *vis-à-vis*, *tête à tête*, es fascinante para cualquiera, pero no precisamos ciertamente viajar por todo el mundo para sentirnos hijos de la Madre Tierra. Tampoco eso es suficiente. Hay muchas personas que ya viajaron por todo el mundo y nunca llegaron a construir su ciudadanía planetaria. La ciudadanía planetaria viene de adentro, del corazón y de la mente, de la vinculación profunda con la Madre Tierra. Es ante todo una unión fundamental y ancestral con ella. Por eso podemos ser ciudadanos del mundo sin nunca haber salido de nuestra aldea.

Como destacó Natalia en su texto, escrito durante su permanencia en el Instituto Paulo Freire, la conquista de la ciudadanía plane-

taria es un proceso que encuentra dificultades en nuestros propios límites, en las fronteras que están, sobre todo, dentro de nosotros mismos, en nuestros propios miedos, ansiedades, inseguridades. “El miedo –dice ella– es la emoción más paralizante que existe y tiene la capacidad de controlar, limitar y manipular nuestras acciones y nuestros pensamientos” (*ibid.*, p. 5). El peor de todos los miedos es el *miedo a cambiar*. Para no cambiar procuramos desvalorizar lo que no pertenece a nuestra cultura originaria, a nuestro grupo social, lo que contraría nuestros hábitos, nuestras costumbres, nuestro modo de vida. Es más cómodo permanecer adormecidos en los brazos de nuestra propia cultura. Nos da más seguridad depender sólo de lo que ya somos. Por eso parece que los niños y jóvenes de las nuevas generaciones estarían más abiertos hacia la ciudadanía planetaria que las generaciones adultas.

LECTURA

EL HOMBRE, LOS VIAJES*

El hombre, bicho de la Tierra tan pequeño,
se aburre en la Tierra,
lugar de mucha miseria y poca diversión; hace
un cohete, una cápsula, un módulo,
alcanza la Luna,
pisa la Luna,
planta una banderola en la Luna,
experimenta la Luna,
coloniza la Luna,
civiliza la Luna,
humaniza la Luna.

Luna humanizada, tan igual a la Tierra.
El hombre se aburre en la Luna.
Vamos para Marte –ordena a sus máquinas.
Ellas obedecen; el hombre desciende en Marte,
pisa Marte,
experimenta,
coloniza,
civiliza,
humaniza Marte con ingenio y arte.
Marte humanizado, qué lugar cuadrado.
¿Vamos a otra parte?
Claro –dice el ingenio
sofisticado y dócil.
Vamos a Venus.
El hombre pone el pie en Venus;
ve lo visto –¿es esto?
ídem
ídem
ídem.

Al hombre se le fundiría el cerebro si no fuese a Júpiter
a proclamar justicia junto con injusticia
a repetir el bajón
a repetir la inquieta
repetitoria.

* Carlos Drummond de Andrade.

Otros planetas quedan para otras colonias.
El espacio todo se vuelve un prosaico Tierra-a-tierra.
El hombre llega al Sol o da una vuelta
¿sólo para verte?
No. Ve que él inventa
ropa insidiosa para vivir en el Sol.
Pone el pie y;
pero qué chato es el Sol, falso toro
español domado.

Restan otros sistemas fuera
del solar a colonizar.

Al acabar con todos
sólo queda al hombre
(¿estará equipado?)
el difícilísimo, peligrosísimo viaje
de sí a sí mismo.
Poner el pie en el suelo
de su corazón,
experimentar,
colonizar,
civilizar,
humanizar,
al hombre,
descubriendo en sus propias, inexploradas
entrañas,
la perenne, insospechada alegría,
de convivir.

Questionario para la reflexión y la profundización de los temas

1] ¿Cómo podríamos transformar la globalización competitiva en una globalización cooperativa?

2] En la reeducación de la mirada sobre el planeta, ¿cuál es la importancia de que observemos las desigualdades sociales y ambientales en nuestras comunidades?

3] ¿Cómo expandir nuestra mirada para que veamos que nuestras acciones cotidianas repercuten en nuestra comunidad y en el planeta?

4] ¿El sentimiento de humildad con relación al planeta Tierra es expresado por la mayoría de las personas? ¿Qué valor tiene ese sentimiento?

5] ¿Qué es la cultura de la sustentabilidad?

6] ¿Usted cree en la posibilidad de la construcción de un mundo responsable y solidario? ¿Qué se puede hacer para lograrlo?

7] ¿Cómo salir de una cultura del desperdicio hacia una cultura que se preocupe por reaprovechar objetos y materiales y que no considere lo viejo como algo sin valor?

8] Explique cómo el neoliberalismo procura destruir a la comunidad para construir al individuo. ¿Cuáles son las manifestaciones del neoliberalismo en su país?

9] En el poema de Carlos Drummond de Andrade hay una crítica al modo de desarrollo de la humanidad. ¿Cómo podremos, inspirados en la ecopedagogía, transformar ese modelo?

10] ¿Cuál es el valor que el poeta da "al viaje de sí a sí mismo"?

7. MOVIMIENTO POR LA ECOPEdagogÍA

De todo quedaron tres cosas: la certeza
de que estaba siempre comenzando,
la certeza de que era preciso continuar y
la certeza de que sería interrumpido antes de terminar.
Hacer de la interrupción un camino nuevo,
hacer de la caída un paso de danza,
del miedo una escalera, del sueño
un puente, de la búsqueda un encuentro.

FERNANDO PESSOA

Hasta ahora tratamos de mostrar, por una parte, las *categorías* que pueden ayudarnos hoy en la lectura del mundo de la educación del futuro, y por otra parte el *movimiento sociohistórico* en el cual la ecopedagogía surgió. El movimiento ecológico y el de la *Carta de la Tierra* forman parte de él. Esperamos que hayan quedado claras al menos dos categorías de la *pedagogía de la Tierra*: las de la planetariedad y la sustentabilidad. El marco de referencia teórico-práctico de la ecopedagogía es, no obstante, más amplio. Como lo demostraron Francisco Gutiérrez y Cruz Prado, hay un *nuevo paradigma* en gestación, en el cual se inspira la ecopedagogía.

Según Leonardo Boff (1999) existen dos modos de ser-en-el-mundo: el *trabajo*, por el cual modelamos e intervenimos en el mundo, y el *cuidado*, por el cual nos sentimos responsables por él. El cuidado exige ternura, cariño, afecto, compasión y renuncia a su dominio y "sirve de crítica a nuestra civilización agonizante a la vez que de principio inspirador de un nuevo paradigma de convivencia" (Boff, 1999, p. 13). No se trata de modos de ser antagónicos. Son complementarios y pueden constituirse en la base de sustentación, entre otras cosas, de la ecopedagogía.

Esta *travesía de milenio* se caracteriza por un enorme avance tecnológico y también por una enorme inmadurez política: mientras Internet nos coloca en el centro de la era de la información el gobierno humano continúa muy pobre, administrando y generando miseria y deterioro. Podemos destruir toda la vida del planeta. Quinien-

tas empresas transnacionales controlan 25% de la actividad económica mundial y 80% de las innovaciones tecnológicas. La globalización económica capitalista debilita a los estados nacionales, imponiendo límites a su autonomía, subordinándolos a la lógica económica de las transnacionales. Gigantescas deudas externas gobiernan a los países e impiden la implantación de políticas sociales igualitarias y estabilizadoras. Las empresas transnacionales trabajan para el 10% de la población mundial, que se sitúa en los países más ricos, generando una tremenda exclusión. Tal es el escenario de la travesía, un escenario aún más problemático por la falta de alternativas.

Los *paradigmas clásicos* se están agotando. No consiguen explicar esa travesía y mucho menos transitar por ella. Hay una crisis de inteligibilidad ante la cual muchos falsos profetas y charlatanes ofrecen soluciones mágicas. Una nueva espiritualidad surge muy bien aprovechada por las mercoreligiones. La respuesta del estatismo socialista burocrático y autoritario es tan ineficiente como injusto el neoliberalismo del dios mercado, y ninguno, como dice Ladislau Dowbor (1998, p. 11), corresponde “a las nuevas exigencias de regulación social”. El neoliberalismo propone más poder para las transnacionales y la izquierda estatista más poder para el estado, reforzando sus estructuras. En medio de todo eso está el ciudadano común, que no es empresario ni se identifica con el estado. La respuesta parece estar más allá de esos dos modelos clásicos: fortalecer el control ciudadano frente al estado y al mercado, así como la capacidad de la sociedad de gobernarse y controlar su desarrollo. Aquí entra el papel importante de la educación, de la formación para la ciudadanía activa.

¿Habrán desaparecido las *utopías* de liberación de los años sesenta? Algunos sostienen hoy que precisamos retomarlas. Fracasaron justamente porque estaban en lo cierto: la modernidad que ellas denunciaban sofocó la subjetividad (socialismo real) y su fracaso prueba la necesidad de continuar el mismo combate por un mundo justo, productivo, en un ambiente sustentable. Los años sesenta no habrían terminado y el nuevo paradigma no sería tan nuevo.

Boaventura de Sousa Santos, en su libro *Pela mão de Alice*, nos propone una salida: la “democracia ecosocialista”. Para él, en el final del siglo XX, la única utopía posible era la utopía ecológica y la democracia justamente porque llegamos al límite entre un ecosistema finito y una acumulación capitalista tendencialmente infinita. “El *paradigma capital expansionista* es el paradigma dominante y tiene las siguientes características generales: el desarrollo social es medido esencialmente

por el crecimiento económico; el crecimiento económico es continuo y se basa en la industrialización y en el desarrollo tecnológico virtualmente infinito; es total la discontinuidad entre la naturaleza y la sociedad [...] la producción que garantiza la continuidad de la transformación social se basa en la propiedad privada [...] El modelo de transformación social propuesto por Marx comparte las tres primeras características, por lo que se puede considerar un modelo subparadigmático, situado en la zona gris, intermedia. El *paradigma ecosocialista* es el paradigma emergente y, tal como yo lo concibo, tiene las siguientes características: el desarrollo social se mide por el modo en que son satisfechas las necesidades humanas fundamentales y es tanto mayor, a nivel global, cuanto más diverso y menos desigual; la naturaleza es la segunda naturaleza de la sociedad y, como tal, sin confundirse con ella, tampoco le es discontinua; debe haber un estricto equilibrio entre tres formas principales de propiedad: la individual, la comunitaria y la estatal [...]” (Santos, 1995, p. 336). Boaventura de Sousa Santos afirma que el paradigma ecosocialista se funda en tradiciones muy variadas, como el socialismo utópico y el marxismo, así como en tradiciones no europeas, como las culturas indias, chinas y africanas, la cultura islámica y las culturas de los pueblos nativos del continente americano.

Reunidos en Cuiabá (capital del estado de Mato Grosso del Norte) a comienzos de diciembre de 1998, delegados de casi todos los países de América Latina iniciaron el proceso de sistematización de la *Carta de la Tierra Latinoamericana*, lanzando un documento de referencia donde afirman que la “ética impulsará la integración de las dimensiones social, económica, política, ambiental y cultural como fundamentos del desarrollo sustentable”. Los signatarios de ese texto se comprometen a guiar sus vidas de acuerdo con los siguientes principios:

1. *Respeto*: A la tierra, la vida, la espiritualidad y la diversidad cultural.
2. *Solidaridad*: Traducida en prácticas de apoyo, cooperación, comunicación y diálogo.
3. *Igualdad*: Para la eliminación de las desigualdades por medio de la democratización de las oportunidades, la satisfacción de las necesidades humanas de las generaciones presentes y futuras, y la superación de todo tipo de discriminación.
4. *Justicia*: Para afirmar los derechos y deberes de la humanidad en toda su diversidad.
5. *Participación*: Para fortalecer la democracia y garantizar la

governabilidad, facilitando la autodeterminación al tomar decisiones.

6. *Paz y seguridad*: No sólo mediante la ausencia de violencia sino mediante el equilibrio de las relaciones humanas y también de las relaciones con la naturaleza.

7. *Honestidad*: Como base para afianzar la transparencia y la confianza.

8. *Conservación*: Para garantizar la existencia de la vida y de la Tierra y la preservación del patrimonio natural, cultural e histórico.

9. *Precauciones*: Con la obligación de prever y tomar decisiones sobre la base del curso de acción que cause menos daños y menor impacto.

10. *Amor*: Como fundamento para una relación armoniosa y afectiva que fomente el compromiso y la responsabilidad con la acción.

Éste es un ejemplo del proceso de la *Carta de la Tierra*, que está generando nuevas actitudes y comportamientos como resultado de un movimiento que supera a la educación formal y que rápidamente va constituyendo esa necesaria cultura de la sustentabilidad. La práctica y las luchas político-ecológicas están consagrando un nuevo paradigma y sirviendo de marco teórico también para la Pedagogía de la Tierra.

Otros valores y compromisos se van conformando en el proceso en favor de un planeta y una vida más sustentable llevados adelante por el movimiento ecológico, tales como (Kranz, 1995, pp. 35-39):

1. *Prevención*: Es más barato prevenir la degradación que reparar los estragos.
2. *Precaución*: Evaluar las consecuencias, el impacto ambiental de cada acción.
3. *Cooperación*: Todos deben intervenir en el planeamiento y en la implementación de acciones ambientales (participación).
4. *Compromiso*: Es preciso asumir la obligación de obtener una mejoría continua dentro del ecosistema.
5. *Responsabilidad*: Los gobiernos locales son responsables ante la comunidad a la que sirven.
6. *Transparencia y democracia*: La comunidad debe tener el control.

Podremos decir que hay una comunidad sustentable cuando ésta viva en armonía con su medio ambiente no causando daños a otras comunidades, ni a las de hoy ni a las de mañana. Y eso no se puede cons-

tituir sólo en un compromiso ecológico sino que también requiere plasmarse en un compromiso ético-político alimentado por una pedagogía, es decir, por una ciencia de la educación y una práctica social definida. En tal sentido, la ecopedagogía, inserta en ese *movimiento sociohistórico*, al formar ciudadanos capaces de escoger los indicadores de calidad de su futuro, se constituye en una pedagogía íntegramente nueva e intensamente democrática.

¿Dónde buscar un *referente teórico* para la pedagogía de la Tierra? ¿Cuáles son sus fundamentos? Las referencias de tal pedagogía son aún imprecisas y beben de diversas fuentes. Paulo Freire es una de esas fuentes. Puede ser considerado uno de los inspiradores de la ecopedagogía con su método de aprendizaje a partir de lo cotidiano. Son principios fundamentales de la pedagogía freireana:

1. Partir de las necesidades de los alumnos (curiosidad).
2. Relación dialógica profesor-alumno.
3. Educación como producción y no como transmisión y acumulación del conocimiento.
4. Educación para la libertad (escuela ciudadana y pedagogía de la autonomía).

Estos principios están presentes en los primeros escritos sobre ecopedagogía. Algunas de las intuiciones originales de Paulo Freire parecen inspirar la ecopedagogía de hoy.

