

Educación para la Paz y *La Carta de la Tierra*

Peace education and the Earth Charter

ABELARDO BRENES *

◆

RESUMEN – Este ensayo explora distintas concepciones sobre la paz y su relación conceptual con ‘desarrollo sostenible’. Se caracteriza una visión de paz integral como paradigma que fundamenta la pedagogía que plantea la *Década de Educación para el Desarrollo Sostenible*. En este contexto, se presenta y analiza *La Carta de la Tierra* como marco ético y conceptual para sustentar una visión pedagógica que el autor considera apropiada para el logro de los fines de dicha *Década*. Estos fines incluyen conscientización, desarrollo personal, aplicación de valores y principios y creación de alianzas y redes. Los valores, principios y algunas aproximaciones pedagógicas consecuentes son entonces explorados.

Descriptores – Educación para la paz; educación para el desarrollo sostenible; Carta de la Tierra.

ABSTRACT – This essay explores diverse conceptions of peace and its conceptual relationship with ‘sustainable development’. An integral vision of peace is characterized to serve as a paradigm that can provide a foundation for the pedagogy necessary for in the *Decade of Sustainable Development Education*. In this context, the *Earth Charter* is presented and analyzed as an ethical and conceptual framework that can serve to support a pedagogical vision which the autor considers appropriate to fulfill the goals of this *Decade*. These goals include conscientization, personal development, application of values and principles, and creation of alliances and networks. Finally, some agreeing values, principles and pedagogical approaches are explored.

Key - words – Peace education; education for sustainable development; Earth Charter.

INTRODUCCIÓN

La premisa central de este ensayo es la necesidad y posibilidad que tienen nuestros pueblos de generar transformaciones culturales y estrategias de reforma educativa, orientadas a crear sociedades justas y solidarias, en las que todos los estemos comprometidos con el desarrollo sostenible; la defensa, protección y promoción de los derechos y libertades humanas; la igualdad, justicia, pluralismo, paz y no violencia.

* Ph. D., Director, Maestría de Educación para la Paz, Universidad para la Paz (UPAZ), Costa Rica.

E-mail: abrenesca@racsa.co.cr

Artigo recebido em: maio/2006. Aprovado em: julho/2006.

Educação

Para su logro se requiere fortalecer el papel de la información, educación y adiestramiento orientados hacia la paz entendida en un sentido integral, es decir fundamentada en la normativa vigente de los derechos y libertades humanas; llevar a cabo cambios en todas las dimensiones, formas y niveles de la educación para cultivar la paz integral desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida; y lograr apoyo y sostenibilidad para las correspondientes políticas, programas e iniciativas educativas en contextos formales, no formales e informales.

Comenzaré planteando algunas consideraciones de carácter conceptual sobre cultura de paz y desarrollo sostenible. Haré referencia a los movimientos inspirados por el *Decenio de Cultura de Paz y No Violencia para la Niñez del Mundo* (2001 - 2010) y el *Decenio de Educación para el Desarrollo Sostenible* (2005 - 2014), ambos de Naciones Unidas. Esto generará un contexto para compartir algunos enfoques y experiencias educativas inspiradas en *La Carta de la Tierra*.¹ Explicaré por qué considero que este documento ofrece una visión integral de paz que puede servir para orientar las transformaciones que necesitamos en los campos de la Educación para la Paz y la Educación para el Desarrollo Sostenible. Luego identificaré cuatro propósitos educativos interdependientes que son indispensables para el logro de este tipo de transformaciones y, sobre esta base, mostraré cómo *La Carta de la Tierra* puede responder a ellos. Por último, exploraré algunas de las implicaciones pedagógicas y didácticas que pueden ser idóneas para el logro de dichos propósitos.

Educación para la Paz y Educación para el Desarrollo Sostenible: ¿existe una diferencia conceptual significativa?

EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

El autor de esta ponencia tuvo la oportunidad de participar en una reunión académica multidisciplinaria en el año 2001, en la Escuela de Psicología de la Universidad de Clark, en Boston, EEUU. Esta fue convocada con el fin de explorar criterios e indicadores para evaluar culturas de paz, tomando en cuenta que estaba iniciándose el *Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para la niñez del mundo* (2001—2010), de la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas. Como lo narra el convocador de este proyecto, Joseph de Rivera (2004), nos unió la inspiración que generaba este Decenio en tanto "...fue concebido como una visión de futuro, una meta hacia la cual los pueblos pudiésemos avanzar conjuntamente." (p. 126).

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 2 (59), p. 255 – 283, Maio/Ago. 2006

Si bien estábamos claros de que la definición de Paz del *Decenio* describía un estado ideal, es decir, es una definición normativa, en contraposición a definiciones analíticas o empíricamente fundamentadas, nos dimos a la tarea de desentrañar los ocho temas básicos de este modelo de paz, de la formulación poco sistemática de Naciones Unidas, que son:

- Educación para la resolución de conflictos
- Desarrollo económico y social sostenible
- Respeto por los derechos humanos
- Igualdad entre mujeres y hombres
- Participación democrática
- Comprensión, tolerancia y solidaridad
- Comunicación participativa y libre flujo de información y conocimiento
- Paz y seguridad internacional

También convenimos que era necesario hacer una distinción entre la ‘paz’ como estado real del mundo y el concepto de ‘cultura de paz’ que

... la Asamblea de Naciones Unidas definió como valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y buscan prevenir los conflictos atendiendo las raíces de sus causas con vista a resolver los problemas por medio del diálogo y la negociación entre individuos, grupos y naciones (RIVERA, 2004, p. 126).

Como lo señaló uno de los participantes (ANDERSON, 2004), si se adopta un enfoque puramente conceptual, estas ocho dimensiones pueden sintetizarse en una definición concisa de paz integral, que tiene tanto una dimensión real como subjetiva, a saber: “La paz es una condición en la cual los individuos, familias, grupos, comunidades y/o naciones experimentan bajos niveles de violencia y gozan de relaciones mutuamente armoniosas” (ANDERSON, 2004, p. 103).

Anderson planteó cómo esta definición integra la mayoría de las definiciones occidentales de paz que enfatizan la ausencia de violencia con definiciones orientales que afirman la presencia de características como balance, armonía y unidad. Más aún, propone que la distinción convencional entre violencia directa y estructural de Galtung (1969) es compatible con esta definición, puesto que la superación de la violencia directa y estructural reflejan ambas la dimensión negativa de la paz, como ausencia de condiciones de exclusión, explotación u opresión. Sin embargo, propone que es útil considerar a la eliminación de situaciones de violen-

Educação

cia estructural como la creación de condiciones e instituciones que son más bien prerequisites para que haya paz integral. Esto se justifica con el fin de preservar los dos núcleos de la definición de paz integral, a saber, no violencia y armonía. Este planteamiento es una de las posibles soluciones a una vieja discusión que comenzó en los estudios de paz con discusiones entre Boulding (1977) y Galtung (1987). El primero argumentó que si se utiliza una definición de paz muy amplia que incluye la paz negativa (no violencia) y la justicia social (paz positiva o superación de violencia estructural), esto equivale a una postura pacifista que niega la responsabilidad moral que tienen los actores en situaciones de conflicto por decidir si utilizan medios violentos o pacíficos. En lo personal, comparto la posición de Boulding en el sentido de separar el concepto de 'paz' del de 'justicia' procurando acercarnos al ideal pacifista de congruencia entre fines y medios, reconociendo el derecho y responsabilidad de cada actor social por decidir por sí mismo en última instancia. Como veremos, más adelante, hay mucha potencialidad educativa al utilizar una definición de paz como la de Anderson, la cual nos orienta a emprender acciones transformadoras complementarias en reducción de la violencia como en potenciación de la armonía, tanto en la dimensión subjetiva como real de la existencia de los seres humanos.

Esta definición de paz es también congruente con enfoques derivados de la psicología de la salud referentes a los ejes psicológicos fundamentales que subyacen a la dimensión subjetiva de la paz y que, por tanto, son atinentes a preguntas educativas fundamentales: ¿cómo se genera la cultura de paz y cómo se divulga?

