IMBRICACIONES EDUCATIVAS

CIEGC Para el Desarrollo Humano Sostenible

Faviola Escobar
Coordinadora

Universidad Pedagogica Experimental Libertador
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
2019

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

Imbricaciones Educativas

para el desarrollo humano sostenible

Mery Faviola Escobar

Coordinadora

CIEGC

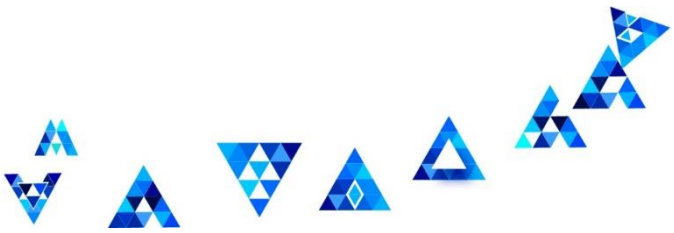
Catalogación en la publicación UPEL - IMPM.
Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón
Nombre: Escobar, Mery Faviola. Coordinadora.
Título: Imbricaciones educativas para el desarrollo humano sostenible
Descripción: Primera edición / San Cristóbal: Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón, 2019. p. 130.
Identificadores: Depósito legal: TA2019000067 ISBN: 978-980-7815-05-5
Temas: Ciencias de la educación – Investigación – Desarrollo – Desarrollo humano – Sostenibilidad – Currículo – Responsabilidad Social Universitaria – Evaluación – Inclusión – Identidad – Gestión

Esta obra se pone a disposición de la comunidad académica bajo los términos de la licencia creative commons 4.0 internacional

Atribución – No Comercial – Compartir Igual

DISEÑO GRÁFICO: Jesús Rosales
Diciembre de 2019
San Cristóbal, 5001. Edo. Táchira.
República Bolivariana de Venezuela

Conforme los criterios académicos del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón esta obra fue evaluada por pares académicos a quienes se agradece su tiempo, recomendaciones y sugerencias



Contenido

Exordio
Mery Faviola Escobar 7

Proemio
Rosario Ramírez 9

Educación para el desarrollo humano sostenible y currículo
Doris Guerrero y Yan Ureña 13

La investigación universitaria. Un compromiso ético para la sostenibilidad
Mery Faviola Escobar y Homero Murzi 27

La evaluación para la educación sostenible
Arely Díaz Peña y Julián Angarita 41

Actitudes ambientales frente a los retos de la sostenibilidad
Lucy Thamara Useche y Nancy Merchán 55

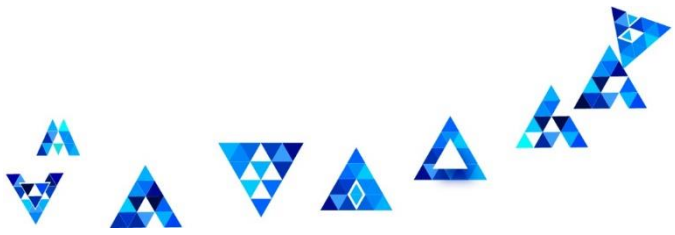
La inclusión educativa desde una concepción de desarrollo humano sustentable como derecho del niño a partir de la educación inicial
Rita Mora y Nancy Merchán 71

Fundamentación epistémica centrada en el desarrollo humano
Daisy Rojas y Yan Ureña 87

Los relatos de vida y la interacción teórica en la construcción de identidad humana sostenible
Zully Parra y Julián Angarita 97

Gestión del conocimiento, innovación y economía sostenible
José Cristancho 115

Autores 127



Exordio

Escobar, Mery Faviola
faviola@ciegc.org.ve

Los últimos 15 años han sido escenario de un hiperconsumo desbordante con la paradoja de un sistema social y educativo que invita al consumo más que a la producción sostenible.