1. El acento en las condiciones gnoseológicas de la práctica educativa.
2. La defensa de la educación como un acto de diálogo en el descubrimiento riguroso –aunque a la vez imaginativo– de la razón de ser de las cosas.
3. La noción de una ciencia abierta a las necesidades populares.
4. Un planeamiento comunitario y participativo.

Como afirma Ladislau Dowbor en el prefacio del libro *À sombra desta mangueira*, Paulo Freire, en un universo de tantas innovaciones tecnológicas, nos llama la atención hacia la sombra del mango, el aire puro, el agua limpia, la calle para jugar y pasear, la fruta sacada del árbol, el pie descalzo pisando el pasto. El capitalismo tiene necesidad de sustituir esas felicidades gratuitas por felicidades vendidas y compradas. Paulo Freire reclama la vuelta a esas felicidades naturales, la vuel-

ta al ser humano completo, con los aromas, los sabores del mango, el retorno a la vida completa, llena de emociones y de solidaridad.

De lo que vimos hasta ahora, podemos afirmar que son principios de ecopedagogía, de una pedagogía de la Tierra, los siguientes:

1. El planeta como una única comunidad,
2. La Tierra como madre, organismo vivo y en evolución.
3. Una nueva conciencia que sabe lo que es sustentable, lo que es apropiado, lo que tiene sentido para nuestra existencia.
4. La ternura hacia esta casa. Nuestro hogar es la Tierra.
5. La justicia sociocósmica: la Tierra es un gran pobre, el mayor de todos los pobres.
6. Una pedagogía biofila (que promueva la vida): involucrarse, compartir, problematizar, relacionarse, entusiasmarse.
7. Una concepción del conocimiento que admite sólo ser integral cuando es compartido.
8. Un caminar con sentido (vida cotidiana).
9. Una racionalidad intuitiva y comunicativa: afectiva, no instrumental.
10. Nuevas actitudes: reeducar la mirada, el corazón.
11. Cultura de la sustentabilidad: ecoformación (ampliar nuestro punto de vista).

Las pedagogías clásicas eran antropocéntricas. La ecopedagogía parte de una conciencia planetaria (géneros, especies, reinos, educación formal, informal y no formal). Ampliamos nuestro punto de vista. Desde el ser humano hasta el planeta en su conjunto, por encima de géneros, especies y reinos. Desde una visión antropocéntrica hasta una conciencia planetaria, una práctica de ciudadanía planetaria y una nueva referencia ética y social: la civilización planetaria.

Vivimos en una época de *transición paradigmática* de la sociedad y de la escuela. La llamada "izquierda" está en una crisis de búsqueda, dentro de sus convicciones, de un nuevo *marco teórico* que supere el diluvio neoliberal actual. ¿Esto significa que debemos abandonar nuestros sueños de igualdad y justicia y decretar el fin de la historia? No. Al contrario, en este contexto de crisis paradigmática, necesitamos hacer valer nuestras utopías de siempre como el espacio público no estatal creado por iniciativas, entre otras, del tipo de la que sustentó al presupuesto participativo de la Prefectura Municipal de Porto Alegre, capital del estado brasileño de Río Grande del Sur. La

descentralización, la autonomía y la participación también son aceptadas por los neoliberales. Sin embargo, ellos las utilizan con otra lógica de poder. Nosotros las utilizamos en la construcción de un polo contrario a la hegemonía neoliberal. Los referentes deben ser buscados tanto en la teoría como en las prácticas concretas de un nuevo paradigma que es, al mismo tiempo, filosófico y sociohistórico.

Las relaciones entre estados y sociedades están evolucionando en el sentido indicado por Habermas en lo que él llama "paradigma de la acción comunicativa", y que Paulo Freire denomina "paradigma de la acción dialógica". Nuevas relaciones asociativas entre estado y movimientos sociales populares, como la que fue impulsada por la Prefectura Municipal de São Paulo (1989-1992) mediante el Programa Mova-SP (Movimiento de Alfabetización de la Ciudad de São Paulo), son una demostración de ello (Gadotti, 1996). El *paradigma del conflicto* (Marx), que orientaba nuestra acción durante el capitalismo concurrencial o competitivo, parece menos eficaz hoy, en el contexto del capitalismo monopolista y globalizado, que el *paradigma de la acción comunicativa* (Habermas). Tal vez precisemos articular ambos, ya que la crisis no es sólo de paradigmas sino de la propia noción de paradigma como una visión totalizadora del mundo.

Afirmar la necesidad de la acción comunicativa no significa que neguemos la existencia de los conflictos de clase. Éstos continuarán existiendo mientras existan clases sociales. Sólo que la *participación ciudadana*, frente a las tradiciones estatistas, centralizadoras, patrimonialistas, y ante los patrones de relaciones clientelares, meritocráticas, en el estado moderno, se convirtió en un instrumento más eficaz para reforzar los *lazos de solidaridad* y crear un polo contrario a la hegemonía neoliberal, que nuestras antiguas estrategias de fortalecimiento burocrático del estado. Entre el estado mínimo y el estado máximo existe el estado "necesario", como acostumbra a decirnoslo nuestro colega del Instituto Paulo Freire, el científico político José Eustáquio Romão.

El estado puede y debe hacer mucho más en lo que se refiere a la *educación ambiental*. Pero sin la participación de la sociedad y sin una formación comunitaria para la ciudadanía ambiental la acción del estado será muy limitada. Cada vez más, en este campo, es decisiva la participación y la iniciativa de las personas y de la sociedad.

No se puede decir que la ecopedagogía represente ya una tendencia concreta y notable en la práctica de la educación brasileña. Si ya tuviese sus categorías definidas y elaboradas estaría totalmente equi-

vocada, puesto que una perspectiva pedagógica no puede nacer de un discurso elaborado por especialistas. Al contrario, el discurso pedagógico elaborado es el que nace de una práctica concreta, probada y comprobada. Así, lo que podemos hacer en este momento es apenas indicar algunas pistas, algunas *experiencias*, realizadas o en marcha, que indican una cierta dirección a seguir. Y esperar que los investigadores dirijan su atención hacia esa realidad, la investiguen, puedan comprenderla con más profundidad y elaboren su teoría.

Además de los ejemplos mencionados, me gustaría señalar otros dos: el trabajo desarrollado en el municipio de Diadema (estado de São Paulo) y el realizado por el Albergue Oeste de la Universidad de São Paulo. Son ejemplos sencillos entre cientos de otros semejantes que podríamos citar.

El proyecto *Uma Fruta no Quintal*, de la Prefectura Municipal de Diadema, distribuyó gratuitamente a los alumnos de las escuelas de enseñanza básica semillas de árboles frutales, motivando así una mayor proliferación de los lugares verdes en la ciudad y concientizando a los niños sobre la importancia de los árboles y las necesidades de mejoramiento del medio ambiente. Toda una programación que incluye: teatro, discusión en las escuelas, festividades, danzas, etc., y abarca la realización del proyecto, dirigido a la formación de la conciencia ecológica. Las madres de los alumnos son convocadas para cursos de reaprovechamiento de los alimentos, recibiendo una cartilla y aprendiendo a reutilizar las sobras, así como las cáscaras, y a emplear las frutas de época. Es un ejemplo, entre tantos que podrían ser citados, de la importancia de la escuela y del papel del estado en la educación ambiental. "Resulta urgente que los procesos educativos sean más abarcadores y esenciales, cuidando prioritariamente la ampliación de la conciencia humana, posibilitando la percepción profunda de nuestra condición de guardianes de la vida en la Tierra. La conciencia ecológica emergerá espontáneamente cuando el sentido de la unicidad sea tocado, es decir, cuando cada criatura se sienta verdaderamente vinculada a todas las formas de vida y a los misterios de la existencia [...] El niño trae en sí el fuerte vínculo con la naturaleza y está espontáneamente abierto a volverse aprendiz de sus enseñanzas. Basta que sea orientado hacia ello. La infancia es un terreno fértil para desarrollar el aprendizaje de la armonía entre las diversas formas de vida en la Tierra" (Izenildes Lima, coordinadora de Acciones Educativas de la Fundación Terra Mirim, en IPF, 1999, p. 19).

El Albergue Oeste de la Universidad de São Paulo atiende a hijos

de funcionarios, de docentes y de alumnos con edades de entre cuatro meses y siete años. Con restos de comida que sobran de los desayunos y los almuerzos de los niños, este albergue creó una planta productora de abono natural (proyecto *USP Recicla*). Los restos orgánicos representan el 90% de los residuos del albergue. Todos los integrantes de este albergue se encuentran involucrados en el proceso de transformación de algo que era despreciado, "tirado", en algo que fortalece las condiciones del suelo. Niños y adultos participan de todas las etapas del proceso de preparación del abono, desde la separación de los residuos orgánicos hasta el empaque del abono ya pronto para ser aplicado a la tierra. Así, quienes intervienen en estas tareas reflexionan sobre el desperdicio, sobre la reutilización de algo que era despreciado, vivencian valores y sentimientos de cooperación y efectivamente preservan y mejoran el medio ambiente.

El filósofo francés Michel Maffesoli (1976) nos habla de *poder y potencia*, señalando respecto del poder el ejercicio de la dominación político-económica, y en lo que se refiere a la potencia, la resistencia en la sociedad civil manifestada positivamente mediante la participación. Ejemplos como los citados y brevemente descritos nos muestran un *movimiento vivo* y que parece representar muy bien tal potencia. Se trata de otro ejemplo simple y diferente de esa potencia, nacida de una conciencia planetaria.

En la semana del día 5 de junio de 1996, Día Mundial del Medio Ambiente, fue distribuida una tarjeta postal de los profesores y estudiantes de Itabirito (estado brasileño de Minas Gerais) con el siguiente texto:

Rio São Bartolomeu

Bartolomeu fue su nombre de bautismo. Era bello y límpido. Junto a él jugaban los niños, bebía la creación, las madres lavaban ropa.

Creció y se volvió São Bartolomeu.

Recorrí sus márgenes y sus aguas. Vi turbios nuestros ojos, malolientes nuestras basuras, estúpidas nuestras actitudes.

Es el reflejo de nosotros mismos. Ésta es tu singularidad –reflexionar sobre lo que está cerca de ti.

Anduve en sus márgenes y cercanías. Vi las antenas "paranoicas" de la paranoia colectiva. La TV de cable dando cuenta de la vida. La basura de las calles y los niños de la basura...

Pero existe otra margen del río. Y es de la que queremos hablar. Caminar junto a tus márgenes, a tu lado, reaprendiendo a mirar al cielo rehecho en ti.

La luz del sol. La sonrisa de los niños, la alegría de jugar en el agua que sólo conoce quien lo hizo algún día.

Perdona nuestra estupidez. Acepta de buen grado nuestra voluntad de ver reflejada en ti nuestra conciencia. De aprender de ti toda tu sabiduría.

Que sean todas las cartas así escritas por todas las personas de buena voluntad que quieran caminar en tus márgenes. Bendito seas, Rio São Bartolomeu.

¡Poesía también es lucha! Muchos son los medios y los espacios posibles para la construcción de un planeta saludable. Nosotros los encontraremos más fácilmente si tenemos conciencia ecológica. Todos los espacios son válidos para eso. Cualquier lugar del planeta, porque, como dice Fernando Pessoa: "De mi aldea veo cuanto de la Tierra se puede ver en el Universo [...] Por eso mi aldea es tan grande como otra Tierra cualquiera. Porque yo soy del tamaño de lo que veo y no del tamaño de mi altura."

Las experiencias surgidas en muchos lugares y que indican la aparición de un nuevo movimiento en favor de una ecoeducación se caracterizan por la espontaneidad y por la diversidad. Véase por ejemplo el caso de la "Escuela de la Tierra" de la Fundación Peirópolis, dedicada a "promover la agricultura y la ganadería del futuro, adecuando su propuesta de "valores humanos" a las actividades rurales y llevando modernos conocimientos a los jóvenes del campo orientados por los principios del ecodesarrollo. Dicha escuela ayuda a construir una base sólida, transformadora y humana en las comunidades rurales. La Escuela de la Tierra tiene su principal unidad en Peirópolis (Uberaba, estado brasileño de Minas Gerais) y otras en diferentes partes del país. Siempre escogiendo tecnologías centradas en el mantenimiento de la vida, la Escuela de la Tierra tiene cursos programados en módulos de una semana y recibe a los participantes en un ambiente acogedor, con comida abundante y saludable, en una convivencia que promueve la integración, la articulación de ideas, el intercambio de experiencias y la creación de proyectos.

En julio de 1999, con base en la obra de Francisco Gutiérrez y en la consulta a varios miembros del Instituto Paulo Freire, elaboré un primer borrador de referencia de la *Carta de la Ecopedagogía*. Esa primera versión agradó mucho a Francisco Gutiérrez. Fue sometida a los primeros inscritos en el I Encuentro Internacional de *La Carta de la Tierra en la Perspectiva de la Educación*, organizado por el Instituto Paulo Freire con el apoyo del Consejo de la Tierra y de la UNESCO (São Paulo, 23 al 26 de agosto de 1999). De esa consulta inicial salió una nueva

versión. Los participantes del encuentro internacional, durante tres días, debatieron esa nueva versión de la Carta, hicieron muchas sugerencias y crearon el *Movimiento por la Ecopedagogía*, designando al Instituto Paulo Freire para funcionar como su secretariado. El borrador de la *Carta de la Ecopedagogía*, por indicación de los participantes en aquel encuentro, continúa como un documento abierto, como un instrumento de trabajo para la construcción de una pedagogía de la Tierra. Con la finalidad de proseguir el debate, lo incluyo en este libro como lectura al final del capítulo.

En ese encuentro internacional, además de los debates teóricos fueron discutidas muchas experiencias. Destaco aquí algunas de ellas en la expresión de sus expositores (IPF, 1999). Esa lista muestra que el Movimiento por la Ecopedagogía está naciendo fuerte, enraizado en prácticas concretas.

El proyecto *Formación para la ciudadanía activa*, del Pacs, está formando agentes de desarrollo local con vecinos-trabajadores del barrio de la Taquara, en Jacarepaguá, en la zona oeste de Río de Janeiro, desde 1996, articulando tres ejes: generación de renta, educación y comunicación y articulación local.

El proyecto *Planeta azul*, de la zona oeste de la ciudad de São Paulo, busca sembrar ideas, implementar e implantar propuestas, compartir experiencias dirigidas hacia la relación del ser humano con su hogar, el planeta Tierra. Concretamente, esto se da "mediante asociaciones con organismos gubernamentales, como secretarías del medio ambiente, coordinaciones, delegaciones de enseñanza, movimientos populares, visitas constantes a las escuelas públicas de los estados, a las escuelas municipales y a las particulares [...], reflexionando sobre temas como recursos naturales, recolección selectiva y reciclaje, contaminación, deforestación, violencia, conciencia corporal, animales en extinción, consumismo y valores éticos [...] en una perspectiva transdisciplinaria, formando la conciencia ecológica y planetaria".