Sugiero que la primera dimensión de esta definición—experimentar bajos niveles de violencia—corresponde a lo que convencionalmente entendemos como seguridad humana y a lo que en el campo teórico de los estudios de paz se denomina como 'paz negativa'. En tanto situación real, se pone de manifiesto como situaciones que aseguran la integridad somática y psicológica de una persona o grupo. En tanto vivencia, la seguridad responde a la superación del miedo. Existe evidencia en la investigación psicológica de que se trata, inclusive, de dos sistemas de activación emocional que tienen relativa autonomía. Esto significa, por ejemplo, que una persona o grupo puede vivenciar una reducción de miedo e inseguridad, lo cual no significa que necesariamente se sentirán más felices. Así, por ejemplo, Zautra (2003, p. 30), resume esta línea de investigación en el siguiente modelo:

Educação

Cuadro 1. Componentes dinámicos de dos sistemas de activación emocional

Componentes	Dinámicas afectivas negativas	Dinámicas afectivas positivas
Motivos	Reducción del estado aversivo	Promoción de estados positivos
Comportamiento	Evitamiento, retirada, defensa	Acercamiento, persecución de metas
Emociones	Miedo, ansiedad, ira	Interés, excitación, alegría
Pensamientos	Pesimismo, preocupación	Optimismo, esperanza
Anhelos	Liberación del miedo	Felicidad
Estado final	Seguridad	Autorrealización

Ahora bien, tanto en el ámbito del manejo de las situaciones conflictivas como de la pedagogía de la paz, en la medida que se pone el acento en este tipo de meta y predomina la liberación del miedo, se está creando una condición necesaria pero no suficiente para la paz integral. Más aún, la búsqueda de seguridad tiende a ser conservadora, en la medida en que se quiere retornar a un status quo, ya sea a nivel personal como a nivel de relaciones humanas.

La segunda dimensión de la 'paz', a saber, 'gozar de relaciones mutuamente armoniosas', implica estados reales del mundo caracterizados por integridad y unidad y por una afectividad/estética del gozo armonioso. Estas distinciones tienen consecuencias importantes también para nuestras funciones cognoscitivas. Mientras que la búsqueda de la seguridad activa esquemas y estrategias ya conocidas, la búsqueda del gozo armonioso se relaciona con la vivencia de la vida como un flujo creativo y continuamente revelador de los misterios de nuestro ser en el mundo. Zautra (2003) muestra que en la psique humana no se manifiestan al mismo tiempo dos estados afectivos tan distintos como el miedo y el gozo; más aún, puesto que se están activando estrategias de supervivencia, cuando existen situaciones que interpretamos como motivo de temor, el miedo y, por ende la busca de seguridad, será predominante. Más adelante volveremos a las implicaciones educativas que tienen ambos enfoques complementarios sobre qué es paz cuando analicemos la visión de paz que presenta *La Carta de la Tierra*.

La Hedónica es una disciplina relativamente nueva en la Psicología. Plantea cómo pregunta general: ¿qué es la felicidad o las distintas felidades que buscan los seres humanos? Si bien en la literatura sobre violencia humana se tiende a poner más énfasis en la violencia que responde a motivaciones defensivas y emociones de miedo, existen otras categorías de violencia asociadas a la predación. Niehoff (1999) señala que existen circuitos nerviosos en el cerebro distintos que activan conducta agresiva motivada por miedo/ira defensivos a aquellos que canalizan la agresión predatoria. Es fácil, por ejemplo, para los seres humanos confun-

Educação

dir la excitación placentera que se deriva de la caza o la lucha, con felicidad, sobre todo si existe una codificación cultural legitimador. En las sociedades contemporáneas uno de los retos más grandes que tenemos son precisamente las industrias de los medios de comunicación, los videojuegos violentos y otras instituciones culturales que están educando a generaciones enteras a confundir sadismo con felicidad. Este punto lo había señalado el Dalai Lama (1998) en la *Conferencia de Organizaciones No Gubernamentales de la Conferencia de Naciones Unidas sobre Derechos Humanos* de 1993: “Es mi creencia que la falta de comprensión sobre la verdadera causa de la felicidad es la principal razón de por qué la gente inflinge sufrimientos unos a otros...” (p. xvii) Considero, por ende, que la reflexión dialógica sobre la verdadera causa de la felicidad deberá ser una de las tareas fundamentales de la educación para la paz.

Teniendo estas consideraciones preliminares en mente, veamos si nos ayudan a entender qué está pasando con la búsqueda colectiva de la cultura de paz.

El año pasado las Naciones Unidas publicó el Informe de término medio del Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo (2005) y es también el año en que se inicia El decenio internacional de educación para el desarrollo sostenible (2005 - 2014). Fue un buen momento tanto para hacer un balance de los logros, fracasos y aprendizajes del primero y preguntarnos qué debemos y podemos hacer en el contexto del movimiento por el desarrollo sostenible.

En el contexto del Marco de Acción de la Cultura de Paz de Naciones Unidas, el desarrollo sostenible es uno de los ocho ejes de acción, pero en la situación actual del mundo se constituye en un eje de acción insoslayable y, como pretendo demostrar, puede ser una forma de abordaje pedagógicamente eficaz para forjar la paz integral. Es mucho más urgente hoy día encarar estas cuestiones con pleno realismo pues, como plantea O’Sullivan (1999), la pedagogía del siglo XXI debe orientarse hacia la conciencia de que estamos tratando con asuntos pertinentes a la sobrevivencia del ecosistema planetario, a la criticidad y también debemos ser capaces de ser creativos tanto para visualizar mundos preferidos y actuar personal y colectivamente para hacerlos más posibles.

Llama mucho la atención los énfasis de perspectiva tan disímiles que tienen entre sí, respecto a los logros internacionales en materia de cultura de paz durante los primeros cinco años de la presente década, el antes mencionado Informe de Naciones Unidas en comparación con el *Informe Mundial sobre la Cultura de Paz de la Sociedad Civil* (Fundación Cultura de Paz, 2005), el cual es una recopilación de informes de 670 organizaciones de sociedades civiles. Las diferencias son más cuestión de énfasis valorativa. Mientras que el informe de Naciones Unidas tiene un tono optimista y resalta los logros, aunque éstos son relatados como acciones y

Educação

no como resultados medidos, el informe de la sociedad civil también señala logros pero plantea serias críticas al sistema mismo de Naciones Unidas y a sus Estados miembros. Cabe mencionar que el Informe de Naciones Unidas presenta en un anexo de tres páginas un resumen del informe de la sociedad civil. Una cita al final de ese Informe resume de manera clara su percepción:

UNESCO, si bien recibió el mandato de las Naciones Unidas para ser el promotor, ejecutivo y responsable de esta campaña (Década para la Cultura de Paz), ha reducido significativamente la cantidad de coordinadores y la persona a cargo de trabajar en esta dimensión; la supervivencia de este departamento está completamente en cuestión. Si existe una voluntad real entre los Estados Miembros de las Naciones Unidas, todos los signatarios de esta campaña, ¿por qué esta falta de reacciones, medios y logros? (Fundación Cultura de Paz, 2005, p. 10)

La situación actual en el mundo contrasta notablemente con el optimismo expresado por Elise Boulding en el año 2000 (Boulding, 2000), cuando visualizaba el comienzo de una nueva era de efectiva cooperación entre un creciente movimiento de organizaciones de la sociedad civil y los Estados Miembros del Sistema de Naciones Unidas en pro de la Cultura de Paz.

Tanto en los informes del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2002, 2003 y 2004) como en múltiples textos educativos en Latino América, vemos cómo el concepto de 'paz' recibe un tratamiento marginal, ya sea como un Derecho de los Pueblos o un valor. Asimismo, en las situaciones en que no es marginal, cuando hay violencias directas, se observa la predominancia de un enfoque de 'paz negativa', es decir, la paz como ausencia de agresión o guerra. Ni siquiera se asocia con el concepto de paz la transformación de situaciones de injusticia e inequidad social. Este enfoque parece reflejar decisiones estatales en las que se separa el concepto de paz respecto al de seguridad en contextos de transición de regímenes militares a democráticos, en algunos casos, o de reconstrucción de post guerras civiles en otros. Al no manejarse un concepto de 'paz integral', las múltiples manifestaciones de violencia prevaecientes en las sociedades latinoamericanas siguen siendo enfrentadas por medio de políticas de seguridad pública, a menudo represivas.

En otras palabras, si bien ha habido cambios sustantivos en la región en lo referente a la consolidación de regímenes de democracia formal, las profundas causas estructurales y políticas que dieron lugar a regímenes militares y a guerras civiles aún perduran e inclusive aumentan en algunos casos. Pese a que han surgido enfoques más amplios respecto a la seguridad, como el de 'seguridad humana' y el de 'seguridad democrática', que pretenden superar el de 'seguridad nacional', en la práctica se observan políticas represivas legitimadas de parte de algunos estados para hacerle frente a problemas que definen como amenazantes para la

Educação

seguridad pública. Por ejemplo, en el contexto centroamericano algunos de los gobiernos que suscribieron el *Tratado Marco de Seguridad Democrática en Centroamérica* en 1995, recientemente han creado leyes represivas y violatorias de convenciones internacionales en derechos humanos para hacerle frente a fenómenos de grupos juveniles como los 'maras'. En lugar de prevenir la formación de este tipo de agrupación violencia desde sus causas estructurales de exclusión económica, el efecto neto de dichas políticas ha sido incentivar la consolidación de dichos grupos, así como el hecho de que se han vuelto auténticas hordas que migran continuamente a lo largo y ancho de Centroamérica a México y EEUU (WOLA, 2005).