El Proyecto *Escuela verde*, del Centro El Canelo de Nos, en San Bernardo (Chile), desarrolla un curso anual para jóvenes, capacitándolos como agentes de la sociedad civil con la finalidad de que puedan enfrentar problemas ambientales localmente, es decir, en las comunidades en que residen. Su director, Roberto Orozco Canelo, considera que "la ecopedagogía se constituyó en una herramienta fundamental que puede favorecer el cambio de actitud y de conducta de las nuevas generaciones en relación con la búsqueda de un desarrollo

armónico que esté en concordancia con la perdurabilidad de la vida en nuestro planeta" (IPF, 1999, p. 11).

La Organización Brahma Kumaris de São Paulo posee un proyecto llamado *Viviendo valores en la educación*, dirigido fundamentalmente a la escuela de educación básica, con el objetivo de conscientizar a la comunidad escolar sobre la importancia de reflexionar y practicar los valores humanos en la vida diaria, dentro y fuera del salón de clases, y de generar un ambiente saludable en la escuela con su consiguiente reflejo en la vida familiar. Tales valores son: Paz, Libertad, Amor, Unión, Honestidad y Respeto.

El programa de educación ambiental de la Asociación Proyecto *Roda viva*, de Río de Janeiro, desarrolla una metodología de monitoreo de la calidad del agua del Parque Estatal de Piedra Blanca (en el estado de Río de Janeiro), en asociación con una entidad canadiense. El monitoreo representa la utilización de un instrumento educacional, común a los dos países, capaz de estimular la investigación científica mediante el conocimiento de la calidad del agua, a la vez que produce una serie de datos comparables entre sí posiblemente de utilidad internacional. Con el intercambio de experiencias, métodos y valores sociales y culturales, este proyecto conlleva en su concepción el fuerte designio de promover una red de personas y de organizaciones interesadas en establecer, partiendo de una acción concreta, conexiones que permitan la elevación de la conciencia ambiental.

La Sociedad para la Defensa del Medio Ambiente de Piracicaba (Sodemap), en el estado de São Paulo, está desarrollando proyectos de educación ambiental junto a escuelas de educación infantil, principalmente de la periferia, bajo la forma de experiencias lúdicas expresadas en lenguaje oral, escrito, corporal, musical y plástico, aproximando educación ambiental y educación infantil. Esos proyectos se constituyen en expresión colectiva, cultural y festiva en defensa de una base ética de cuidados hacia la naturaleza y las personas, y en la difusión de acciones para garantizar la protección y el desarrollo de la infancia.

El Proyecto *Tom da mata*, programa de educación ambiental del Canal Futura de Televisión, estimula el desarrollo de actividades de protección del medio ambiente, en especial de la Selva atlántica, además de la educación musical, la utilización de diferentes materiales educativos, de nuevos métodos y de innovaciones pedagógicas. La obra del maestro Tom Jobim y su interés por la Selva atlántica constituyen la base del proyecto. Además de la programación disponible

para todos, los educadores de las 400 escuelas que integran el proyecto reciben capacitación y materiales de apoyo técnico y pedagógico para el desarrollo de las acciones en la escuela y la comunidad.

El Proyecto *Ecología integradora* fue desarrollado hace siete años por la Fundación Terra Mirim, de Salvador (estado de Bahía) y constituye el resultado de su experiencia y convivencia comunitaria. La Fundación considera que la naturaleza externa al ser humano y la cultura surgida a partir de la acción del hombre sobre ella tiene correspondencia con la naturaleza íntima de cada ser y que la curación del planeta pasa necesariamente por la del hombre en todos los niveles: su cuerpo físico (tierra), su cuerpo emocional (agua), su cuerpo mental (aire) y su cuerpo espiritual (fuego).

El Proyecto *Escuela bosque*, del Centro de Referencia sobre Educación Ambiental del Amapá, promueve alteraciones sustanciales en la red formal de enseñanza, desde la educación infantil hasta la enseñanza media, al crear el *Método socioambiental* para la enseñanza de disciplinas comunes que, por fuerza de la exigencia constitucional, conforman el grado curricular de las Escuelas Bosques, complementado con materias tales como biología, botánica, zoología y lenguas (francés, inglés y español) para la formación de un sistema de enseñanza que contemple la visión armónica y dialéctica del hombre y de la naturaleza.

La *Red Mujer de Educación* tiene una prolongada tradición de trabajo con educación popular ambiental, articulando a profesionales universitarios y de las ONG en un trabajo conjunto con escuelas, principalmente en periferias de áreas con manantiales. Como relata Maria Ruth Takahashi (IPF, 1999, p. 35) "en este proceso, la educación ambiental ha sido de extrema importancia en el compromiso de la población con la construcción de alternativas para los conflictos de uso y ocupación del suelo, para el desarrollo y la implantación de proyectos de regeneración, en fin, para la preservación de la calidad ambiental y para el mejoramiento de la calidad de la vida [...] La intención principal de esta propuesta es la de rescatar experiencias, reforzar iniciativas, posibilitar intercambios y crear un espacio regional de articulación, al mismo tiempo que para que se revelen las prácticas educacionales tradicionales y se redescubra el papel de la escuela. En el caso específico de las áreas de manantiales resulta imprescindible comprender problemas tales como el de la basura y los desechos, el del desagüe de las aguas servidas o aguas negras, y el del deslave o los desmoronamientos, así como las propuestas de políticas públicas."

Como se ve, la casi totalidad de los ejemplos citados proviene del área de la educación ambiental. El *movimiento por la ecopedagogía* encuentra en esas prácticas alimento para su trayectoria de consolidación de un nuevo paradigma educacional. Al mismo tiempo tales prácticas cobran una dimensión mayor sobrepasando las visiones ambientalistas y locales, comprendidas dentro de una visión más totalizadora del mundo. Este encuentro de proyectos y vivencias de educación ambiental con la reflexión teórica más general fue uno de los puntos más positivos del I Encuentro Internacional sobre la *Carta de la Tierra en la Perspectiva de la Educación*, realizado en São Paulo en 1999. No hay práctica sin reflexión sobre la práctica y no hay teoría educacional válida sin referencia a una práctica. La *pedagogía de la Tierra* sólo se consolidará mediante la reflexión sobre tales prácticas, un movimiento histórico-social asociado a una nueva corriente de pensamiento, fundada en la ética, en una política de lo humano, en una visión sustentable de la educación y de la sociedad. El Movimiento por la Ecopedagogía está apenas dando los primeros pasos, pero ya está haciendo historia.

LECTURA

CARTA DE LA ECOPELAGOGÍA*

En defensa de una pedagogía de la Tierra

1. Nuestra Madre Tierra es un organismo vivo y en evolución. Lo que se le haga a ella repercutirá en todos sus hijos. Ella requiere de nosotros una conciencia y una ciudadanía planetarias, esto es, el reconocimiento de que somos parte de la Tierra y de que podemos perecer con su destrucción o podemos vivir con ella en armonía, participando de su devenir.

2. El cambio del paradigma economicista es condición necesaria para establecer un desarrollo con justicia y equidad. Para ser sustentable, el desarrollo requiere ser económicamente factible, ecológicamente apropiado, socialmente justo, incluyente, culturalmente equitativo, respetuoso y sin discriminación. El bienestar no puede ser sólo social; debe ser también sociocósmico.

3. La sustentabilidad económica y la preservación del medio ambiente dependen también de una conciencia ecológica, y ésta depende de la educación. La sustentabilidad debe ser un principio interdisciplinario reorientador de la educación, del planeamiento escolar, de los sistemas de enseñanza y de los proyectos político-pedagógicos de la escuela. Los objetivos y contenidos curriculares deben ser significativos para la población estudiantil y también para la salud del planeta.

4. La ecopedagogía, fundada en la conciencia de que pertenecemos a una única comunidad de vida, desarrolla la solidaridad y la ciudadanía planetarias. La ciudadanía planetaria supone el reconocimiento y la práctica de la planetariedad, es decir, tratar al planeta como un ser vivo e inteligente. La planetariedad debe llevarnos a sentir y vivir nuestra cotidianidad en conexión con el universo y en relación armónica con nosotros mismos, con los demás seres del planeta y con la naturaleza, considerando sus elementos y su dinámica. Se trata de una opción de vida por una relación saludable y equilibrada con el contexto, consigo mismo, con los otros, con el ambiente más próximo y con los demás ambientes.

5. A partir de la problemática ambiental vivida cotidianamente por las personas en los grupos y los espacios de convivencia y en la búsqueda humana de la felicidad, se procesa la conciencia ecológica y se opera el cambio de mentalidad. La vida cotidiana es el lugar donde cobra sentido la pedagogía, puesto que la condición humana pasa inexorablemente por ella. La ecopedagogía implica un cambio radical de mentalidad en relación con la calidad de la vida y con su medio ambiente, que están directamente ligados

* Minuta de discusión [1999]. Movimiento por la ecopedagogía.

al tipo de convivencia que mantenemos con nosotros mismos, con los demás y con la naturaleza.

6. La ecopedagogía no se dirige sólo a los educadores sino a todos los ciudadanos del planeta. Ella está ligada al proyecto utópico del cambio de las relaciones humanas, sociales y ambientales, promoviendo la educación sustentable (ecoeducación) y ambiental con base en el pensamiento crítico e innovador en sus modalidades formal, no formal e informal, teniendo como propósito la conformación de ciudadanos con conciencia local y planetaria, capaces de valorar la autodeterminación de los pueblos y la soberanía de las naciones.

7. Las exigencias de la sociedad planetaria deben ser trabajadas pedagógicamente a partir de la vida cotidiana, de la subjetividad, es decir, a partir de las necesidades e intereses de las personas. Educar para la ciudadanía planetaria supone el desarrollo de nuevas capacidades, tales como sentir, intuir, vibrar emocionalmente, imaginar, inventar, crear y recrear, relacionar e interconectarse, autoorganizarse, informarse, comunicarse, expresarse, localizar, procesar y utilizar la inmensa información de la aldea global; buscar causas y prever consecuencias, criticar, evaluar, sistematizar y tomar decisiones. Tales capacidades deben llevar a las personas a actuar metódicamente, con un enfoque totalizador y transdisciplinario.

8. La ecopedagogía tiene por finalidad reeducar la mirada de las personas, es decir, desarrollar la actitud de observar y evitar la presencia de agresiones al medio ambiente y a los seres vivos, así como el desperdicio, la contaminación sonora, visual, la contaminación del agua y del aire, etc., para intervenir en el mundo en el sentido de reeducar al habitante del planeta y revertir la cultura de lo descartable. Experiencias cotidianas aparentemente insignificantes como una corriente de aire, un ritmo respiratorio, el agua de la mañana en el rostro, fundamentan las relaciones con uno mismo y con el mundo. La toma de conciencia de esta realidad es profundamente formativa. El medio ambiente forma en tanto y en cuanto él es formado o deformado. Requerimos de una ecoformación para recuperar la conciencia de esas experiencias cotidianas. En el ansia de dominar al mundo, tales experiencias corren el riesgo de desaparecer de nuestro campo de conciencia si la relación que nos liga al medio fuera sólo una relación de uso.

9. Una educación para la ciudadanía planetaria tiene como finalidad la construcción de una cultura de sustentabilidad, es decir, una biocultura, una cultura de la vida, de la convivencia armónica entre los seres humanos y entre éstos y la naturaleza. La cultura de la sustentabilidad debe llevarnos a saber seleccionar lo que es realmente sustentable en nuestras vidas en contacto con la vida de los demás. Sólo así seremos cómplices en los procesos de promoción de la vida y caminaremos con un sentido. Caminar con un sentido significa dar sentido a lo que hacemos, compartir sentidos, impregnar de sentido las prácticas de la vida cotidiana y comprender el sinsentido de muchas

otras prácticas que abierta o solapadamente tratan de imponerse y sobreponerse a nuestras vidas cotidianamente.

10. La ecopedagogía propone una nueva forma de gobernabilidad ante la ingobernabilidad del gigantismo de los sistemas de enseñanza, proponiendo una descentralización y una racionalidad basadas en la acción comunicativa, en la gestión democrática, en la autonomía, en la participación, en la ética y en la diversidad cultural. Entendida de esa forma, la ecopedagogía se presenta como una nueva pedagogía de los derechos, que asocia derechos humanos – económicos, culturales, políticos y ambientales – y derechos planetarios, impulsando el rescate de la cultura y de la sabiduría popular. La ecopedagogía desarrolla la capacidad de deslumbramiento y de reverencia ante la complejidad del mundo, así como la vinculación amorosa con la Tierra.

Cuestionario para la reflexión y profundización de los temas

1] Haga sus comentarios acerca de los dos modos de ser en el mundo según Leonardo Boff; es decir, los modos del trabajo y del cuidado.

2] ¿Qué significa para usted cada uno de los diez principios asumidos por los signatarios de la *Carta de la Tierra de América Latina*?

3] Comente los valores que pueden ayudarnos a construir un planeta y una vida más sustentables.

4] ¿Qué significa para usted la felicidad gratuita y la felicidad comprada y vendida?

5] ¿Cómo participaría usted en el Movimiento por la Ecopedagogía? ¿Cuáles acciones indicaría para que dicho movimiento fuera más conocido?

6] ¿Cuáles son los temas más urgentes que el Movimiento por la Ecopedagogía debería abordar?

7] ¿Cómo mantener activo el Movimiento por la Ecopedagogía?

8] Comente la necesidad de la ecopedagogía de ser desarrollada por todos y no sólo por los educadores.

9] ¿Cuál es el papel de la ecopedagogía en el desarrollo sustentable del planeta?

10] ¿Cuáles acciones puede usted realizar con la finalidad de divulgar y hacer más conocida la ecopedagogía para sus familiares, sus amigos, su comunidad y su país?

CONCLUSIÓN LA TIERRA COMO PARADIGMA

Gaia es igual a vida. Muchos opinan que es ilegítimo considerar a la Tierra como un organismo vivo. La Tierra no tendría esta dimensión. Entendemos la vida apenas por la percepción que tenemos de la nuestra y de la vida de los animales y de las plantas. Es verdad, no tenemos el distanciamiento que tienen en el espacio los astronautas, pero podemos tener el mismo distanciamiento de los astronautas en el tiempo, mucho más dilatado que nuestro propio tiempo de vida. La "hipótesis *Gaia*" (Lovelock, 1991; Lutzenberger, 1990), que concibe a la Tierra como un superorganismo complejo, vivo y en evolución, encuentra respaldo en su historia de miles de millones de años. La primera célula apareció hace cuatro mil millones de años (Margulis, 1990). Desde entonces el proceso de evolución de la vida no cesó de adquirir mayores niveles de complejidad, formando ecosistemas interdependientes dentro del macrosistema Tierra, que a su vez es un microsistema si se lo compara con el macrosistema universo, y así sucesivamente. Sólo conseguimos entender a la Tierra como un ser vivo distanciándonos en el tiempo y en el espacio.

La visión que los astronautas tuvieron desde lejos los transformó mucho a ellos y nos transformó a nosotros mismos, que no vivimos directamente esa experiencia fantástica. No sólo la Tierra fue vista como una bola azul en medio de la oscuridad del universo, sino que fue percibida como una sola unidad. Por consiguiente confluyó también con la visión que tenemos de nosotros mismos como una "única comunidad" (Leonardo Boff), como un "sistema vivo" (Fritjof Capra). Esta visión movió, por lo tanto, nuestra conciencia, afectó el paradigma que nos orientaba hasta entonces. Con la *conciencia planetaria* nació el ejercicio de la *ciudadanía planetaria*. Edgar Morin (1993, p. 69) nos dijo que "la Tierra no es la suma de un planeta físico, más la biosfera, más la humanidad. La Tierra es una totalidad compleja físico-biológica-antropológica donde la vida es una emergencia de la historia de la Tierra y el hombre una emergencia de la historia de la vida terrestre. La vida es una fuerza organizadora biofísica en acción dentro de la atmósfera que ella creó sobre la tierra, bajo la tierra, en los mares,

en todos los lugares donde ella se expandió y se desarrolló. La humanidad es una entidad planetaria y biosférica." Morin nos presenta las características de la conciencia terrestre que adquirimos después de cinco siglos de conciencia planetaria (el primer globo terrestre apareció en Nuremberg, Alemania, en 1492, año del descubrimiento de América por Cristóbal Colón). La era planetaria comenzó con el descubrimiento en esa época de que la Tierra era un planeta, descubrimiento generado y confirmado por los grandes navegantes que le dieron la vuelta. Hoy descubrimos más cosas. Según Morin "estamos perdidos en el cosmos; la vida es solitaria dentro del sistema solar y sin duda dentro de la galaxia; la Tierra, la vida, el ser humano, la conciencia, son frutos de una aventura singular; el ser humano forma parte de la comunidad de la vida aunque la conciencia humana sea solitaria; la comunidad de destino de la humanidad, que es propia de la era planetaria, debe inscribirse en la comunidad del destino terrestre [...] Nos vemos aquí por consiguiente, minúsculos seres humanos, sobre la minúscula película de vida que cubre la superficie de un minúsculo planeta perdido en el gigantesco universo (que tal vez es él mismo minúsculo en un proliferante pluriuniverso). Pero al mismo tiempo este planeta es un mundo, la vida es un universo borboteante de cientos de miles de millones de individuos, y cada ser humano es un cosmos de sueños, de aspiraciones y de deseos" (Morin, 1993, pp. 70-71). Es esa conciencia la que nos hace descubrir a la Tierra como nuestra patria común. Esa toma de conciencia puede transformarse en una gran oportunidad para un nuevo comienzo, con la finalidad de dar nacimiento a un nuevo destino en ese proceso de civilización de la Tierra.

El nuevo paradigma pone en cuestión el viejo *paradigma racionalista* de la cultura occidental y cristiana. Francisco Gutiérrez, dando continuidad a los estudios realizados sobre la pedagogía de la comunicación y su conocido "lenguaje total", en un pequeño texto cuyo título es *Siento, percibo, sueño, amo... ergo sum* (Gutiérrez, 1990), hace un análisis crítico de las categorías racionales de la cultura occidental y cristiana así como de sus repercusiones en la educación. Esa cultura reduce el proceso del conocimiento a la capacidad de raciocinio. Gutiérrez critica al cartesianismo (*cogito, ergo sum / pienso, luego existo*) que caracteriza a esa cultura occidental y cristiana. Es más fácil "pensar racionalmente que imaginar", dice Gutiérrez, porque "razonar es repetir, mientras que imaginar es crear" (*ibid.*, p. 7). Al contrario de Descartes, él sostiene: "Siento, percibo, sueño, amo... luego existo."

Con base en esta tesis afirma que “definir al hombre como un animal racional y fundamentar la cultura en esa definición trajo consecuencias nefastas para la humanidad” (*ibid.*, p. 9). Parte de la comprobación de que “el conocimiento racional, propio de nuestra cultura occidental y cristiana, se constituyó desde los griegos como la forma más importante de conocimiento” (*loc. cit.*). Desde entonces hubo una verdadera violencia racional. El hombre no es sólo *corazón*, pero es más que un animal racional, como quería Aristóteles. Y la *razón* es también *intuición*.

Para Gutiérrez esa violencia de la razón se revela principalmente en las instituciones, tales como la *familia*, la *escuela* y las *iglesias*. “En la familia la racionalidad se impone hasta obligar a los cónyuges a permanecer debajo del mismo techo aunque se odien. En el currículo de la escuela lo importante son las disciplinas racionales, como las matemáticas, la física, la química, etc. [...] llegándose hasta al desprecio o menosprecio de aquellas disciplinas que tienen que ver con la vida y el arte, la música, la danza, la pintura, etc. La estructura y el poder jerárquico de las iglesias terminan imponiéndose y, con frecuencia, matando toda posibilidad de profecía, que es uno de los dones más manifiestos del Espíritu” (*ibid.*, p. 10).

La razón como valor supremo se revela en el racionalismo científico: el poder político, económico, religioso y cultural se adueñó del método científico “para marginar a todas las otras formas de conocimiento que no estén de acuerdo con los postulados básicos del sistema” (*loc. cit.*). El racionalismo occidental llevó a toda suerte de irracionalismos políticos: el colonialismo, el totalitarismo, el nazismo, el fascismo, etc., en fin, la dominación y la prepotencia de los más fuertes. En el campo económico condujo al imperialismo, a la exclusión y a todo tipo de dependencia. La forma de pensar racional está sometida a una lógica inductiva: desde que las premisas son consideradas válidas las consecuencias son consideradas naturales, incluso aunque lleven a la muerte de millones de personas. Lo que importa como *verdad* y *moral* es la *coherencia*, la *eficacia* y la *productividad* de tales instituciones. El sistema tiene que funcionar en *orden*. Mientras esa cultura continúe siendo hegemónica todos seremos víctimas de un inmenso proceso de dominación. La ecología, basada en una nueva matriz científica y cultural, pone en tela de juicio ese orden basado en la violencia sobre las personas y en la destrucción del planeta.

Ya en el libro *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*, escrito en español en 1997 y publicado en portugués en 1999, Francisco Gutiérrez

y Cruz Prado van más allá de la crítica al *irracionalismo* de la razón y presentan una pedagogía fundada en un *nuevo paradigma*: la *ecopedagogía*. A su juicio, el “paradigma emergente” (p. 29) está sustentado en nuevas categorías interpretativas: se pasó desde una concepción mecanicista hacia una visión holística y ecológica, desde una ciencia mecánica que concebía al mundo linealmente hacia una dimensión cuántica y compleja de la realidad. “Categorías como las de espacio y tiempo, e incluso la de materia, están dando paso a la dimensión holística, que obliga a considerar al mundo desde el punto de vista de las relaciones y de las integraciones y no a partir de entidades aisladas” (Gutiérrez y Prado, 1999, p. 30). Basándose en Leonardo Boff (1995), Gutiérrez afirma que esa nueva forma de significar al mundo supone nuevos modos de pensar, de ser, de sentir, de actuar... supone nuevos valores y nuevos comportamientos. Mientras el *paradigma clásico* racionalista, con su lógica mecanicista, niega la subjetividad y, en nombre del progreso, “saquea la naturaleza y mata la vida”, el *nuevo paradigma* “se caracteriza por la promoción de una lógica relacional y autoorganizacional que lleva al ser humano a redescubrir el lugar que le corresponde dentro del conjunto armonioso del universo” (*loc. cit.*). El nuevo paradigma reconcilia a la humanidad con el cosmos remitiéndonos a los orígenes del ser humano: “Concebir al universo del modo en que lo hace la moderna física cuántica, como una red de relaciones intrínsecamente dinámica, es uno de los aspectos esenciales de la cosmovisión de los pueblos primitivos, y un factor que apremia a buscar la reconciliación de los seres humanos y de éstos con el cosmos” (*ibid.*, p. 31). El ser humano es uno más de esos elementos generadores de relaciones y la ecología es esa nueva ciencia de las relaciones de todos los seres del universo. Por eso a menudo la ecología revaloriza en sus prácticas las tradiciones de los pueblos más antiguos.

Para Leonardo Boff (1998, pp. 71-72) en el siglo XX ocurrieron *tres grandes mutaciones* que están transformando la imagen del mundo: *a*] *la teoría de la relatividad*, conjugada con la física cuántica, según las cuales se entiende al universo “como un juego de energías en permanente acción y relación”; *b*] *el principio de indeterminación*, de Heisenberg, aliado a la biología molecular, que apuntan hacia el “carácter inestable y probabilístico de las partículas elementales” e “identifica el carácter autoorganizativo de la materia”, y *c*] *la ecología integral*, que entiende al universo “como una complejísima red de energías y de materia en permanente interacción”.

De cierta forma es un solo descubrimiento descrito por algunos como teoría del caos o teoría de la incertidumbre. El físico francés Louis de Broglie (1892-1987) demostró en 1924 que el electrón presentaba características tanto de un corpúsculo como de una onda; demostró que la luz se comportaba ora como partícula (fotón = quantum de luz) ora como onda electromagnética, lo que él denominó "dualidad onda-partícula". El físico alemán Werner Heisenberg (1901-1976), al año siguiente, propuso el *principio de incertidumbre*: probó matemáticamente que era imposible medir con precisión la posición y la velocidad de una partícula subatómica en un mismo instante.

La *teoría cuántica* en física se caracteriza por no dividir al universo en objetos y partículas como entidades separadas, sino por concebirlo como una totalidad en expansión, en evolución, donde ocurren diferentes procesos e interacciones, en los cuales el propio observador se encuentra intrínsecamente implicado. Sujeto y objeto del conocimiento no están separados. Razón, emoción e intuición son partes de un todo en el acto de conocer.

El nuevo paradigma es al mismo tiempo *ruptura y promesa*. Ruptura porque rompe con la prepotencia de la razón instrumental, y promesa porque nos ofrece razones nuevas para esperar un mundo mejor.

¿Qué está ocurriendo?, se pregunta Leonardo Boff. Y él mismo se responde: "Estamos regresando a nuestra patria natal. Estábamos perdidos entre máquinas, fascinados por estructuras industriales, enclaustrados en escritorios con aire acondicionado y flores secas, rodeados de aparatos electrodomésticos y de comunicación, y absortos ante mil imágenes parlantes. Ahora estamos regresando a la gran comunidad planetaria y cósmica. Nos fascina la selva verde, nos detenemos a admirar la majestad de las montañas, elevamos nuestra vista hacia el cielo estrellado y celebramos la vitalidad de los animales. Nos llenamos de admiración frente a la diversidad de las culturas, de los hábitos humanos, de las formas de significar al mundo. Comenzamos a acoger y valorizar las diferencias. Y surge aquí y allá una nueva compasión hacia todos los seres, particularmente hacia aquellos que más sufren, en la naturaleza y en la sociedad. Siempre hubo en la humanidad tal sentimiento y siempre irrumpió semejante emoción, pues son cosas humanas, profundamente humanas. Ahora, sin embargo, en el trasfondo de la crisis, cobran nuevo vigor y tienden a diseminarse y a crear un nuevo modo de ser, de sentir, de pensar, de valorar, de actuar, de rezar, vale decir, emerge un nuevo paradig-

ma" (Boff, 1995, pp. 33-34). No hay cómo cuestionarlo. En su discurso de apertura de la Conferencia Intercontinental de las Américas sobre la *Carta de la Tierra* (Cuiabá, 31 de noviembre de 1998), Leonardo Boff sostuvo que sólo veía sentido en declarar la dignidad de la Tierra en una "Carta" si fueran cumplidas *tres tareas previas*: el rescate de lo sagrado, el rescate del principio femenino y la mutación de nuestro estado de conciencia. Tal es el resumen de lo que él nos dijo.

El discurso ecológico gana sentido en sintonía con nuestra realidad materna, con nuestra Madre Tierra, como algo *sagrado*. Según Boff lo sagrado se constituye como una experiencia originaria del ser humano y que ocurrió en todas las épocas de la historia, como algo que liga al hombre con el cosmos y que da sentido a la vida. Por eso, el ser humano mismo se constituyó en una realidad sagrada. El primer paso, por consiguiente, consiste en recuperar lo sagrado de la Tierra y del individuo, pues el modelo económico dominante extrajo la palabra de todas las cosas para que sólo la palabra humana hablase, dando la espalda a la Tierra, sólo explotándola, no tratándola como un gran sujeto vivo del cual somos hijos e hijas. Sólo nuestra relación personal con la Tierra nos hace amarla. Y Leonardo Boff asocia el advenimiento del nuevo milenio con esa nueva conciencia de la Tierra: "Sólo vendrá —añadió— cuando esa relación personal con ella comience a ocurrir."

La segunda tarea o presupuesto es el rescate del principio femenino. Dice Boff que somos rehenes de categorías dualistas como razón-emoción, humano-divino, hombre-mujer. Usamos la razón para conquistar y perdemos de vista nuestra capacidad de sentir al otro, de ser sensibles a la dimensión espiritual: perdemos nuestra capacidad de ternura, de benevolencia, de compasión. No podemos hablar de lo sagrado sin hablar del principio femenino, de nuestra capacidad de enternecimiento, de la sensibilidad que existe en igual proporción en hombres y mujeres, pero que le es negada al hombre a causa de su cultura machista. La mujer es educada para desarrollar más su lado afectivo que el hombre. Somos seres de relación y el propio cosmos está tramado en una urdimbre complejísima de relaciones. No podemos reducirnos a la mera capacidad de razonar.

El tercer presupuesto es la reforma de nuestra conciencia, que se da por un proceso pedagógico. Una *mutación de la conciencia* se opera en el momento en que sentimos realmente que somos la propia Tierra, la Tierra que camina. Somos la Tierra que piensa, que ama, que venera, que celebra. Ella no contiene vida. Ella es vida. No tenemos

la edad que marca la fecha de nuestro nacimiento sino la edad de todo el universo. Cuando se formaron las estrellas y los planetas nosotros nos formamos también. Es la misma materia. Como las estrellas, estamos hechos de polvo cósmico. Somos los últimos de los grandes seres que entraron en la historia del universo. “Estamos ligados a esa inmensa historia que vino antes de nosotros, que pasará por nosotros y que va más allá de nosotros”, concluyó Leonardo Boff.

La mayoría del público presente concordó tanto con Boff que el coordinador de la mesa, el ecologista Othon Leonardos, de la Asociación Brasileña de Organizaciones No Gubernamentales (ABONG), afirmó, después, que Boff se había convertido en un “símbolo de cada uno de nosotros”. Pero algunos manifestaron dificultad en aceptar el lenguaje “demasiado espiritualista” de Leonardo Boff. “Espíritu – escribió en el libro *O despertar da águia* (Boff, 1998, p. 89)– es aquella capacidad del ser humano personal y colectivo de sentirse parte y miembro de un todo, de ligar y religar cada cosa, de distinguir totalidades y de descifrar el Misterio que habita al universo y que resplandece en cada ser.” Tal es la respuesta que dio a sus críticos.