Una explicación de este tipo de contradicción jurídica y de políticas es que la paz entendida como ausencia de violencia y búsqueda de seguridad, se ha mantenido como esfera de control de los Estados. Esta tesis recibe un tratamiento amplio de parte de Jácome, Milet y Serbin (2005), quienes inclusive plantean que las organizaciones no gubernamentales en Latinoamérica y el Caribe que son beligerantes en la defensa de derechos humanos y otros temas asociados a violencias estructurales, han aceptado tácita o explícitamente dicho monopolio estatal. Plantean tres razones que explican esta situación: a) las estrategias de prevención y solución de conflictos son diseñadas fundamentalmente a través de canales estatales y militares dentro de un enfoque de seguridad nacional camuflado; b) predomina la creencia en la sociedad civil de que la prevención de los conflictos es esfera de los estados; y c) las mismas redes de las organizaciones de la sociedad civil son débiles, tienen bajos recursos y sus procedimientos de toma de decisiones no son siempre representativos. Esto permite entonces a los Estados darle un enfoque militar o represivo a problemas estructurales que se manifiestan en fenómenos tan diversos como el crimen transnacional, el narcotráfico y los jóvenes excluidos de la economía formal. Podemos agregar a estas tres explicaciones que los estados, percibidos como poderosos, pueden significar según sea el sector social al que se pertenezca, fuentes de miedo como de seguridad dada su percibida función protectora.

Como conclusión de esta primera parte del análisis, hay urgencia en Latinoamérica de políticas educativas en materia de Derechos Humanos y Paz en las esferas formales y no formales que sean amplias y que se articulen con políticas efectivas de defensa y promoción integral de éstos. Complementariamente, se da la necesidad de mayor incidencia de la sociedad civil en las políticas estatales. Intentaremos demostrar que para su logro es indispensable una pedagogía del anhelo humano por la paz integral. Pasemos ahora al paradigma de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 2 (59), p. 255 – 283, Maio/Ago. 2006

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

La Asamblea General de Naciones Unidas adoptó la resolución 57/254 en diciembre del año 2002 para crear una *Década de Educación para el Desarrollo Sostenible del 2005 al 2014* y designó a la UNESCO para coordinar esta década y desarrollar un Plan de Implementación (UNESCO Executive Board, 2005). En este plan se explica qué se entiende y por qué es importante la educación para el desarrollo sostenible:

La EDS prepara a las personas en todos los sectores para planificar, enfrentar y encontrar soluciones para los asuntos que amenazan la sostenibilidad de nuestro planeta. Muchos de estos temas centrales fueron identificados en la Cumbre de Río de Janeiro y fueron reafirmados en la Cumbre Mundial para el Desarrollo Sostenible de Johannesburg, Sudáfrica en 2002. El comprender y resolver estos temas globales de la sostenibilidad que afectan a naciones individuales y a las comunidades están en el corazón de la EDS. Estos temas provienen de las tres esferas del desarrollo sostenible - medio ambiente, sociedad y economía. Temas ambientales como el agua y la contaminación afectan a todas las naciones, así como temas como el empleo, los derechos humanos, equidad de género, paz y seguridad humana. Cada país también necesita resolver asuntos económicos como reducción de la pobreza, responsabilidad corporativa y rendición de cuentas (UNESCO Executive Board, 2005, Anexo 1, p. 3).

Existen múltiples definiciones sobre 'desarrollo sostenible' y, por ende, sobre qué persigue la 'Educación para el Desarrollo Sostenible' (EDS). Sin embargo, es posible discernir un núcleo común de características a la mayoría de las perspectivas sobre este concepto. Así, por ejemplo, Gibson et al (2005, pp. 59 - 61) identifican los siguientes:

- El concepto de sostenibilidad es un reto al pensamiento y práctica convencionales.
- Le preocupa tanto el bienestar de corto como de largo plazo.
- Cubre los asuntos centrales de la toma de decisiones (como el logro y satisfacción de necesidades, salud y seguridad, diversidad y equidad, ecología y comunidad, conservación y desarrollo, etc.).
- La sostenibilidad requiere reconocer ligámenes e interdependencias.
- Se debe lograr en un mundo complejo y sorprendente, en el cual son necesarios enfoques basados en la precaución.

Educação

- El concepto reconoce tanto límites inviolables como oportunidades sin fin para la innovación creativa.
- La sostenibilidad es un proceso abierto, ni siquiera las metas son fijas.
- Los medios y los fines están necesariamente interrelacionados.
- El concepto de sostenibilidad es tanto universal como dependiente del contexto.

Como podemos apreciar, no existe una diferencia conceptual significativa entre 'cultura de paz' y 'desarrollo sostenible'. En la definición de Naciones Unidas, el 'desarrollo sostenible' es una de las ocho dimensiones de la cultura de paz. En el concepto de 'desarrollo sostenible' la dimensión positiva de la paz, así como los prerrequisitos estructurales para su logro, son enfatizados. Podemos aceptar que el concepto de 'desarrollo' ha sido controversial. Por ejemplo, muchas personas, especialmente en los países industrializados, la interpretan como desarrollo económico y, por ende, consideran que es una contradicción hablar de sostenibilidad ambiental y desarrollo económico al mismo tiempo. Sin embargo, si por 'desarrollo' se entiende 'autorrealización integral de la persona y de todas las personas en armonía con la integridad de la comunidad de la vida en la Tierra', no tienen por qué ser incompatibles. Más aún, al poner el acento en la dimensión *positiva y dinámica* de la naturaleza humana, el concepto de 'desarrollo sostenible' tiene mayores potenciales transformativos que el concepto de 'paz', el cual, como ya se ha argumentado, tiene el peligro de ser anulado por el paradigma de la seguridad y la hegemonía del estatus quo dominante.

LA CARTA DE LA TIERRA: MARCO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ INTEGRAL

La *Carta de la Tierra* ofrece una definición integral que incluye todas las dimensiones del desarrollo sostenible, incluyendo una definición de 'paz' hermosa de mucho potencial transformador de la conciencia: "...la paz es la integridad creada por relaciones correctas con uno mismo, otras personas, otras culturas, otras formas de vida, la Tierra y con el todo del cual somos parte" (principio complementario 16 f.)

La *Carta* está dividida en tres secciones:

1) Un Preámbulo, con cuatro párrafos temáticos, con los títulos: 'La Tierra, nuestro hogar'; 'La situación global'; 'Los retos venideros'; 'Responsabilidad universal'.

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 2 (59), p. 255 – 283, Maio/Ago. 2006

2) El cuerpo principal del documento, que contiene 16 principios éticos generales y 60 principios complementarios, los cuales a su vez se dividen en cuatro capítulos:

- Principios generales, con el título: 'Respeto y cuidado de la comunidad de la vida';
- Integridad ecológica;
- Justicia Social y Económica;
- Democracia, no violencia y paz.

3) Un epílogo, con el título 'El camino hacia adelante'.

La sección de principios éticos define qué entiende la *Carta* por 'relaciones correctas' en el contexto de esta definición. Pone el acento en el reto de conjugar los procesos de desarrollo económico, político, social y cultural con los imperativos de asegurar la integridad de la biosfera. En este contexto es significativo hacer mención de que la Conferencia General de la UNESCO aprobó una resolución el 16 de octubre del 2003, reconociendo a *La Carta de la Tierra* (Iniciativa Carta de la Tierra, 2000) como "...un marco ético importante para el desarrollo sostenible y reconoce sus principios éticos, sus objetivos y sus contenidos...[y de esta manera] afirma nuestra intención, como Estados Miembros, de utilizar *la Carta de la Tierra* como un instrumento educativo, particularmente en el marco del Decenio de Educación para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas..."

La visión de la paz que plantea la *Carta de la Tierra* permite fundamentar un enfoque holístico de la educación para la paz que integra los dos ejes antes descritos del concepto de paz integral, ampliando el enfoque antropocéntrico hacia uno ecocéntrico.

Su potencial como marco de una educación transformadora se basa en la legitimidad ética y las fuerzas psíquicas latentes en las personas que encierra el principio de 'responsabilidad universal', afirmado en el párrafo quinto del *Preámbulo*. Más aún, considero que este principio tiene tanta importancia para el enfrentamiento de los retos del Siglo XXI, como la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* lo tuvo para el período de la post segunda guerra mundial del Siglo XX. Esta afirmación se basa en la premisa de que es urgente equilibrar el reconocimiento que éste último documento le da a la persona y todas las personas como sujetos transnacionales dignos de igual respeto por parte de la comunidad universal de las naciones, a la responsabilidad que cada persona tenemos hacia la comunidad universal de la vida.

Sin embargo, una ética compartida que aspira a la universalidad sólo puede tener aplicabilidad en un mundo tan inequitativo como el actual—siendo la subregión latinoamericana un caso especialmente preocupante de ello—si se complementa el principio de responsabilidad universal con un principio de responsabilidad diferenciada, como efectivamente lo hace la *Carta de la Tierra* en el principio complementario 2b: “Afirmar que con mayor libertad, conocimiento y poder viene aparejada una mayor responsabilidad por promover el bien común”.