Ese lenguaje no es extraño en la teología. Hace algunos decenios el teólogo y antropólogo jesuita Teilhard de Chardin (1881-1955) ya declaraba su amor a la Tierra, su devoción a Ella tal como era devoto de Dios. Por eso, como Boff, Chardin, debido a su incomprendido “amor por la materia”, también fue perseguido por la Iglesia. El texto siguiente de Chardin es admirable, sobre todo si tenemos en cuenta la época en que fue escrito (los años cuarenta), cuando muy poco se hablaba de ecología.

Laboriosamente, a través y en favor de la actividad humana, se constituye, se libera y se depura la nueva Tierra. No, no somos comparables a los elementos de un ramo sino a las hojas de un árbol inmenso, en el cual todo aparece a su tiempo y en su lugar exacto, a medida y por solicitud del Todo.

La única religión de aquí en adelante posible para el hombre es aquella que le enseñará primero a reconocer, amar y servir apasionadamente al Universo del cual forma parte.

Escribo estas líneas por exuberancia de vida y por necesidad de vivir – para expresar una visión apasionada por la Tierra y para buscar una solución a las dudas de mi acción– porque amo al Universo, sus energías, sus secretos, sus esperanzas, y porque al mismo tiempo venero a Dios, único Origen, única Salida, único Término. Quiero dejar que se respire aquí mi amor por la materia y por la vida, y armonizarlo, si fuera posible, con la adoración única del único Divino absoluto y definitivo.

Chardin estaba preocupado por disminuir la distancia existente entre religión y ciencia. Para él, la historia del cristianismo se identificaba con la propia historia del universo. En la historia del universo el punto crucial sería la llegada de Cristo al mundo. Optimista, él confiaba en un principio autoorganizador del universo en cuyo centro estaría lo humano. No creía que el ser humano fuera capaz de destruir al planeta, esperando que la ciencia y la tecnología acabasen por descubrir formas nuevas de sustentabilidad planetaria.

La *espiritualidad* reafirmada en nuestro nuevo contexto paradigmático no es ya la misma espiritualidad impregnada de misticismo y de manipulación político-ideológica. No tiene nada que ver con el consumo de servicios y productos de la mercorreligión actual ni con la mistificación de una paz “dada desde arriba”, sin conquista, sin lucha por la justicia. Esta nueva espiritualidad nada tiene que ver con el misticismo preconizado por ciertas escuelas que se autotitulan “del futuro”. No pueden ser del futuro sin ser del presente. La integración con el cosmos no excluye la necesidad de volverse hacia nuestro mundo, que precisa ser transformado. Hay mucha fuga y, principalmente, mucho marketing, en esas escuelas nada “místicas”, nada solidarias, pues compiten encarnizadamente en el mercado de la enseñanza. La ternura, la alegría, el afecto, el abrazo, la meditación, el silencio, la belleza son valores esenciales de la escuela del futuro que quiera ser transformadora. Pero nada de eso puede ser tenido en cuenta si se constituyera sólo como un disfrute personal de la vida. Sin otredad, sin alteridad, sin solidaridad, sin compromiso. El yoga, la meditación, los mandalas, las artes, los juegos, la danza, la respiración adecuada y la ecología pueden ayudar, pero no sustituyen al *proyecto político-pedagógico* de la escuela. Los conflictos pueden ser disminuidos entre iguales, pero como el cambio no es pacífico están necesariamente presentes en los seres en proceso de cambio. Por eso necesitan ser trabajados y no evitados como un mal en sí mismos.

¿Por qué es importante discutir hoy la cuestión paradigmática en las ciencias y, en particular, en la ecología? Porque la crisis ecológica no es sólo resultante de la crisis del sistema económico sino también de la crisis de paradigmas, de una cosmovisión, de una comprensión que tenemos de nuestra relación con el cosmos, con la realidad, con la Tierra. La cosmovisión occidental y cristiana, capitalista y machista, sobrevalora el dominio de la Tierra. Orientados por esa cosmovisión nos aproximamos a ella sólo en la medida en que puede ser “útil” para nosotros.

Hace algunos años las Naciones Unidas y la UNESCO vienen trabajando con el concepto de *cultura de la paz*, promoviendo la paz de las más distintas maneras. Laudables campañas fueron realizadas con el más amplio apoyo. Los resultados concretos no pueden ser fácilmente medidos en un campo tan delicado y aún poco explorado. Recuerdo haber discutido este asunto con Paulo Freire en 1986, cuando fue a recibir de la UNESCO en París el premio Educador de la Paz. Me leyó, como acostumbraba hacer muchas veces, el pequeño texto que iba a presentar en la ceremonia de entrega del premio, pidiéndome mis comentarios. Hice un único comentario, afirmando que el texto debía dejar claro que no podría haber paz en el mundo sin justicia. Paulo no sólo estuvo de acuerdo, sino que dijo que ésa iba a ser la tónica de sus palabras. “¿Por qué insiste en ese punto?”, me preguntó. Yo le hice la observación de que desde los años setenta estaba siguiendo los textos publicados sobre el tema por las Naciones Unidas, principalmente por la UNESCO, y que notaba que era un tema que había sido dominado por una visión despolitizada. Mi tesis de doctorado había tomado como base la concepción de la *educación permanente* de la UNESCO. Le dije que esos organismos internacionales habían hallado un medio de agrandar a todos y que los grupos religiosos conservadores, ignorando los problemas sociales y los conflictos políticos, difundían, por medio de esas organizaciones, su visión del mundo y de la paz, basada en la contemplación, en la renuncia a la lucha por la justicia. Yo pensaba, y continúo pensando, que ese camino es muy peligroso y que era necesario presentar otra visión que no redujera la paz a la contemplación. La paz no está separada de la justicia.

Por la ejemplaridad del texto de Paulo Freire sobre el tema, escrito en septiembre de 1986, me tomo la libertad de transcribirlo íntegramente:

En el momento en que la UNESCO me desafía, al homenajearme, no puedo olvidar lo que pude crecer en el desempeño de la actividad docente, desafiado también y abierto al desafío de los estudiantes, a veces jóvenes urbanos universitarios de diversas ciudades del mundo, otras veces trabajadores de los campos y de fábricas citadinas de diferentes zonas del mundo.

Verifiqué también, en mi convivencia con trabajadores y trabajadoras urbanos y rurales, que la lectura menos ingenua del mundo no significa aún el compromiso con la lucha por la transformación del mundo, mucho menos la transformación misma, como le parece al pensamiento idealista.

De anónimas gentes, sufridas gentes, explotadas gentes, aprendí sobre

todo que la paz es fundamental, indispensable, pero que la paz implica luchar por ella. La paz se crea, se construye en la construcción incesante de la justicia social. Por eso no creo en ningún esfuerzo llamado de educación para la paz que, en lugar de develar el mundo de las injusticias, lo torna opaco y trata de provocar miopía en sus víctimas.

Concluyendo, me parece importante decir que estoy muy consciente de la naturaleza de homenajes como el que acabo de recibir. No inmovilizan, no paralizan, no archivan a los homenajeados. Al subrayar lo que hacen los desafían para que continúen haciéndolo cada vez mejor. Estos homenajes tienen una dimensión básica, oculta, en relación con la cual los homenajeados deben estar despiertos. Son también un acto de advertencia y de compromiso. Los homenajeados no pueden dormir en paz sólo porque recibieron el homenaje. Yo me siento obligado a continuar mereciendo el homenaje de hoy.

Precisamos buscar el verdadero sentido de la paz y de la no violencia. Hay campañas realmente equivocadas aunque bien intencionadas en este campo. Frecuentemente los jóvenes son inducidos a hacer campaña para que la población, principalmente la más pobre, entregue sus armas, las que compraron “para defenderse”. Grandes cantidades de armas son recogidas y quemadas en fogatas impresionantes. El desarme es ciertamente muy importante para la paz. Pero los que más salen ganando con esas campañas son los fabricantes y distribuidores de armas, que inmediatamente hacen la “campaña de reposición” con armas más modernas. Campañas de este tipo son loables por la conscientización que provocan en la población, pero no pueden ignorar al intocable fabricante de armas y sus distribuidores, con su cultura armamentista, ni al complejo industrial militar que impera en el planeta.

Un ejemplo diferente es el de la Alianza por un Mundo Responsable y Solidario, que lucha por la paz reconvirtiendo industrias de armamentos, “símbolo del pasaje de un periodo de conquistas y confrontaciones a un periodo de solidaridad y de alianza, tanto entre las sociedades como con la naturaleza” (FASE-PACS-POLIS, 1996, p. 25). Es fácil obtener consenso cuando se trata del tema de la paz. Lo que resulta difícil es conseguir resultados prácticos en este campo debido a la magnitud del problema de la *cultura de guerra* hoy en el mundo —de cuño principalmente económico— así como al problema generado por la ética del mercado asociado a ella, y que genera todo tipo de irresponsabilidades.

No cabe en un documento general como la *Carta de la Tierra*, por ejemplo, apuntar técnicas y métodos para superar esos problemas.

Pero corresponde al menos dejar en claro cuál es su visión del tema de la paz. Las declaraciones muy generales pueden conformar a todos, pero no conducen a la acción y, sobre todo, no cambian el rumbo de las cosas. La responsabilidad es un valor que resulta de la conciencia de nuestra interdependencia como seres humanos habitantes de un mismo planeta. Se adquiere mediante la educación y por la convivencia. Y aquí entra otro valor, el valor de la comunidad de vida. Somos miembros de una sola comunidad humana terrestre con un destino común. La esencia de una cultura de paz es el *diálogo*, y por consiguiente, el espíritu comunitario. Y para sentirse responsable el miembro de una comunidad necesita participar de todas las decisiones que se refieren a su bienestar en la comunidad. Por eso cada individuo es respetado por ella, armonizando libertad con responsabilidad, diversidad con unidad. Respetar y cuidar tiene también un componente afectivo que se traduce en la compasión y en el amor. Los valores son aceptados y respetados mucho más a partir de una sensibilidad de base que racionalmente.

Es verdad que el paradigma de la razón instrumental nos condujo a la violencia, como nos dice Gutiérrez (1990, p. 9). Pero hay un peligro también en el nuevo paradigma, porque nos puede llevar a la contemplación de la naturaleza y hasta a la mistificación de la realidad, a una espiritualidad canalizada por una religiosidad basada en la pasividad. En vez de la solidaridad y de la lucha por la justicia, estaríamos esperando un mundo mejor sin trabajo, sin esfuerzo, sin conquista, sin sacrificios. Nuevos valores humanos que no tienen en cuenta la complejidad y la contradicción inherentes a todos los seres, objetos y procesos destruyen la posibilidad de un cambio cualitativo en dirección hacia un nuevo y necesario proyecto civilizatorio. Para dimensionarnos como miembros de un inmenso cosmos, para asumir nuevos valores, basados en la solidaridad, en la afectividad, en la trascendencia y en la espiritualidad, para superar la lógica de la competitividad y de la acumulación capitalista, debemos recorrer un camino difícil. Ningún cambio es pacífico. Pero el cambio no se convertirá en realidad orando, rezando, por nuestro mero deseo de cambiar el mundo. Como nos enseñó Paulo Freire, cambiar el mundo es urgente, difícil y necesario. Pero para cambiar el mundo es preciso conocerlo, leer el mundo, entender el mundo, también científicamente y no sólo emocionalmente. Tratar de cambiar el mundo cambiando simplemente el corazón del hombre y de la mujer, sin cambiar las estructuras, puede constituirse en una justificación para dejar todo como está.

El racionalismo debe ser condenado sin que condenemos el uso de la razón. La lógica racionalista nos llevó a saquear la naturaleza, nos llevó a la muerte en nombre del progreso. Pero la razón también nos llevó al descubrimiento de la planetariedad. La poética y emocionante afirmación de los astronautas de que la Tierra es azul fue posible después de miles de años de dominio racional de las leyes de la propia naturaleza. Condenamos la *racionalización* sin condenar la *racionalidad*, como sostiene Habermas (1976). Al llegar a la Luna por primera vez, el astronauta Neil Armstrong afirmó: "Fue un pequeño paso para el hombre y un gran paso para la humanidad." Eso fue posible gracias a un descomunal esfuerzo humano colectivo que tuvo en cuenta todo el conocimiento técnico, científico y tecnológico acumulado hasta entonces por la humanidad. Se trata de algo nada despreciable. Si hoy formamos redes de redes en el entramado de la comunicación planetaria por Internet, eso fue posible gracias al uso tanto de la imaginación, de la intuición, de la emoción, como de la razón, mediante el gigantesco y sufrido esfuerzo humano para descubrir cómo podemos vivir mejor en este planeta, cómo podemos interactuar con él. Lo hicimos de manera equivocada, es verdad. Nos consideramos superiores por nuestra racionalidad y explotamos a la naturaleza sin cuidado, sin respeto por ella. No nos relacionamos con la Tierra y con la vida con emoción, con afecto, con sensibilidad. En este campo estamos apenas en pañales. Pero estamos aprendiendo.

La ilustración no es mejor ni peor que la iluminación. Seres ilustrados o seres iluminados no son mejores ni peores. Lo que los vuelve mejores o peores es la sabiduría que conquistaron en sus vidas en la relación con los otros y consigo mismos. El desencanto con el irracionalismo producido por la civilización occidental y cristiana está lanzando a muchos pensadores en los brazos de un nuevo irracionalismo. Éste llega ahora de Oriente, menos cristiano y tal vez más contemplativo. Miles de turistas espirituales, esos nuevos peregrinos del "karma cola" (Mehta, 1994), seguidores de gurús y de nuevos tótems y animales sagrados, pueden estar buscando su realización humana en función de una necesidad espiritual sentida. Pero esa búsqueda es también una fuga de sí mismos. Huyen de Occidente y lo llevan consigo –al Oriente occidentalizado por la lógica del mercado de las religiones–, y esperan encontrar lo que buscan en un nuevo dogma, en una nueva fe, en ese "nomadismo" religioso (Maffesoli, 1998), propio de la posmodernidad. Muchos quedan decepcionados y son enriquecidos espiritualmente sólo en la medida en que aprenden

que la gran lección de la filosofía oriental no es el viaje a Oriente; el gran viaje es el que hacemos dentro de nosotros mismos. La ecología ambientalista que ignora tal principio no llegará, literalmente, a ningún lugar, por más paseos ecológicos y viajes que proporcione.