¿Cómo puede la educación contribuir a resolver la aparente contradicción de responsabilidad compartida y a la vez diferenciada? ¿Cómo puede la educación contribuir a la dimensión política de la responsabilidad diferenciada, que implica la transmutación de los significados hegemónicos del poder como dominación hacia un reconocimiento de que los poderes como el amor y la compasión son la base de la esperanza de que sí es posible construir una paz integral sostenible?

En primer lugar, cuando están orientadas nuestras acciones hacia la transformación de la violencia en no violencia, por lo general privilegiamos trabajar con quienes son aparentemente los responsables de la violencia directa, por ejemplo, jóvenes pertenecientes a bandas viviendo en situaciones de marginalidad. Si queremos transformar las raíces de la exclusión social, sin embargo, debemos también encontrar pedagogías efectivas para la transformación de la conciencia de quienes somos autores de la violencia exclusionaria, de los grupos que ejercen el poder económico, ambiental, social y cultural. No es posible apelar a que vivan según los principios de la no violencia quienes sufren exclusión y explotación si los grupos privilegiados no están dispuestos a su vez a transformar su lógica de vida basada en la depredación y en concepciones eróticas y sadistas de felicidad hacia la liberación de los potenciales de la generosidad humana, la cual considero la fuente de la más plena felicidad humana.

Esta es la alternativa más racional para hacer efectivo el principio de responsabilidad diferenciada, puesto que los otros dos enfoques derivados del paradigma del desarrollo sostenible no han demostrado en la práctica ser por sí solos viables. Uno es el principio de justicia transgeneracional. Puede argumentarse que aquellos individuos y grupos quienes hayan acumulado mayor poder a lo largo de la historia mediante la explotación de los recursos de la Tierra y de los frutos del trabajo humano tienen una deuda proporcional hacia las generaciones presentes actuales y futuros dentro del contexto del bien compartido. Esta línea de argumentación se deriva del párrafo tres del *Preámbulo* de *La Carta de la Tierra*, donde dice que: “Los beneficios del desarrollo no son compartidos equitativamente y la brecha entre los ricos y pobres se está ensanchando...” Si intentamos cerrar dichas brechas utilizando solamente este principio es probable que tengamos que enfrentar conflictos violentos de magnitudes sin precedencia. Si es válida la afir-

Educação

mación de que la ‘avaricia legitimada’ es la fuerza motora del capitalismo global, como afirma Wood (2004), entonces cualquier intento serio por obligar a los poderosos a compartir sus privilegios acentuará aún más la transformación del mundo del mercado en lo que Hammond (1998) denomina el ‘mundo fortaleza’.

El segundo enfoque para cerrar las brechas e intentar asegurar un mundo sostenible es el interés propio, como también se insinúa en el *Preámbulo de La Carta de la Tierra*: “La escogencia es nuestra: forjar alianzas globales para cuidar la Tierra y a unos y a otros o arriesgarnos a la destrucción de nosotros mismos y la diversidad de la vida”. Si bien las motivaciones humanas orientadas por seguridad han demostrado ser eficaces en lograr cambios en diversas esferas del comportamiento humano, aplicadas al contexto de la superación de las brechas en inequidad, la experiencia histórica demuestra que el cambio tiende a ser el mínimo requerido para superar los riesgos percibidos y por lo general llega muy tarde. Esto sería así aún cuando se acoplase este principio con el de la justicia transgeneracional. La misma *Carta de la Tierra* señala que “...a medida que el mundo se hace cada vez más interdependiente y frágil, el futuro encierra grandes peligros como grandes promesas (*Preámbulo*, párrafo 1). Esta perspectiva refleja nuestro conocimiento de que los problemas de la injusticia económica y social, la (des)integridad ecológica, la ausencia de democracia y la violencia directa están causalmente interrelacionados y su efecto acumulativo puede conducir a cambios catastróficos. Los enfoques orientados por la seguridad pueden, en el mejor de los casos, proveer una ilusión de seguridad para quienes creen que podrán estar seguros dentro de sus fortalezas.

El desarrollo de virtudes y motivaciones humanas altruistas es el tercer camino para ejercer voluntariamente el principio de la responsabilidad diferenciada. Estamos reencontrando un renovado interés en la Psicología en el concepto de ‘virtud’. Así, por ejemplo, Fowers (2005, p. 29) define a las ‘virtudes’ como “...fortalezas del carácter que posibilitan a las personas lograr sus metas e ideales y florecer como seres humanos”. Más aún, constituyen aquellas cualidades que le proveen integración a nuestro ser. En la medida en que nuestros valores y creencias fundamentales se orientan hacia el bien común de toda la comunidad de la vida, incluyéndose a uno mismo como integrante de ella, la ética de las virtudes humanas permite armonizar la libertad humana necesaria para sustentar la ética de los deberes implícita en el giro cultural hacia la responsabilidad universal. Esta lógica también es señalada en el *Preámbulo de La Carta*: “Se requieren cambios fundamentales en nuestros valores, instituciones y formas de vida. Debemos darnos cuenta que una vez satisfechas nuestras necesidades fundamentales, el desarrollo humano debe ser más para desarrollar nuestro ser que nuestra dimensión del tener” (*Preámbulo*, párrafo 4). Si ya estamos viendo este tipo de cambios en la Psicología, ¿con más razón no es necesario volver al concepto de ‘virtud’ que se

Educação

ha ido perdiendo en la pedagogía? El énfasis que vemos en la educación en valores y competencias evidencia un enfoque idealista de los primeros, permitiendo el predominio de la racionalidad instrumental de las competencias que demanda el sistema de producción y consumo capitalista. Esta es otra de las dimensiones de la desintegridad que fomenta la cultura contemporánea y es compatible con una actitud pasiva y acrítica hacia el mundo violento, antidemocrático e insostenible.

Más aún, el Principio 2 de *La Carta de la Tierra* indica qué clase de virtudes y competencias debemos nutrir para realizar esta visión del desarrollo humano: “Cuidar la comunidad de la vida con entendimiento, compasión y amor”. Considero que este principio es el eje central del tipo de ciencia y pedagogía que necesitamos cultivar hoy en para promover formas de autorrealización orientadas por la generosidad y la armonía gozosa. Para ello, podemos nutrirnos en diversas tradiciones humanísticas y espirituales. En lo personal, he encontrado un camino muy fructífero para su cultivo en el Budismo Mahayana, en el cual se habla de cultivar tres transformaciones de conciencia (BATCHELOR, 1983; DALAI LAMA, 1984; GYATSO, 1990):

1. *La ecuanimidad*, esto es, la capacidad de tratar a todos los seres humanos (y en otra dimensión, a todos los seres sintientes) con un mismo sentido de benevolencia, a la vez que valoramos la singularidad de cada ser, así como el derecho inherente de cada persona y ser sintiente a buscar su felicidad y a expresar esa idiosincrasia en una misión de vida única que contribuya al bien común. Esta clase de orientación es también fundamental para el desarrollo de la *tolerancia*, al darnos cuenta que en esencia no existe ninguna diferencia entre los amigos y enemigos de uno. El verdadero enemigo son aquellos condicionamientos mentales que nos inducen a reaccionar con temor/ira y violencia.

2. *La equidad entre el yo propio y los otros*, esto es, la transformación de una orientación egocéntrica hacia una orientación social y ecológica en la cual uno se da cuenta que la existencia obtiene su significado más alto cuando orienta su libertad hacia el servicio del bien de la comunidad de la vida. Más aún, al ser partícipes en la felicidad de todos los seres y en liberación de su sufrimiento, esta transformación nos puede proporcionar vivencias de armonía y felicidad incomensurablemente superiores a la aparente felicidad derivada del consumismo o de la acumulación de mayor poder.

3. *El compromiso con prácticas de vida altruistas*. Esto requiere autonomía, tanto autonomía de agencia (libertad externa o libertad para actuar) como libertad interna, esto es, la capacidad para cuestionar los valores sociales y formular valores propios para liberarnos de los apegos y compulsiones que subyacen a la avaricia legitimada y descubrir nuevos sentidos de gozo y armonía. Se manifiesta como un compromiso por canalizar nuestra responsabilidad

Educação

hacia una agenda universal de emancipación para todos los seres humanos respecto a las condiciones que generan sufrimiento, opresión, subyugación y alienación, mediante el empleo de medios no violentos. En otra dimensión, implica el reconocimiento de que todos los seres vivientes comparten con nosotros los humanos tres derechos básicos: a existir, a gozar de un hábitat saludable y a realizar su potencial evolutivo.