Hasta el final del siglo XX y durante más de dos siglos vivimos orientados por dos paradigmas opuestos y dialécticamente unidos: el *capitalismo* y el *comunismo*, ambos apoyados en rígidas concepciones del mundo. El dogma es la peor de todas las irracionalidades y la arrogancia la peor de todas las características humanas. Como decía Paulo Freire, la arrogancia forma parte de la naturaleza intrínseca de la derecha, pero en un intelectual de izquierda es una deformación. Es posible aceptar que la economía de mercado, después de la caída del muro de Berlín y del fin de la Guerra Fría, se universalizó. Pero no fue el modo de producción capitalista lo que se universalizó. Éste se encuentra tan en crisis como el socialismo y todavía no ha llegado a muchos lugares. El capitalismo se benefició más de la noción de democracia que el socialismo real. Es también una de las causas de su mayor aceptación popular, aunque no sea la única. La ética socialista no pereció, no desapareció con la mundialización de la economía de mercado. La exclusión provocada por la mundialización de la economía de mercado le dio aún más actualidad. Lo que cambió en el último decenio del milenio fue resultado de la vivencia de un nuevo paradigma y del surgimiento de una nueva plataforma civilizatoria provocado tanto por la globalización del comercio, de las comunicaciones, como por la exigencia de una gobernabilidad global para la cual los paradigmas clásicos no están dando una respuesta adecuada.

Estamos asistiendo al nacimiento del ciudadano planetario. Aún no conseguimos imaginar todas las consecuencias de este acontecimiento singular. Por el momento sentimos, percibimos, nos emocionamos con este hecho, pero no conseguimos adecuar nuestras mentes y nuestras formas de vida a ese acontecimiento espectacular en la historia de la humanidad. Percibimos, como Edgar Morin, que es necesario ecologizar todo y así experimentaremos la vida en éste nuestro planeta, cuyos habitantes descubrieron la planetariedad. ¿Qué podemos hacer desde ya? Podemos interrogarnos profundamente sobre los paradigmas que nos orientaron hasta hoy y experimentar la vivencia de un nuevo paradigma, que es la Tierra vista como única comunidad.

ANEXO

CARTA DE LA TIERRA*

PREÁMBULO

En nuestro muy diverso pero creciente mundo de interdependencia resulta urgente que nosotros, los pueblos de la Tierra, declaremos nuestra responsabilidad unos a otros, con la gran comunidad de la vida y con las generaciones futuras. Somos una sola familia humana y una sola comunidad terrestre con un destino común.

La humanidad es parte de un vasto universo evolutivo. La Tierra, nuestro hogar, está viva junto con una comunidad viva única. El bienestar de los pueblos y de la biosfera depende de la preservación del aire limpio, de las aguas puras, de los suelos fértiles, de una rica variedad de plantas, animales y ecosistemas. El medio ambiente global, con sus recursos finitos, es una preocupación común primordial para toda la humanidad. La protección de la vitalidad, la diversidad y la belleza de la Tierra es un deber sagrado.

La comunidad terrestre se encuentra en un momento decisivo. Con la ciencia y la tecnología llegaron grandes beneficios, pero también grandes perjuicios. Los patrones dominantes de producción y de consumo están alterando el clima, degradando el medio ambiente, agotando los recursos y causando la extinción masiva de las especies. Un aumento dramático de la población ha incrementado las presiones sobre los sistemas ecológicos y ha sobrecargado los sistemas sociales. La injusticia, la pobreza, la ignorancia, la corrupción, el crimen, la violencia y los conflictos armados profundizan el sufrimiento del mundo. Son necesarios cambios fundamentales en nuestras actitudes, valores y estilos de vida,

La opción es nuestra: cuidar a la Tierra y cuidarnos los unos a los otros, o participar de la destrucción de nosotros mismos y de la diversidad de la vida.

A medida que se desarrolla una civilización global podemos escoger edificar un mundo verdaderamente democrático, garantizando el cumplimiento de la ley y los derechos humanos de todas las mujeres, los hombres, las niñas y los niños. Podemos respetar la integridad de diferentes culturas. Podemos tratar a la Tierra con respeto, rechazando la idea de que la naturaleza es sólo un conjunto de recursos a ser utilizados. Podemos percibir que nuestros problemas sociales, económicos, ambientales y espirituales se encuentran vinculados entre sí y cooperar en el desarrollo de estrategias in-

* Minuta del documento (11 de abril de 1999).

tegradas para solucionarlos. Podemos decidir equilibrar y armonizar los intereses individuales con el bien común, la libertad con la responsabilidad, la diversidad con la unidad, los objetivos a corto plazo con las metas a largo plazo, el progreso económico con el florecimiento de los sistemas ecológicos.

Para realizar estas aspiraciones debemos reconocer que el desarrollo humano no se trata únicamente de tener más, sino también de ser más. Los desafíos que la humanidad está enfrentando sólo pueden ser superados si todas las personas adquieren conciencia de su interdependencia global, se identifican ellas mismas con un mundo más amplio y deciden vivir de acuerdo con una responsabilidad universal. El espíritu de solidaridad humana y de afinidad con toda la vida será fortalecido si vivimos con reverencia hacia las fuentes de nuestro ser, con gratitud por el presente de la vida y con humildad respecto del lugar que ocupa el ser humano en el orden más extenso de las cosas.

Habiendo reflexionado sobre estas consideraciones, reconocemos la urgente necesidad de una visión compartida de valores básicos que proporcionará el fundamento ético para una comunidad mundial emergente. Nosotros, por lo tanto, afirmamos los siguientes principios para el desarrollo sustentable. Nos comprometemos como individuos, organizaciones, empresas de negocios, comunidades y naciones a implementar estos principios interrelacionados y a crear una sociedad global en apoyo a su cumplimiento.

Juntos, con esperanza, nos comprometemos a:

I. PRINCIPIOS GENERALES

1. *Respetar a la Tierra y a la vida,* reconociendo la interdependencia y el valor intrínseco de todos los seres, afirmando el respeto a la dignidad inherente a toda persona y fe en el potencial intelectual, ético y espiritual de la humanidad.

2. *Cuidar la comunidad de la vida en toda su diversidad,* aceptando que la responsabilidad hacia la Tierra es compartida por todos, afirmando que esta responsabilidad común toma distintas formas para diferentes individuos, grupos y naciones, dependiendo de su contribución a los problemas existentes y de los recursos que tengan a su disposición.

3. *Esforzarse por edificar sociedades libres, justas, participativas, sustentables y pacíficas,*

afirmando que la libertad, el conocimiento y el poder deben unirse a la responsabilidad y a la necesidad de autorrestricción moral, reconociendo que las verdaderas medidas del progreso consisten en un nivel decente de vida para todos y en la calidad de las relaciones entre las personas y entre éstas y la naturaleza.

4. *Garantizar la abundancia y la belleza de la Tierra para las generaciones actuales y futuras,*

aceptando el desafío ante cada generación de conservar, mejorar y ampliar su herencia natural y cultural, así como de transmitirla a salvo a las generaciones futuras, reconociendo que los beneficios y las responsabilidades sobre el cuidado de la Tierra deben ser justamente compartidos entre las actuales y las futuras generaciones.

II. INTEGRIDAD ECOLÓGICA

5. *Proteger y restaurar la integridad de los sistemas ecológicos de la Tierra, con especial preocupación por la diversidad biológica y por los procesos naturales que sustentan y renuevan la vida.*

Hacer que la conservación ecológica sea parte integral de toda planificación y realización del desarrollo.

Establecer reservas naturales y de la biosfera representativas y viables, incluyendo tierras silvestres que sean suficientes para mantener la diversidad biológica de la Tierra y de los sistemas que sustentan la vida.

Administrar la extracción de recursos renovables tales como alimentos, agua y madera, de tal forma que no se dañe la capacidad de recuperación y la productividad de los sistemas ecológicos y que no se amenace la viabilidad de las especies individuales.

Promover la recuperación de especies y poblaciones en peligro por medio de la conservación *in situ*, incluyendo la protección y la restauración de sus hábitat.

Tomar todas las medidas razonables para prevenir la introducción de especies ajenas al medio ambiente por intermedio del accionar humano.

6. *Prevenir el daño al ambiente como el mejor método de protección ecológica, y cuando el conocimiento resulte limitado tomar la senda de la prudencia.*

Dar especial atención dentro del proceso de toma de decisiones a las consecuencias acumulativas, de largo plazo y globales resultantes de las acciones individuales y locales.

Impedir las actividades que amenacen al medio ambiente con daños irreversibles o serios, aunque la información científica sea incompleta o inconclusa.

Establecer normas de protección ambiental y sistemas de monitoreo que tengan la capacidad de detectar impactos humanos significativos en el ambiente y hacer obligatorias las evaluaciones y los informes de impacto ambiental.

Exigir que quien contamina sea responsabilizado y cargue con los costos totales relativos a la reparación de los daños causados.

Garantizar que las medidas tomadas con el fin de prevenir o controlar los desastres naturales, contaminaciones y enfermedades sean dirigidas a las causas pertinentes y a evitar los efectos nocivos secundarios.

Reforzar la obligación internacional de los estados de tomar todas las medidas de precaución razonables para prevenir los daños ambientales transfronterizos.

7. Tratar a todos los seres vivos con compasión y protegerlos de la crueldad y de la destrucción innecesaria.

III. UN ORDEN ECONÓMICO JUSTO Y SUSTENTABLE

8. Adoptar patrones de consumo, producción y reproducción que respeten y protejan las capacidades regenerativas de la Tierra, los derechos humanos y el bienestar comunitario.

Eliminar residuos nocivos y trabajar para garantizar que todos los residuos puedan ser consumidos por sistemas biológicos o utilizados a largo plazo por los sistemas industriales y tecnológicos.

Actuar con restricción y eficiencia al utilizar energía y otros recursos, y reducir, reutilizar y reciclar materiales.

Depender cada vez más de los recursos renovables de energía, tales como el sol, el viento, la biomasa y el hidrógeno.

Establecer precios de mercado e indicadores económicos que reflejen la totalidad de los costos ambientales y sociales de las actividades humanas, tomando en cuenta el valor económico de los servicios proporcionados por los sistemas ecológicos.

Dar poder a los consumidores para que escojan los productos sustentables en vez de los no sustentables, por medio de la creación de mecanismos tales como la certificación y las etiquetas.

Proporcionar acceso universal al cuidado de la salud de modo tal que se fomente la salud reproductiva y la reproducción responsable.

9. Garantizar que las actividades económicas apoyen y promuevan el desarrollo humano de forma equitativa y sustentable.

Promover la distribución equitativa de la riqueza.

Ayudar a todas las comunidades y naciones en el desarrollo de los recursos intelectuales, financieros y técnicos para satisfacer sus necesidades básicas, proteger el medio ambiente y mejorar la calidad de la vida.

10. Erradicar la pobreza como un imperativo ético, social, económico y ecológico.

Establecer el acceso justo y equitativo a la tierra, a los recursos naturales, a la capacitación, al conocimiento y al crédito, dando la posibilidad a toda persona de obtener un medio de vida seguro y sustentable.

Generar oportunidades de obtener empleos productivos y retributivos.

Garantizar que todas las personas tengan acceso a energía limpia y económicamente viable.

Reconocer al ignorado, proteger al vulnerable, servir a aquellos que sufren y respetar su derecho a desarrollar sus capacidades y alcanzar sus aspiraciones.

Exonerar a las naciones en desarrollo de deudas internacionales onerosas que impidan el progreso para poder satisfacer necesidades humanas básicas por medio del desarrollo sustentable.

11. Honrar y defender el derecho de toda persona, sin discriminación, a un ambiente que favorezca su dignidad, su salud corporal y su bienestar espiritual.

Garantizar el derecho humano al agua potable, al aire limpio, al suelo no contaminado, a la seguridad alimentaria y a la salubridad segura en ambientes urbanos, rurales y remotos.

Establecer la igualdad racial, religiosa, étnica y socioeconómica.

Garantizar el derecho de los pueblos indígenas a su espiritualidad, conocimiento, tierras y recursos, así como a sus prácticas tradicionales sustentables de alimentación.

Instituir el acceso efectivo y eficiente a procedimientos administrativos y judiciales, incluyendo la reparación y los recursos, que permitan a todas las personas garantizar sus derechos ambientales.

12. Impulsar a nivel mundial el estudio cooperativo de los sistemas ecológicos, la diseminación y la aplicación del conocimiento y el desarrollo, la adopción y la transferencia de tecnologías limpias.

Apoyar la investigación científica de interés público.

Valorizar el conocimiento tradicional de los pueblos indígenas y de las comunidades locales.

Evaluar y regular las tecnologías emergentes, tales como la biotecnología, respecto de sus impactos en el ambiente, en la salud y en la esfera socioeconómica.

Garantizar que la exploración y el uso del espacio orbital y exterior apoyen la paz y el desarrollo sustentable.

IV. DEMOCRACIA Y PAZ

13. *Establecer el acceso a la información, a la participación inclusiva en la toma de decisiones y a la transparencia, credibilidad y responsabilidad en el ejercicio del gobierno.*

Garantizar el derecho de toda persona a ser informada sobre los desarrollos ecológico, económico y social que afecten su calidad de vida.

Establecer y proteger la libertad de asociación y el derecho a disentir en asuntos de política ambiental, económica y social.

Garantizar que resulten accesibles y sean del dominio público los recursos del conocimiento que se consideren vitales para la satisfacción de las necesidades básicas y para el desarrollo de las personas.

Hacer efectiva la capacidad de las comunidades locales de cuidar sus propios ambientes y señalar las responsabilidades para la protección ambiental en los niveles de gobierno que sean más efectivos para su cumplimiento.

Crear mecanismos para que los gobiernos, las organizaciones internacionales y las empresas rindan cuentas al público sobre las consecuencias de sus actividades.

14. *Afirmar y promover la igualdad de género como prerrequisito del desarrollo sustentable.*

Ofrecer, con base en la igualdad de género, acceso universal a la educación, al cuidado de la salud y al empleo, con el fin de apoyar el desarrollo pleno de la dignidad y el potencial de cada persona.

Establecer la participación total y equitativa de las mujeres en la vida civil, cultural, económica, política y social.

15. *Llevar el conocimiento, los valores y las habilidades necesarias con la finalidad de forjar comunidades justas y disponibles que sean parte integral de la educación formal y del aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas.*

Ofrecer a la juventud la capacitación y los recursos necesarios para participar de forma efectiva en la sociedad civil y en los asuntos políticos.

Alentar la contribución de la imaginación artística y de las humanidades, así como la de las ciencias, en la educación ambiental y en el desarrollo sustentable.

Comprometer a los medios de comunicación en el desafío de educar plenamente al público sobre el desarrollo, y aprovechar las oportunidades educativas que ofrecen los avances tecnológicos en el campo de la información.

16. *Crear una cultura de paz y cooperación.*

Procurar la sabiduría y la paz interior.

Practicar la no violencia, implementar estrategias integrales para prevenir conflictos violentos y utilizar la resolución colaborativa de los problemas para manejar y resolver conflictos.

Enseñar la tolerancia y el perdón, así como promover el diálogo y la colaboración intercultural y religiosa.

Eliminar las armas de destrucción masiva, promover el desarme, proteger al medio ambiente contra los daños severos causados por las actividades militares y convertir los recursos militares para propósitos pacíficos.

Reconocer que la paz es la integridad creada por relaciones equilibradas y armónicas consigo mismo, con otras personas, con otras culturas, con otras vidas, con la Tierra y con el gran todo del cual somos parte.

UN NUEVO COMIENZO

Como nunca antes en la historia de la humanidad, el destino común nos llama a redefinir nuestras prioridades y a buscar un nuevo comienzo. Tal reacción es la promesa de estos principios de la Carta de la Tierra, los cuales son el resultado de un diálogo a nivel mundial en busca de un fundamento común y de valores compartidos. El cumplimiento de esta promesa depende de la ampliación y de la profundización del diálogo global. Requiere de un cambio interior –un cambio en el corazón y en la mente. Requiere que adoptemos acciones decisivas para asumir, aplicar y desarrollar la visión de la Carta de la Tierra local, nacional, regional y globalmente. Diferentes culturas y comunidades encontrarán sus propias y distintas formas de expresar esta visión y tendremos mucho que aprender unos de los otros.

Todo individuo, familia, organización, corporación y gobierno tiene un papel crítico a desempeñar. Los jóvenes son los actores fundamentales del cambio. Se deben forjar asociaciones en todos los niveles. Nuestros mejores pensamientos y acciones surgirán de la integración del conocimiento con el amor y la compasión.

Para construir una comunidad global sustentable las naciones del mundo deben renovar su compromiso con la Organización de las Naciones Unidas y desarrollar e implementar los principios de la Carta de la Tierra mediante la negociación para adoptar un documento de carácter vinculante basado en la Minuta del Convenio Internacional Sobre Medio Ambiente y Desarrollo de la UICN. La adopción del convenio proveerá de un marco de referencia legal integrado a las normas jurídicas y a las políticas ambientales y de desarrollo sustentable.

Podemos, si tal es nuestra voluntad, aprovechar las posibilidades creativas que se encuentran ante nosotros e inaugurar una era de renovada esperanza. Que nuestro tiempo sea recordado por el despertar de una nueva reverencia hacia la vida, por un compromiso firme de restauración de la integridad ecológica de la Tierra, por el reavivamiento de la lucha en favor de la justicia y por el otorgamiento de poder a los pueblos, por el cumplimiento de los compromisos de cooperación en la resolución de los problemas globales, por el manejo pacífico del cambio y por la jubilosa celebración de la vida. Tendremos éxito porque debemos hacerlo.

BIBLIOGRAFÍA

- A caminho da Agenda 21 Brasileira: princípios e ações 1991-1997*, Brasília, MMA, 1997.
- Agenda 21*, Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, 1992, Brasília, Senado Federal, 1996.
- , *O caso do Brasil: perguntas e respostas*, Brasília: MMA, 1998.
- Altvater, Elmer, *O preço da riqueza: pilhagem ambiental e a nova (des)ordem mundial*, São Paulo, UNESP, 1995.
- Ángel, Augusto, *Hacia una sociedad ambiental*, Bogotá, El Labrador, 1989.
- Assman, Hugo, *Reencontrar a educação: rumo à sociedade aprendente*, Petrópolis, Vozes, 1998.
- Barrère, Marine, *Terra: patrimônio comum*, São Paulo, Nobel, 1995.
- Bateson, Gregory, *Verso un'ecologia della mente*, Milán, Adelphi, 1976.
- Bernal, Natalia, *Global Education and Planetary Citizenship: deconstructing illusions*, São Paulo, IPF, 2000.
- Berry, Thomas, *O sonho da Terra*, Petrópolis, Vozes, 1998.
- Blauth, Patrícia, "Os resíduos educativos dos programas de reciclagem", *Jornal da USP*, agosto de 1994.
- Brandão, Carlos Rodrigues, *Somos as águas puras*, Campinas, Papirus, 1994.
- (coord.), *O educador: vida e morte*, Río de Janeiro, Graal, 1983.
- Boff, Leonardo, *Nova era: a civilização planetária*, São Paulo, Ática, 1994.
- , *Ecologia: grito da Terra, grito dos pobres*, São Paulo, Ática, 1995a.
- , *Princípio-Terra: volta à Terra como pátria comum*, São Paulo, Ática, 1995b.
- , "Leonardo Boff prega a ecologia da libertação", *Caderno Especial, O Estado de São Paulo*, São Paulo, 6 de junio de 1993, p. 2.
- , *Ecologia, mundialização e espiritualidade*, São Paulo, Ática, 1996a.
- , "Desafios ecológicos do fim do milênio", *Folha de São Paulo*, São Paulo, 12 de mayo de 1996b, pp. 5-3-a.
- , *O despertar da água: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade*, Petrópolis, Vozes, 1998.
- , *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*, Petrópolis, Vozes, 1999.
- Bresso, Mercedes, *Per un'economia ecologica*, Roma, Nuova Italia Scientifica, 1993.
- Brundtland, Gro Harlem (coord.), *Nosso futuro comum*, informe de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, Río de Janeiro, FGV, 1988.

- Buarque, Cristovam, *A desordem do progresso: o fim da era dos economistas e a construção do futuro*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.
- Büttner, Peter, *Mutação no educar: uma questão de sobrevivência e da globalização da vida plena – o óbvio não compreendido*, Cuiabá, UFMT, 1999.
- Cambi, Franco, *História da pedagogia*, São Paulo, UNESP, 1999.
- Canevacci, Massimo, *A cidade polifônica*, São Paulo, Studio Novel, 1993.
- Capra, Fritjof, *O ponto de mutação*, São Paulo, Cultrix, 1982.
- , “O que é alfabetização ecológica”, em *Princípios da alfabetização ecológica*, São Paulo, Rede Mulher de Educação, 1993.
- Carvalho, Isabel Cristina de Moura, *Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental*, Brasília, Ipê, 1998.
- Cascino, Fábio Albeti, *Da educação ambiental à ecopedagogia: reconstruindo um conceito, com base em uma análise complexiva e interdisciplinar*, São Paulo, Edusp, 1996.
- , *História, princípios e formação de professores*, São Paulo, SENAC, 1999.
- , Pedro Jacobi y José Flavio de Oliveira (coords.), *Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências*, São Paulo, SMA-Ceam, 1998.
- Castoriadis, Cornelius y Daniel Cohn-Bendit, *Da ecologia à autonomia*, Coimbra, Centelha, 1983.
- Castro, Manoel Cabral de, *Desenvolvimento sustentável e gestão ambiental na formulação de políticas públicas: a experiência do Estado do Amapá*, Macapá, Ceforh-Sema, 1998.
- , “Desenvolvimento sustentável: a genealogia de um novo paradigma”, *Economia & Empresa*, vol. 3, núm. 3, pp. 22-23, julho-setembro de 1996.
- Castro, Mary Garcia y Miriam Abramovay, *Gênero e meio ambiente*, São Paulo, Cortez, 1997.
- Cavalcanti, Clóvis (coord.), *Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável*, São Paulo, Cortez, 1998.
- CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina), *Redes de educação ambiental no Brasil*, Piracicaba, ESALQ-USP, 1993.
- CEPAL-PNUD, *Transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, CEPAL, 1990.
- Club de Roma (Donella H. Meadows, Dennis L. Meadows, Jorgen Randers y William W. Behrens III), *Limites do crescimento*, São Paulo, Perspectiva, 1978.
- Coimbra, José de Ávila Aguiar, *O outro lado do meio ambiente*, São Paulo, CETESB, 1985.
- Colavitti, Fernanda y Mauro Albano, “Ecopedagogia: lições da Terra”, *Educação*, núm. 222, año 26, otoño de 1999, pp. 28-30.
- Consejo de la Tierra, *La Carta de la Tierra: valores y principios para un futuro sostenible*, San José de Costa Rica, Consejo de la Tierra, 1998.
- Coraggio, José Luis, *Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONG latino-americanas na iniciativa da Educação Para Todos*, São Paulo, Cortez-IPF, 1996.

- Cortina, Adela, *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza, 1997.
- D'Ambrosio, Ubiratan, *A era da consciência*, São Paulo, Peirópolis, 1997.
- , *Transdisciplinaridade*, São Paulo, Palas Atena, 1997.
- , *Educação para uma sociedade em transição*, Campinas, Papirus, 1999.
- De Alba, Alicia et al., *El libro de texto y la cuestión ambiental: los contenidos ecológicos en el currículum de primaria*, México, UNAM, 1993.
- Deleuze, Giles, *Lógica do sentido*, São Paulo, Perspectiva, 1998.
- Delors, Jacques et al., *Educação: um tesouro a descobrir*, informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, 3a. ed., São Paulo, Cortez, 1999.
- Demo, Pedro, *Participação e meio ambiente: uma proposta educativa*, São Paulo, Sema, 1985.
- Dimenstein, Gilberto, *O cidadão de papel*, São Paulo, Perspectiva, 1994.
- Dowbor, Ladislau, *A reprodução social: propostas para uma gestão descentralizadora*, Petrópolis, Vozes, 1998.
- , Octavio Ianni y Paulo-Edgar Resende (coords.), *Desafios da globalização*, Petrópolis, Vozes, 1998.
- Durand, Gilbert, *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*, São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- , *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*, Rio de Janeiro, Difel, 1998.
- Erazo, Ximena, María Luz Lagarrigue y Soledad Larrain (coords.), *Gênero, educación y desarrollo en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, Servicio Universitario Mundial, 1997.
- FASE, PACS, POLIS, *Plataforma por um mundo responsável e solidário*, Rio de Janeiro, 1996.
- Fernandes, Florestan, *O desafio educacional*, São Paulo, Cortez, 1989.
- Ferreira, Leila da Costa, *A questão ambiental: sustentabilidade e políticas públicas no Brasil*, São Paulo, Boitempo, 1998.
- Foro Global 92, *Tratados das ONG aprovados no Fórum Internacional das Organizações Não-governamentais e Movimentos Sociais no âmbito do Fórum Global Eco-92*, Rio de Janeiro, Fórum das ONG, 1992.
- Freire, Paulo, *Educação e atualidade brasileira*, Recife, Universidad de Recife, 1959 [*Educación y actualidad brasileña*, México, Siglo XXI, 2001].
- , *À sombra desta mangueira*, São Paulo, Olho d'Água, 1995.
- , *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra, 1997 [*Pedagogia de la autonomía*, México, Siglo XXI, 1997].
- Freitag, Bárbara (coord.), *A educação formal: entre o comunitarismo e o universalismo*, Anuário de Educação 95/96, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1996.
- Furtado, Celso, *O mito do desenvolvimento econômico*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.
- Gadotti, Moacir, *Pedagogia da práxis*, São Paulo, Cortez, 1995.
- , *Perspectivas atuais da educação*, Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

- (coord.) *Educação de jovens e adultos: a experiência do Mova SP*, São Paulo, Instituto Paulo Freire, 1996.
- Galeano, Eduardo, *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*, Porto Alegre, L&PM, 1999.
- Gardner, Howard, *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- Gaudiano, Edgar González, *Elementos estratégicos para el desarrollo de la educación ambiental en México*, México, Instituto Nacional de Ecología, 1994.
- Gebara, Ivone, *Teologia ecofeminista: ensaio para repensar o conhecimento e a religião*, São Paulo, Olho d'Água, 1997.
- Gevertz, Rachel (coord.), *Em busca do conhecimento ecológico: uma introdução à metodologia*, São Paulo, Edgard Blücher, 1995.
- Giddens, Antony, *Para além da direita e da esquerda*, Marília, Edunesp, 1995.
- Giolitto, Pierre, *Educación ecológica*, Roma, Armando, 1983.
- Gleiser, Marcelo, *A dança do universo: dos mitos da criação ao big bang*, São Paulo, Companhia das letras, 1997.
- , *Retalhos cósmicos*, São Paulo, Companhia das Letras, 1999.
- Goldemberg, Mirian (coord.), *Ecologia, ciência e política*, Rio de Janeiro, Revan, 1992.
- Goldmann, Lucien, *Dialética e cultura*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- Gonçalves, Carlos Walter Porto, *Os (des)caminhos do meio ambiente*, São Paulo, Contexto, 1999.
- Gore, Albert, *A Terra em balanço: ecologia e o espírito humano*, São Paulo, Augustus, 1993.
- Gould, Stephen Jay, *É preciso arte para negociar com a Terra*, Caderno Especial, junho de 1993, pp. 3-4.
- Grupo de Lisboa, *I limiti della competitività*, Ricardo Petrella (ed.), prefácio de Rossana Rossanda, Roma, Transizioni, 1995.
- Guattari, Félix, *As três ecologias*, Campinas, Papyrus, 1989.
- Gutiérrez, Francisco, *Siento, percibo, sueño, amo... ergo sum*, San José de Costa Rica, Heredia, ILPEC, 1990.
- , *Pedagogía para el desarrollo sostenible*, San José de Costa Rica, Heredia, Editorialpec, 1994.
- , *Ciudadanía planetaria*, San José de Costa Rica, Heredia (facultad), 1996, mimeo.
- y Daniel Prieto, *A mediação pedagógica: educação a distância alternativa*, Campinas, Papyrus, 1994a.
- , *La mediación pedagógica para la educación popular*, San José de Costa Rica, Radio Nederland Training Centre, ICEA-LA-ILPEC, 1994b.
- y Cruz Prado, *Ecopedagogia e cidadania planetaria*, São Paulo, Cortez, 1999.
- Habermas, Jürgen, *La técnica et la science comme "ideologie"*, Paris, Gallimard, 1976.
- Heller, Agnes, *O cotidiano e a história*, São Paulo, Paz e Terra, 1985.