CUATRO PROPÓSITOS EDUCATIVOS TRANSFORMATIVOS Y LA CARTA DE LA TIERRA

El *Plan de Implementación de la Educación para el Desarrollo Sostenible* (UNESCO Executive Board, 2005, Annex 1, p. 11) plantea siete estrategias educativas interdependientes para el logro de las transformaciones que son requeridas para lograr el desarrollo sostenible:

- Generar visiones de mundo positivas que sean posibles,
- realizar procesos consultivos para lograr consensos y apropiaciones culturales locales,
- crear alianzas y redes,
- forjar capacidades mediante procesos educativos,
- producir investigación e innovación,
- utilizar tecnologías de información y comunicación,
- llevar a cabo monitoreos y evaluaciones.

Estas siete estrategias requieren, a mi modo de ver, el logro de cuatro propósitos educativos fundamentales, para los cuales *La Carta de la Tierra* ofrece un marco excepcional de oportunidades.

Conscientización: El primer reto educativo es motivar a las personas para actuar en formas social y ambientalmente más responsables. Para ello, la *Carta de la Tierra* puede ser usada para la conscientización respecto a los enormes problemas sociales, económicos y ambientales que encaramos, ya sea a nivel local, nacional, regional o planetario. También ayuda a entender las interdependencias de estos problemas, así como sus soluciones, lo cual puede llevarnos a comprometernos a vivir de acuerdo a una ética de responsabilidad universal.

Desarrollo personal: La conscientización puede traducirse en proyectos de vida basados en los valores y principios de la *Carta de la Tierra*, lo cual implica cultivar conciencia de nuestras auténticas necesidades y su legitimación para una vida digna y saludable como base para del cumplimiento de nuestra misión vital.

Educação

También requiere tomar conciencia de nuestros poderes y cultivar aquellos que sean consecuentes con los valores fundamentales de la paz. Entender la relación existente entre nuestras necesidades, satisfactores y poderes con respecto a nuestros derechos y deberes, nos brinda una base para actuar con responsabilidad. Ello se fundamenta en el cultivo de virtudes, competencias y habilidades.

Aplicación de valores y principios: El texto central de la *Carta de la Tierra* se orienta a la acción y funciona como una guía para estilos de vida más sostenibles. La *Carta* puede servir como un marco de referencia para que podamos comparar críticamente nuestra realidad con sus ideales. Este tipo de análisis, a su vez, nos provee una base para identificar objetivos de acción para lograr transformaciones positivas.

Una llamado a la acción: La *Carta de la Tierra* concluye con un llamado a la acción por medio de, entre otras cosas, nuevas alianzas entre la sociedad civil, el sector económico y los gobiernos en diversos niveles. El reto educativo aquí es ayudar a cultivar una cultura de cooperación congruente con los principios de la *Carta*, orientada a la promoción de la justicia, la sostenibilidad y la paz².

Examinaremos ahora estos propósitos educativos desde una perspectiva pedagógica, teniendo en cuenta las siete estrategias de la *Década de Educación para el Desarrollo Sostenible*. Si bien, este enfoque sobre el uso de la *Carta de la Tierra* no supone un orden lineal, existe sólida evidencia en ámbitos como la Psicología Ambiental y de la Salud, de que la *conscientización* es una condición necesaria aunque no suficiente para lograr la transformación hacia estilos de vida basados en los valores y principios del desarrollo sostenible. Así, por ejemplo, Brenes & Winter (2001) señalan que la gente que está preocupada por el futuro del planeta Tierra tienen mayor propensión a emprender acciones a favor del medio ambiente, pero esta propensión es aún mayor cuando la gente se siente personalmente responsable y extiende ese sentido de responsabilidad hacia el bienestar de los otros seres humanos. Sin embargo, señalan que también es necesario un sentido de eficacia o empoderamiento, lo cual se refiere más al eje educativo del desarrollo personal.

LA CONSCIENTIZACIÓN

Este propósito educativo responde de especial manera a las primeras dos estrategias de la *Década*, a saber: 1) generar visiones de mundo positivas que sean posibles y 2) realizar procesos consultivos para lograr consensos y apropiaciones culturales locales

Educação

La posibilidad de generar visiones personales y compartidas de mundos futuros preferidos, posibles y probables es el fin primordial de la conscientización. El concepto de 'mundo futuro preferido' hace referencia a una dimensión axiológica y ética. El *Preámbulo de La Carta de la Tierra* termina con una oración indicativa de que si se acepta la argumentación precedente, entonces los principios éticos de su sección principal podrán ser asumidos como una ética compartida. Dicha oración dice literalmente:

Necesitamos urgentemente una visión compartida sobre los valores básicos que brinden un fundamento ético para la comunidad mundial emergente. Por lo tanto, juntos y con una gran esperanza, afirmamos los siguientes principios interdependientes, para una forma de vida sostenible, como un fundamento común mediante el cual se deberá guiar y valorar la conducta de las personas, organizaciones, empresas, gobiernos e instituciones transnacionales.

La lógica pedagógica para arribar a este tipo de conclusión y compromiso consiste en clarificar y desarrollar valores para generar visiones compartidos de un mundo preferible, proyectar de manera realista los mundos probables y diseñar las rutas críticas que maximicen la probabilidad de que lo preferido sea posible. Esta lógica no sigue necesariamente, sin embargo, esta secuencia. Vimos en una época caracterizada por lo que Macy & Brown (1998) denominan 'apatheia'. La 'apatía' es en el fondo, según estas autoras, una forma de defensa ante la impotencia, desesperación y sufrimiento que consciente o subconscientemente todos sentimos por el trágico camino que lleva el mundo. Este síndrome puede deberse a una combinación de temores—al dolor, a aparentar ser mórbidos, a reconocer nuestra desesperación, a no confiar en nuestra inteligencia individual y colectiva, a aparentar ser débiles y emotivos y a la impotencia. Estos temores, a su vez, se derivan de una visión mecanicista y atomizada del mundo, en la cual juega un papel importante nuestra creencia de que nuestro ser personal es un ente independiente. A nivel social, las consecuencias de esta represión puede ser estilos de vida fragmentados y alienantes, pasividad política, evitamiento de información dolorosa y desaprovechamiento de nuestra inteligencia colectiva.

El primer párrafo del *Preámbulo de La Carta de la Tierra* sugiere una racionalidad pedagógica prometedora para superar el síndrome de la apatía, el egocentrismo y la conscientización, condición que considero precondition necesario para asumir los principios éticos basados en el principio de responsabilidad universal que se presentan en la sección central del documento. Los pasos argumentativos de esta racionalidad son los siguientes:³

- Reconocer que vivimos en un período crítico (el mundo se vuelve cada vez más frágil) en la historia del Planeta Tierra, en el cual la huma-

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 2 (59), p. 255 – 283, Maio/Ago. 2006

nidad puede elegir su futuro (el futuro depara grandes riesgos y grandes promesas).

- El mundo se vuelve cada vez más interdependiente.
- Somos una sola familia humana integrante de una sola comunidad terrestre con una historia y un destino comunes.
- Debemos unirnos para crear una sociedad global sostenible, basada en: respeto hacia la naturaleza, los derechos humanos universales, justicia económica y una cultura de paz.
- Para ello es imperativo que los pueblos declaremos nuestra responsabilidad hacia: a) unos otros, b) la gran comunidad de la vida y c) las generaciones futuras - este es el principio de responsabilidad universal.

Los otros cinco párrafos del *Preámbulo* constituyen una profundización de estas ideas generales. Vale la pena comentar algunos de ellos, puesto que sugieren posibles abordajes educativos para la conscientización mediante el uso de esta racionalidad.

El párrafo segundo se intitula *La Tierra, nuestro hogar*. La frases clave de este párrafo es el siguiente: 'La capacidad de recuperación de la comunidad de vida y el bienestar de la humanidad dependen de la preservación de una biosfera saludable...La protección de la vitalidad, la diversidad y la belleza de la Tierra es un deber sagrado'. Sin embargo, en el párrafo tercero, intitulado *La situación global*, se hace una enumeración de consecuencias insostenibles derivadas de patrones dominantes de producción y consumo: a) devastación ambiental, agotamiento de recursos y una extinción masiva de especies; b) destrucción de comunidades; c) ensanchamiento de brecha entre ricos y pobres; d) manifestación de conflictos por doquier; e) aumento de población humana que sobrecarga sistemas ecológicos y sociales; y f) amenaza a los fundamentos de la seguridad global. Termina el párrafo señalando que estas tendencias si bien son peligrosas, no son inevitables. Desde una perspectiva educativa, se podría argumentar que para educar sobre 'desarrollo sostenible', debemos primero educar sobre 'insostenibilidad'. Este es el título de un excelente texto de Hossay (2006), quien además de brindar un enfoque histórico sobre estos patrones explica cómo se interrelacionan para generar relaciones de causalidad recíproca de alta complejidad que pueden llevar a umbrales críticos, como lo es el efecto invernadero. Lo que está en juego, en esta perspectiva es la supervivencia misma de la humanidad. La última oración del cuarto párrafo del *Preámbulo* plantea una idea similar: "Nuestros retos ambientales, económicos, políticos, sociales y espirituales, están interrelacionados y juntos podemos proponer y concretar soluciones comprensivas".

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 2 (59), p. 255 – 283, Maio/Ago. 2006

Este enfoque basado en una pedagogía del terror, puede ser complementada por una pedagogía evocadora de las vivencias positivas, como las sugeridas por la frase 'es un deber sagrado'. Autores reconocidos como Berry (1999) señalan que algunas generaciones humanas a lo largo de la historia del planeta han encarado lo que denomina como 'grandes tareas'. La gran tarea de nuestra época, explica, es: "...llevar a cabo una transición de un período de devastación humana de la Tierra a un período en el cual los humanos estén presentes en el planeta de una manera mutuamente benéfica" (1999, p. 3). Tal es la magnitud de esta tarea, que la equipara como el pasaje de una era geológica a otra, esto es, del Cenozoico Terminal a lo que denomina Era Ecozoica.

Para entender lo que esto implica, una habilidad fundamental que los sistemas educativos deberían desarrollar es lo que Thomashow (2002) denomina 'percepción del cambio ambiental global'. El currículo requerido para ello lo denomina 'bioesférico', basado no sólo en la comprensión cognoscitiva sino en la habilidad perceptiva para reconocer cómo los macro procesos terrestres se reflejan en los patrones cambiantes de nuestros ambientes locales. Claro está, esta capacidad perceptiva requiere un fundamento de conocimiento sistémico del Planeta Tierra en el cual los principios de las interrelaciones e interdependencias deberían constituirse en una especie de alfabetización vital de toda materia de estudio. Thomashow (2002) señala las siguientes dimensiones fundamentales que deberían ser parte de un currículo bioesférico: a) relaciones interespaciales, especialmente entre lo local y lo global; b) relaciones interespecies, en las cuales el reconocimiento del 'otro salvaje' es fundamental para nuestra identidad ecológica; c) relaciones intertemporales, incluyendo la capacidad de reconocer cómo el pasado profundo está en el presente y éste, a su vez, determina el curso del futuro ; y d) relaciones humanas intergeneracionales, en los cuales es provechoso escuchar las voces de las generaciones mayores así como las más jóvenes, en diálogo fecundo con las generaciones de edad media que por lo general detentan el poder. El poder transformador de la conciencia que puede tener este enfoque educativo ya había sido señalado por precursores de la ecología profunda como Naess (1989). Refiriéndose a la importancia educativa de la obra de Naess, Glasser (2004, p. 136) señala que:

... el propósito de la ecología profunda como enfoque ecofilosófico es alentar y ayudar a los individuos a tejer sus creencias últimas (incluyendo una amplia identificación), su filosofía de la vida y otras premisas descriptivas y prescriptivas sobre el mundo y la ciencia ecológica en estructuras conceptuales sistemáticas para relacionarse con el mundo - *ecosofías* o *visiones de mundo* ecológicamente inspiradas.

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 2 (59), p. 255 – 283, Maio/Ago. 2006

Algunos educadores señalan la importancia de transformar sustancialmente no sólo los currículos sino que los sistemas educativos mismos deben ser modelos de sostenibilidad con el fin de que el pensamiento y la percepción sistémicas se traduzcan en motivaciones y habilidades prácticas. Sterling (2004, pp. 66 - 67), por ejemplo, caracteriza los cambios que debemos emprender en:

- la importancia de la intención consciente y el liderazgo;
- la importancia del aprendizaje de segundo nivel como precursor del cambio epistémico;
- la necesidad de un cambio epistemológico hacia un paradigma más participativo o ecológico;
- la importancia de prestarle atención al contexto;
- la necesidad de cambio sistémico en lugar de fragmentario y
- la importancia de una perspectiva coevolutiva y no lineal de la relación entre la educación y la sociedad.

El párrafo cuarto del *Preámbulo*, intitulado *Los Retos Venideros* plantea que "...se necesitan cambios fundamentales en nuestros valores, instituciones y formas de vida". Necesitamos cambios fundamentales en nuestros valores, instituciones y modos de vida. Podría plantearse que el cambio de valores es el fundamento de los otros cambios. La pedagogía de los valores, muy de moda actualmente en América Latina, es sin embargo problemática. Suelen prevalecer enfoques platónicos de los valores, en los cuales éstos son tratados fragmentariamente en lugar de comprender su función real en la acción humana por medio de perspectivas estructurales y motivacionales. Naess (1989) señala cómo la mayoría de la gente se orienta por estructuras piramidales de valores, en las cuales los valores del ápice pueden ser articulados conscientemente, pero a menudo la conducta real de las personas refleja que son otros los valores que efectivamente las motivan y guían. Existe una franja intermedia de valores que no son articulados ni son necesariamente conscientes, los cuales proveen el eslabón de la lógica interna transformativa entre lo que se pregona y lo que realmente se practica, lo cual a menudo es contradictorio. La didáctica de la clarificación de valores es un enfoque necesario pero por lo general no suficiente para una pedagogía de los valores con auténtica capacidad transformadora como se requiere para una ética de responsabilidad universal. Por este motivo, considero de importancia una pedagogía orientada hacia el cultivo de las virtudes humanas, como ya se discutió anteriormente.

El estudio científico de los valores brinda apoyo a este tipo de enfoque. Uno de los psicólogos que ha hecho estudios transculturales más extensivos sobre los

Educação

valores humanos, Schwartz (2006, p. 1), indica que éstos tienen las siguientes características: a) son creencias, movilizadoras de emociones; b) son constructos motivacionales que se refieren a metas deseables; c) estas metas son abstractas; d) sirven como guías para seleccionar o evaluar acciones, políticas, actores y eventos; e) la gente los ordena en estructuras jerárquicas de valores prioritarios. Schwartz (2006, p. 3) ha hallado diez valores centrales en sus estudios transculturales, los cuales a su vez agrupa en dos principales ejes ortogonales: autoengrandecimiento versus autotranscendencia y apertura al cambio versus conservadurismo. Autoengrandecimiento incluye valores de poder y logro, mientras que autotranscendencia se refiere a la búsqueda del bienestar y los intereses de nuestros semejantes. En la dimensión de la apertura al cambio, predominan valores de autodirección y estimulación, los cuales se oponen a valores de seguridad, conformidad y tradición. El 'hedonismo' en cuanto valor puede tener elementos tanto de apertura como de autoengrandecimiento. Esta teoría empíricamente fundamentada permite reforzar algunas consideraciones planteadas anteriormente, en relación con las dimensiones subjetivas de la paz, la importancia de superar enfoques negativos de paz—los cuales se asocian generalmente con paradigmas de seguridad y conformismo—y la posibilidad de cultivar valores fundamentales equivalente a lo que Schwartz denomina autotranscendencia. Para ello es fundamental, como ya lo señalamos, educar sobre qué son las posibilidades de ser felices que tenemos los humanos y cuáles son las motivaciones que fundamental una felicidad suprema. Expresiones como 'armonía gozosa' o 'espíritu de comunidad' transmiten este tipo de significado

DESARROLLO PERSONAL

El segundo propósito educativo fundamental para el cual la *Carta de la Tierra* nos orienta es el desarrollo personal. En el párrafo cuatro del *Preámbulo* se presenta una afirmación que consideramos fundamental a este respecto: "Debemos darnos cuenta de que, una vez satisfechas las necesidades básicas, el desarrollo humano se refiere primordialmente a ser más, no a tener más". ¿Qué significa 'ser más'? Una respuesta de mucho potencial educativo se obtiene si se relaciona 'ser más' con la definición de 'paz' que presenta la *Carta de la Tierra*, antes citada, la cual hace referencia a que "...la paz es la integridad creada por relaciones correctas con... el todo del cual somos parte". Naess (1989) alude a lo mismo en la sistematización de su Ecosofía T, en la cual la norma suprema es 'Auto - realización'. Hace una distinción entre 'Auto' con 'A' mayúscula y 'auto' con 'a' minúscula, para referirse a un sentido de identidad universal, el cual se cultiva al darnos cuenta de que "...la completa Autorrealización de alguien depende de la de todos" (p. 197).

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 2 (59), p. 255 – 283, Maio/Ago. 2006

La *Carta de la Tierra* también señala orientaciones pedagógicas para el desarrollo de proyectos de vida personales y comunales basados en este tipo de valores. De esta manera, considero que el Principio 2 presenta el corazón de la pedagogía requerida: “Cuidar la comunidad de la vida con entendimiento, compasión y amor”. Fletcher (2000) señala que la pedagogía del ‘cuidar’ proviene de una tradición emancipatoria feminista y enfrenta el reto de ser asumida también por los varones, para no caer en el peligro de que el cuidar se siga identificando primordialmente con roles tradicionales de la mujer. Como ya lo hemos discutida arriba, sin embargo, el cultivo del amor y la compasión, cuenta con diversas tradiciones y experiencias, tanto religiosas como seculares, tradicionales y actuales. El concepto de ‘entendimiento’ en este principio señala, a su vez, una diferencia sustancial respecto al conocimiento basado en racionalidad instrumental. Connota, más bien, la capacidad de comprender la interrelación entre los fenómenos y los seres desde la perspectiva de una tendencia universal de búsqueda de un bien común. La educación en servicio, la cual va haciéndose más extendida, ofrece una orientación idónea para cultivar el Principio 2.