- Hesse, Herman, *Siddharta*, 35a. ed., Rio de Janeiro, Record, 1994.
- Hogan, Daniel, "Crescimento populacional e desenvolvimento sustentável", *Lua Nova*, vol. 31, pp. 57-78, 1993.
- y Vieira, Paulo Freire (coords.), *Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável*, Campinas, Unicamp, 1992.
- Hutchison, David, *Educação ecológica*, Porto Alegre, Artmed, 2000.
- Ianni, Octavio, *A sociedade global*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1992 [La sociedad global, México, Siglo XXI, 1998].
- , *A era do globalismo*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1996 [La era del globalismo, México, Siglo XXI, 1999].
- Illich, Iván, *La convivialité*, Paris, Seuil, 1973.
- , *Énergie et équité*, Paris, Seuil, 1973a.
- Instituto Paulo Freire, *Resumos do Primeiro Encontro Internacional da Carta da Terra na Perspectiva da Educação*, São Paulo, IPF, 1999.
- Jacobi, Pedro, "Sustentabilidade e mudança sociocultural", en *Debates socioambientais*, año 5, núm. 12, 1999, pp. 17-18.
- Korczak, Janusz, *Como amar uma criança*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- Kranz, Patrícia, *Pequeno guia da Agenda 21 local*, Rio de Janeiro, Secretaria Municipal del Medio Ambiente, 1995.
- Kuhn, Thomas, *A estrutura das revoluções científicas*, São Paulo, Perspectiva, 1978.
- Lago, Antônio y José Augusto Pádua, *O que é ecologia*, São Paulo, Brasiliense, 1984.
- Landin, Leilah (coord.), *Sem fins lucrativos: as Organizações Não Governamentais no Brasil*, Rio de Janeiro, ISER, 1988.
- Langenbach, Mirian, "Escola antiecológica", *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, Caderno Idéias, junho de 1994.
- Leff, Enrique, *Ecología y capital, racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable*, México, Siglo XXI, 1994.
- , "Educação ambiental e desenvolvimento sustentável", en M. Reigota, *Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão*, Rio de Janeiro, DP&A, 1999.
- (coord.), *La complejidad ambiental*, México, Siglo XXI, 2000.
- Leis, Hector Ricardo, *A modernidade insustentável: as críticas do ambientalismo à sociedade contemporânea*, Petrópolis, Vozes, 1999.
- (coord.), *Ecologia e política mundial*, Petrópolis, Vozes, 1991.
- Leonel, Mauro, *A morte social dos rios: conflito, natureza e cultura na Amazônia*, São Paulo, Perspectiva, 1998.
- Levy, Pierre, *As tendências da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*, Rio de Janeiro, Trinta e Quatro, 1993.
- , *O que é o virtual*, Rio de Janeiro, Trinta e Quatro, 1995.
- Lima, Gustavo F. da Costa, "O debate da sustentabilidade na sociedade insustentável", *Política e Trabalho*, 1997, pp. 201-222.
- Lovelock, James, *Gaia: um novo olhar sobre a vida na Terra*, Lisboa, Edições 70, 1987.

- , *As eras de Gaia: a biografia da nossa Terra viva*, São Paulo, Campus, 1991.
- Lutzenberger, José, *Gaia, o planeta vivo*, Porto Alegre, L&PM, 1990.
- Machado, Antonio, *Poesías completas*, 14a. ed., Madrid, Espasa-Calpe, 1973.
- Maffesoli, Michel, *Logique de la domination*, París, Presses Universitaires de France, 1976.
- , *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*, Río de Janeiro, Forense Universitária, 1998.
- Mafra, Jason Ferreira, *Sustentabilidade planetária e terraplanetaridade*, São Paulo, FE-USP, 1999.
- Marcuse, Herbert, *One-dimensional man: studies in the ideology of advanced industrial society*, Boston, Beacon Press, 1964.
- Margulis, Lynn, *Micro-cosmos: quatro bilhões de anos de evolução microbiana*, Lisboa, Edições 70, 1990.
- Matre, Steve van, *Earth education: a new beginning*, Warrentville, The Institute for Earth Education, 1992.
- Matsushima, Kazue, *Educação ambiental*, São Paulo, Cetesb, 1987.
- et al., *Educação ambiental*, guía para el profesor de primero y segundo grados, São Paulo, SEMA, 1987.
- Maturana, Humberto, *Emociones y lenguaje en educación y política*, Santiago de Chile, Dolmen, 1989.
- y Francisco Varela, *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano*, Campinas, Psy, 1995.
- Mazzoni, Alfredo (coord.), *Ambiente, cultura, scuola*, Milán, Franco Angeli, 1988.
- McLuhan, Herbert M., *Understanding Media: the Extentions of Man*, Nueva York, McGraw Hill, 1964.
- , *The Global Village*, Nueva York, Oxford University Press, 1992.
- Meadows, D. et al., *Os limites do crescimento*, São Paulo, Perspectiva, 1972.
- Medina, Naná Mininni, "Elementos para a introdução da dimensão ambiental na educação escolar - 1º grau", en IBAMA, *Amazônia: uma proposta interdisciplinar de educação ambiental*, Brasília, IBAMA, 1994, pp. 13-77.
- Mehta, Gita, *Karma Cola: marketing the mystic East*, Nueva York, Vintage International, 1994.
- Migliori, Regina de Fátima, *Ética, valores humanos e transformação*, São Paulo, Peirópolis, 1998.
- Minc, Carlos, *Ecologia e cidadania*, São Paulo, Moderna, 1998.
- Morin, Edgar, *Complexidade e transdisciplinariedade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*, Natal, EDUFERN, 1999.
- y Anne Brigitte Kern, *Terre-Patrie*, París, Seuil, 1993.
- Mosca, Juan José y Luiz Pérez Aguirre, *Direitos humanos: pautas para uma educação libertadora*, Petrópolis, Vozes, 1990.
- Negroponte, Nicholas, *A vida digital*, São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- Nicolescu, Basarab, *La transdisciplinarité*, París, Rochet, 1996.

- Novaes, Washington, "A construção da sustentabilidade", *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 7 de enero de 2000, p. 2.
- Nóvoa, Antônio (coord.), *As organizações escolares em análise*, Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- Pelizzoli, Marcelo Luiz, *A emergência do paradigma ecológico: reflexões ético-filosóficas para o século XXI*, Petrópolis, Vozes, 1999.
- Petraglia, Izabel Cristina, *Olhar sobre o olhar que olha: a complexidade para além do holismo? Uma releitura de Edgar Morin*, tesis de doctorado, São Paulo, FE-USP, 1998.
- Petrella, Ricardo (coord.), *I limiti della competitività*, informe del Grupo de Lisboa, Roma, Transizioni, 1995.
- Piaget, Jean, "L'épistemologie des relations interdisciplinaires", en OCDE-CERI, *L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*, París, OCDE, 1972.
- Pike, Graham y David Selvy, *Educação global: o aprendizado global*, São Paulo, Textonovo, 1999.
- Pineau, Gaston (coord.), *De l'air: essai sur l'ecoformation*, París, Paideia, 1992.
- , *Education et alternance*, documento de investigación, 10, Tours, 1998. PNUD, *Human development report*, Nueva York, PNUD, 1993.
- Primavesi, Ana, *Agroecologia, ecosfera, tecnosfera e agricultura*, São Paulo, Nobel, 1997.
- Rattner, Henrique, "Desenvolvimento sustentável: tendências e perspectivas", en *A Terra gasta: a questão do meio ambiente*, São Paulo, Educ, 1993.
- Razeto, Luis, *Economía de solidaridad y mercado democrático*, Santiago de Chile, Academia de Humanismo Cristiano, 1985 (v. 1), 1986 (v. 2) y 1988 (v. 3).
- Reigota, Marcos, *O que é educação ambiental*, São Paulo, Brasiliense, 1994.
- , *A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna*, São Paulo, Cortez, 1999.
- Rios, Terezinha Azerêdo, *Ética e competência*, São Paulo, Cortez, 1993.
- Rockefeller, Steven C., *Principles of environmental conservation and sustainable development: summary and survey*, preparado por el Earth Charter Project, San José de Costa Rica, Consejo de la Tierra, 1996.
- Romão, José Eustáquio, *Dialética da diferença: o projeto da Escola Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*, tesis de doctorado en la FE-USP, São Paulo, 1997.
- Rousseau, Jean-Jacques, *Émile ou de l'éducation*, París, Garnier-Flammarion, 1966.
- Sachs, Ignacy, *Codesenvolvimento: crescer sem destruir*, São Paulo, Vértice, 1986.
- , *Espaços, tempos e estratégias do desenvolvimento*, São Paulo, Vértice, 1986a.
- Sader, Eder, *Quando novos personagens entram em cena*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1988.
- Santos, Boaventura de Sousa, *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*, São Paulo, Cortez, 1995.

- Saramago, José, *Todos los nombres*, México, Alfaguara, 2000.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich, *O futuro ecológico como tarefa da filosofia*, Cadernos de Ecopedagogia, 4, São Paulo, IPF, 1999.
- Serres, Michel, *O contato natural*, Río de Janeiro, Nova Fronteira, 1990.
- , *Filosofia mestiça: le tiers-instruit*, São Paulo, Brasiliense, 1993.
- Silva, Tomáz Tadeu, *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, Belo Horizonte, Autêntica, 1999.
- Singer, Paul, "Economia solidária contra o desemprego", *Folha de São Paulo*, 11 de julio de 1966, p. 3.
- Skármeta, Antonio, *O carteiro e o poeta*, 11a. ed., Río de Janeiro-São Paulo, Record, 1997 [*El cartero de Neruda*, Buenos Aires, Sudamericana].
- Sorrentino, Marcos, "Educação ambiental: participação e organizações ambientalistas", en: *A Terra gasta: a questão do meio ambiente*, São Paulo, Educ, 1993.
- , *Educação ambiental e universidade*, São Paulo, FE-USP, 1995 (tesis de doctorado).
- Swimme, Brian y Thomas Berry, *The univers story: from the primordial flaring forth to the Ecozoic era – a celebration of the unfolding of the cosmos*, San Francisco, Harper Collins, 1992.
- Tamames, Ramón, *Crítica dos limites do crescimento: ecologia e desenvolvimento*, Lisboa, Dom Quixote, 1982.
- Tamarit, José, *Educar o soberano: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje*, São Paulo, IPF-Cortez, 1996.
- Torres, Carlos Alberto, *Democracy, education and multiculturalism: dilemmas of Citizenship in a Global World*, Nueva York, Rowman & Littlefield, 1998 [*Democracia, educación y multiculturalismo*, México, Siglo XXI, 2001].
- Trajber, Raquel y Lúcia Helena Manzochi (coords.), *Avaliando a educação ambiental no Brasil: materiais impressos*, São Paulo, Gaia, 1996.
- UNESCO, "Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas", en *Conferencia Internacional Sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e conscientização pública para a sustentabilidade*, Brasília, IBAMA, 1999.
- Vio Grossi, Francisco, "La sociedad ecológica: nuevos paradigmas, ecología y desarrollo", en Carlos Contreras (coord.), *El desarrollo social, tarea de todos*, Santiago de Chile, Comisión Sudamericana de Paz, Seguridad y Democracia, 1994.
- Viola, Eduardo J. et al., *Meio ambiente, desenvolvimento e cidadania: desafios para as Ciências Sociais*, São Paulo, Cortez, 1995.

EL AUTOR

Moacir Gadotti es profesor titular de la Universidad de São Paulo, director del Instituto Paulo Freire y autor de varias obras, entre ellas: *A educação contra a educação* (Paz e Terra, 1979, francés y portugués), *Convite à leitura de Paulo Freire* (Scipione, 1988, portugués, español, inglés, japonés e italiano), *Historia de las ideas pedagógicas* (México, Siglo XXI, 1998, portugués y español), *Pedagogia da práxis* (Cortez, 1994, portugués, español e inglés) y *Perspectivas actuales de la educación* (México, Siglo XXI, de próxima aparición).

El presente libro es resultado de diversas reflexiones debatidas en diferentes encuentros y congresos, y particularmente en la Conferencia Continental de las Américas, realizada durante el mes de diciembre de 1998 en Cuiabá, capital del estado brasileño de Mato Grosso del Norte, y en el Primer Encuentro Internacional de *La Carta de la Tierra en la Perspectiva de la Educación*, organizado por el Instituto Paulo Freire con el apoyo del Consejo de la Tierra y de la UNESCO, y efectuado entre el 23 y el 26 de agosto de 1999 en São Paulo.

El autor ha seguido de cerca esta temática desde 1992, cuando representó a la ICEA (International Community Education Association) en la reunión de Río-92 (Conferencia de las Naciones Unidas Sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo), denominada como "Cumbre de la Tierra", que elaboró y aprobó la *Agenda 21*. En el Foro Global-92, en la misma época, Gadotti coordinó, conjuntamente con Moema Viezer, Fábio Cascino, Nilo Diniz y Marcos Sorrentino, la Jornada Internacional de Educación Ambiental que elaboró el *Tratado de Educación Ambiental Para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global*. El presente texto retoma y desarrolla ideas tratadas inicialmente por el autor en su libro *Perspectivas actuales de la educación*, publicado por Siglo XXI Editores, México.

ÍNDICE

PREFACIO. TIERRA VIVA, <i>por</i> ÂNGELA ANTUNES	9
PRESENTACIÓN. PLANETARIEDAD, <i>por</i> JOSÉ EUSTAQUIO ROMÃO	15
INTRODUCCIÓN. ¡TIERRA A LA VISTA!	19
1. EDUCACIÓN DEL FUTURO	27
2. SOCIEDAD SUSTENTABLE	51
3. EDUCACIÓN SUSTENTABLE	66
4. CONCIENCIA PLANETARIA	93
5. CIUDADANÍA PLANETARIA	114
6. CIVILIZACIÓN PLANETARIA	130
7. MOVIMIENTO POR LA ECOPELAGOGÍA	147
CONCLUSIÓN. LA TIERRA COMO PARADIGMA	164
ANEXO. CARTA DE LA TIERRA	177
BIBLIOGRAFÍA	185

impreso en programas educativos, s.a. de c.v.
calz. chabacano núm. 65, local a
col. asturias, cp. 06850
dos mil ejemplares y sobrantes
25 de noviembre de 2002

Pedagogía de la Tierra

MOACIR GADOTTI



siglo
veintiuno
editores

La civilización tecnológica nos trajo infinidad de beneficios, conocimientos y comodidades. Nos permitió construir una visión del mundo cuyos límites se expandían formidablemente, sin que pareciera tener fin, hasta develar una de las más incuestionables verdades con las que el ser humano se ve obligado a convivir: la destrucción del planeta en que vive.

Ante esta realidad, el papel de la educación es el de redireccionar la perspectiva de la sociedad y estimularla para replantear sus valores y entender la importancia de la ética y del sentido de la ciudadanía planetaria. En otras palabras, la educación del futuro debe ayudar a la sociedad humana a percibir los contornos de la civilización que se está formando: una civilización ecológica, donde la ciencia incorpora el modelo de desarrollo que se construye en conjunto con la naturaleza y no contra ella.

Se vuelve urgente renovar concepciones sobre los propósitos de la ciencia para revertir el drástico cuadro de insustentabilidad del modelo actual de relación del hombre consigo mismo, con el planeta y con el cosmos.

Al presentarnos a la Tierra como una única comunidad, Gadotti nos señala un nuevo paradigma para la práctica pedagógica y, junto a los nuevos y definitivos conceptos sobre los caminos de la educación, apunta con Gustavo Cherubine y Natalia Bernal, innumerables ejemplos concretos de experiencias, sugerencias de lecturas, así como propuestas de reflexión y profundización sobre lo que denomina *Pedagogía de la Tierra*.

Moacir Gadotti es profesor titular de la Universidad de São Paulo, director del Instituto Paulo Freire y autor de varias obras publicadas por Siglo XXI, entre ellas *Historia de las ideas pedagógicas* (1998) y *Perspectivas actuales de la educación* (por aparecer en 2003).

ISBN 968-23-2415-7



9 789682 324154