La *Carta* también señala otras dimensiones del desarrollo humano que son intrínsecas a su ética de responsabilidad universal y diferencial. Así, por ejemplo, el Principio 1.b. afirma: “Afirmar la fe en la dignidad inherente a todos los seres humanos y en el potencial intelectual, artístico, ético y espiritual de la humanidad”. En la dimensión de la Integridad Ecológica, el Principio 7 a. afirma: “Reducir, reutilizar y reciclar los materiales usados en los sistemas de producción y consumo y asegurar que los desechos residuales puedan ser asimilados por los sistemas ecológicos”. Este se complementa por el Principio 7 f.: “Adoptar formas de vida que pongan énfasis en la calidad de vida y en la suficiencia material en un mundo finito”. La educación sobre cómo desarrollar conciencia sobre nuestra huella ecológica constituye una práctica que va extendiéndose progresivamente (véase WACKERNAGEL, M. & REES, W. ,1996).

En el capítulo de la *Justicia Social y Económica*, la *Carta de la Tierra*, afirma que nuestros proyectos de vida deben “reconocer a los ignorados, proteger a los vulnerables, servir a aquellos que sufren y posibilitar el desarrollo de sus capacidades y perseguir sus aspiraciones”. A su vez, la importancia de la dimensión de género es reconocida en el Principio 11, el cual dice: “Afirmar la igualdad y equidad de género como prerequisites para el desarrollo sostenible y asegurar el acceso universal a la educación, el cuidado de la salud y la oportunidad económica”. Por otra parte, el desarrollo personal debe estar caracterizado por lo que antes llamamos ‘ecuanimidad’. En el Principio 12 a. se afirma una orientación equivalente: “Eliminar la discriminación en todas sus formas, tales como aquellas basa-

Educação

das en la raza, el color, el género, la orientación sexual, la religión, el idioma y el origen nacional, étnico o social”. A su vez, la juventud recibe un reconocimiento explícito en el Principio 12. c: “Honrar y apoyar a los jóvenes de nuestras comunidades, habilitándolos para que ejerzan su papel esencial en la creación de sociedades sostenibles”.

Finalmente, en el capítulo IV sobre *Democracia, No Violencia y Paz* se aportan otros valores y normas que sirven como guías para el desarrollo personal. El Principio 13 se refiere al fortalecimiento de las instituciones democráticas en todos los niveles, para lo cual se hace hincapié en: “Apoyar la sociedad civil local, regional y global y promover la participación significativa de todos los individuos y organizaciones interesados en la toma de decisiones” (Principio complementario 13 b.). Por otra parte, siendo la corrupción uno de los principales males de muchas sociedades, se hace referencia directa su superación en el Principio complementario 13 e: “Eliminar la corrupción en todas las instituciones públicas y privadas”. Para ello, es importante que la educación se orienta a proveer a las personas con la capacidad de discernir cuáles son sus necesidades fundamentales para llevar una vida sana, digna y auténtica para su autorrealización, así como los satisfactores sinérgicos idóneos. Para todo ello, el Principio 14 señala la necesidad de: “Integrar en la educación formal y en el aprendizaje a lo largo de la vida, las habilidades, el conocimiento y los valores necesarios para un modo de vida sostenible”. Esta educación debe abarcar integralmente a la persona y utilizar múltiples pedagogías. El Principio complementario 14 a. se refiere al desarrollo de capacidades: “Brindar a todos, especialmente a los niños y los jóvenes, oportunidades educativas que les capaciten para contribuir activamente al desarrollo sostenible”. La dimensión estética es tan importante como otras formas de conocimiento. En concordancia, el Principio complementario 14 b afirma: “Promover la contribución de las artes y de las humanidades, al igual que de las ciencias, para la educación sobre la sostenibilidad” y el 14 d añade: “Reconocer la importancia de la educación moral y espiritual para una vida sostenible”. Finalmente, la dimensión de no violencia de la paz es reconocida en el Principio 16, que se refiere a “Promover una cultura de tolerancia, no violencia y paz”. En este contexto, se señala a nivel de fomento de habilidades el “implementar estrategias amplias y comprensivas para prevenir los conflictos violentos y utilizar la colaboración en la resolución de problemas...” (Principio complementario 16 b.).

Esta riqueza de objetivos educativos para el desarrollo personal requiere una pedagogía multidimensional que estimule todas las facultades y potenciales del aprendiz. Henderson y Kesson (2004) hablan de un pensamiento holográfico, el cual se desarrolla mediante siete modalidades de indagación complementarias:⁴ a) *techné*, relacionada con la creación de un producto; b) *poesis*, la cual explora dimensión anímica del proceso creativo; c) *praxis*, que se refiere a la indagación

Educação

crítica transformadora de los problemas sociales, económicos y políticos; d) diálogos, que se refiere a la capacidad de construcción de conocimiento conjunto respetando y valorando la diversidad; e) phronesis, que se refiere a la capacidad de tomar decisiones tomando en cuenta de manera integrada conocimientos, virtudes y razón; f) polis, el cual apunta a la capacidad de participar en la indagación moral pública, valorando a su vez la idiosincrasia y valor de cada individuo; y e) theoria, la cual tiene gran importancia para poder crear visiones de un mundo pacífico y señalar caminos para hacerlos realidad. A ello nos referiremos con mayor detalle en el tercer propósito educativo basado en *La Carta de la Tierra*.

APLICACIÓN DE VALORES Y PRINCIPIOS

Los 16 principios con sus principios complementarios están basados en valores y normas éticas, las más importantes de las cuales hemos intentado caracterizar. Hemos argumentado también que para ser eficaces, dichos valores y normas deben ser interiorizados como virtudes que sirvan como columnas vertebrales que inspiren y guíen el desarrollo personal guiado por una identidad ecológica basada en conscientización sobre nuestras profundas interdependencias. Como dijimos antes, también, la pedagogía del desarrollo sostenible requiere tres movimientos de la conciencia y la praxis que accion interdependientemente: la conciencia de que se trata de sobrevivir; la capacidad crítica y la capacidad de crear lo nuevo que se necesita. Los primeros cuatro principios generales, los cuales se encuentran en el Capítulo 1 intitolado *Respeto y cuidado de la comunidad de la vida*, reflejan cuáles son las transformaciones mentales, afectivo motivacionales y prácticas que se requieren para lograr el desarrollo sostenible. Tomados como un conjunto sólo de cuatro principios, representan la esencia de *La Carta de la Tierra*. También apuntan a una visión integral del desarrollo y praxis humanas necesarias a nivel de cada persona y de los pueblos, para asegurar el desarrollo sostenible. Son los siguientes:

- Respetar la Tierra y la vida en toda su diversidad.
- Cuidar la comunidad de la vida con entendimiento, compasión y amor.
- Construir sociedades democráticas que sean justas, participativas, sostenibles y pacíficas.
- Asegurar que los frutos y la belleza de la tierra se preserven para las generaciones presentes y futuras.

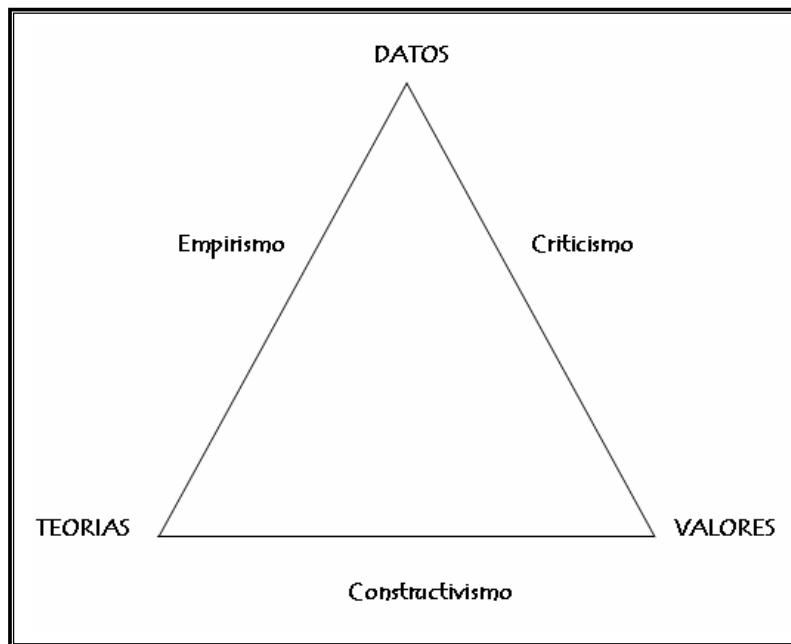
Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 2 (59), p. 255 – 283, Maio/Ago. 2006

Los verbos introductorios son 'respetar', 'cuidar', 'construir' y 'asegurar'. Conjuntamente sintetizan cuatro planos de la vida humana necesarios para la sostenibilidad de la vida y la revelación de los misterios de la evolución.

Para su puesta en práctica se requiere una pedagogía que, a su vez, reciba su fundamento en una concepción de la ciencia que incorpore las tres dimensiones de la conciencia humana: sobrevivir, critical y crear. Es prometedora para ello la concepción trilateral de la ciencia de Galtung (1998, p.18), la cual se ilustra en la Figura 1. Vemos en este triángulo que hay tres vértices: datos, teorías y valores. Los datos dividen al mundo en lo que es observado y lo que no es observado; las teorías dividen los fenómenos en lo predicho y lo no predicho; y los valores en el mundo que es deseado y el que no es deseado. La relación entre cada una de éstas tres vértices define, a su vez, tres lógicas distintas pero complementarias. La cara que une datos con teoría es la lógica empirista; la cara que une los datos con los valores es la lógica del constructivismo. En este enfoque los valores tienen la predominancia, ya que tienen tanto la función de criticar al mundo empírico como de orientar la construcción de un mundo alternativo preferido. Para ello, orientan la transformación de las teorías, en tanto herramientas para orientar la acción transformadora.



Figura 1. El triángulo: datos – teorías – valores

La educación debe proveer a las personas de las habilidades para participar socialmente en los tres tipos de actividad del conocimiento, dentro de una más amplia capacidad de entender y percibir el mundo sistémicamente. Los valores y principios de la *Carta de la Tierra* proveen la direccionalidad para los procesos transformacionales conjugados por la capacidad crítica y constructiva humana.

Un ejemplo de una metodología que aplica *La Carta de la Tierra* de esta forma en el contexto de la educación comunitaria, lo constituye el sitio web y texto *Taking Action for Sustainability: The EarthCat Guide for Community Development* (Global Community Initiatives, 2006). Sirve para orientar a comunidades en procesos de diagnóstico, creación de visiones deseables posibles, análisis estratégico sistémico sobre la base de definiciones compartidas de prioridades de satisfacción de necesidades humanas y ambientales, creación, ejecución y evaluación participativa de políticas de acción y celebración.

Educação

UN LLAMADO A LA ACCIÓN

El epílogo de *La Carta de la Tierra* hace un llamado a una alianza entre los individuos, familias, comunidades, las artes, ciencias, religiones, instituciones educativas, medios de comunicación, gobiernos, sociedad civil y empresas privadas para cooperar en el logro de sus principios. Algunas de las principales estrategias de la *Década de Educación para el Desarrollo Sostenible* requieren de estas alianzas. La educación necesita desplegar toda su imaginación creativa, reconociendo que vivimos en un mundo con múltiples espacios de realidades compartidas. Debemos realizar el acto de aprendizaje en todas ellas, siguiendo el principio de que todo educador es un aprendiz. Hargreaves (2002) habla de geografías sociales e identifica procesos educativos distintivos para cada una de ellas, bajo los supuestos de que el espacio es un rasgo central de las organizaciones sociales y nuestro ser social; que es un fenómeno tanto social como físico; puede estar imbuido de propiedades imaginativas, físicas y sociales; que el espacio, el tiempo y el ser definen el núcleo de la existencia humana; y en la era de la información el espacio social está sufriendo cambios profundos. Distingue siete geografías estratégicas para el cambio educativo: a) geografías de mercado, b) de redes; c) geografías virtuales, d) geografías del mejoramiento educativo; e) geografías de estandarización, f) geografías de diferenciación y autonomización y g) geografías de movimientos sociales. En el *Preámbulo de La Carta de la Tierra*, se señala que tenemos las herramientas para educar en todos estos espacios para construir un mundo en el cual la paz integral y sostenible permita el pleno florecimiento de la evolución de la Vida: “Posémosle conocimiento y la tecnología necesarios para proveer a todos y para reducir nuestros impactos sobre el medio ambiente. El surgimiento de una sociedad civil global, está creando nuevas oportunidades para construir un mundo democrático y humanitario”.

REFERENCIAS

ANDERSON, R. (2004), A Definition of Peace, *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 10 (2), 101 - 116.

BATCHELOR, Stephen. 1983. *Alone with Others: An Existential Approach to Buddhism*. Grove Weidenfeld. New York.

BERRY, T. (1999). *The Great Work. Our Way into the Future*. New York: Bell Tower.

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 2 (59), p. 255 – 283, Maio/Ago. 2006

BOULDING, E. (2000). A New Chance for Human Peaceableness. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 6 (3), 193 - 215.

BOULDING, K. (1977). Twelve friendly quarrels with Johan Galtung. *Journal of Peace Research*, 14 (1), 75 - 86.

BRENES, A. & WINTER, D.D.N (2001). Earthly Dimensions of Peace: The Earth Charter. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 7 (2), 157 - 171

Dalai Lama 1984. *Kindness, Clarity & Insight*. Snow Lion Publications. Ithaca, New York.

DALAI LAMA (1998). Human Rights and Universal Responsibility. En D.V. Keown, C.S. Prebish y W.R. Husted (Eds.), *Buddhism and Human Rights*. Surrey: Curzon Press.

RIVERA, J. de (2004), A Template for Assessing Cultures of Peace, *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 10 (2), 125 - 146.

Earth Charter Initiative (2006). <http://www.earthcharter.org/files/resources/La%20Carta%20de%20la%20Tierra%20-%20Pamfeto%20ESP.pdf>, consultado el 28 de mayo del 2006

FLETCHER, S. (2000). *Education and Emancipation. Theory and Practice in a New Constellation*. New York: Teachers College Press.

Fundación Cultura de Paz (2005), *Civil Society Report at Midpoint of Culture of Peace Decade*, <http://decade-culture-of-peace.org/esp/index.html>, consultado el 6 de diciembre del 2005.

GALTUNG, J. (1969), Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 3, 167 - 191.

_____. (1987). Only one friendly quarrel with Kenneth Boulding. *Journal of Peace Research*, 24 (2), 199 - 203.

_____. (1998). *Peace by Peaceful Means. Peace and Conflict, Development and Civilization*. Sage Publications.

GIBSON, R.B., HASSAN, S., HOLTZ, S., TANSEY, J., & WHITLAW, G. (2005). *Sustainability Assessment. Criteria, Processes and Applications*, London: Earthscan.

GLASSER, H. (2004). Learning Our Way to a Sustainable and Desirable World: Ideas Inspired by Arne Naess and Deep Ecology, en P. B. Corcoran y A. E. J. Wals (Eds.), *Higher Education and the Challenge of Sustainability. Problematics*,

Educação

Promise, and Practice. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, pp. 131 - 148.

Global Community Initiatives (2005) *Taking Action for Sustainability: The EarthCat Guide for Community Development*, consultado en <http://www.global-community.org/> el 11 6 06.

GYATSO, Geshe Kelsang.1990. *Joyful Path of Good Fortune*. Tharpa Publications. London.

HAMMOND, A. (1998). *Which World? Scenarios for the 21st Century*. Washington, D.C./Covelo, California: Island Press /Shearwater Books.

HARGREAVES, A (2002). Sustainability of Educational Change: The Role of Social Geographies. *Journal of Educational Change*, 3, 189 - 214.

HENDERSON, J.G. & KESSON, K.R. (2004). *Curriculum Wisdom. Educational Decisions in Democratic Societies*. Pearson/Merril Prentice Hall.

HOSSAY, P. (2006). *Unsustainable. A Primer for Global Environmental and Social Justice*. London & New York: Zed Books Ltd.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS (2002). Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países. Parte 1: Desarrollo Normativo. San José, Costa Rica.

_____. (2003). Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países. Parte 2: Desarrollo en el currículo y textos escolares. San José, Costa Rica.

_____. (2004). Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países. Parte 3: Desarrollo en la formación de educadores. San José, Costa Rica

¹Se encuentra amplia información sobre *La Carta de la Tierra* en el siguiente sitio web: www.cartadelatierra.org. Para el lector interesado podrá enterarse de quién escribió este documento, por qué, sus fundamentos y los propósitos de uso. También encontrará abundantes recursos didácticos basados en ella.

² Los objetivos 1,3 y 4 fueron acordados en un foro por Internet del Comité de Asesoría Educativa de la *Carta de la Tierra*, llevado a cabo en 2001 y en el cual participó el autor del presente artículo (véase Mackey, 2002, p. 84). El objetivo 2 es propuesta del autor.

³ Las palabras en negrita son del autor, con el fin de señalar conceptos claves de la racionalidad.

⁴ Se mantienen los términos en griego para ser fieles al uso que le dan los autores citados.