La complejidad de la crisis ambiental planetaria rebasa cualquier enfoque para la investigación científica y compromete a los investigadores a dar respuestas veraces desde la experiencia humana para la acción inmediata. La Agenda 2030 firmada por la Asamblea General de las Naciones Unidas establece los 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) (2016 -2030) que a diferencia de los Objetivos del Milenio (2000 – 2015) no solo destacan lo social, sino también lo económico y ambiental. Esta agenda privilegia 5 esferas críticas: el Planeta, las personas, la prosperidad, la paz y las alianzas. El Objetivo 4 referido a Educación de calidad, reclama de todos los niveles y actores Educativos visualizar una Educación pertinente, asequible y comprometida con cada una de las esferas críticas de la Agenda.

Necesitamos urgente una transformación de nuestro estilo de vida consumista que propende el deterioro ambiental. No cabe duda que estamos próximos a alcanzar el límite de la capacidad del planeta, necesitamos de él para comer, beber, respirar, es decir, necesitamos de él para vivir. Requerimos urgente cambiar este modelo de Desarrollo de usar y desechar, de destruir bosques para conseguir recursos para una vida superflua. La Organización Mundial de la Salud (OMS) da cuenta de 7 millones de personas que mueren al año por efectos de la contaminación. Es imperioso institucionalizar y formar en los niños hábitos de vida saludable y sostenibles. Es desde los primeros niveles del Sistema Educativo que se debe Educar para la sostenibilidad. La Educación es la vía de formación que se debe asumir desde la perspectiva sostenible para formar desde la convicción de Educar para la vida.

La investigación al interior de las universidades debe dar respuesta a los objetivos de desarrollo Sostenible declarados por la UNESCO. Comenzar a preguntarnos qué hacer desde la investigación para detener este atropello permanente y sin frenos en contra del planeta. Nada es más importante para todos que una biosfera capaz de darnos vida. La Agenda 2030 recuerda la obligación que tienen los países de asumir, velar y garantizar por el cumplimiento de los ODS, en este entendido, todos los ciudadanos tenemos una cuota en particular desde cualquier ámbito y desde cualquier disciplina. No podemos, ni debemos permanecer silentes, han transcurrido 5 años y aún la mayoría de las Instituciones de los diversos niveles Educativos no se han enterado del compromiso de la Agenda 2030, quedan 10 años, hay que actuar de inmediato.

Es conocido que cada uno de los 3 últimos decenios han sido sucesivamente más cálido, la totalidad del planeta ha experimentado aumento de la temperatura, han venido ocurriendo cambios en

numerosos fenómenos meteorológicos y climáticos extremos. En los últimos 30 años las concentraciones atmosféricas de Dióxido de carbono, Metano y Óxido Nitroso han aumentado a niveles sin precedentes. La influencia humana en el sistema climático es clara y evidente. Es urgente la transición carbono – neutralidad para evitar llegar a un aumento de la temperatura con consecuencias catastróficas.

Este libro es una respuesta a la convicción de que lo Educativo siempre debe incluir lo sostenible, es la respuesta a la necesidad que los investigadores de las universidades asuman la responsabilidad que corresponde en la formación de las futuras generaciones.

Mery Faviola Escobar
Coordinadora del Libro

Proemio

Ramírez, Rosario
rosario@ciegc.org.ve

En los recintos universitarios existen unidades de investigación como la que representa el Centro de Investigación Educativa "Georgina Calderón" (CIEGC), con objetivos claros y acciones sostenidas para la formación de los ciudadanos y para contribuir con el estudio y la búsqueda de soluciones a los problemas locales y planetarios. Presentan contextos múltiples, posibles de atender en situaciones de educación formal y no formal.

Existe un compromiso social en la investigación, altamente relacionado con la *educación para la sostenibilidad*, que ocupa el presente y el futuro de la humanidad. Las acciones emprendidas desde las organizaciones deben sistematizarse y socializarse, acción propuesta desde el CIEGC y que se consolidan con publicaciones como la que se presenta en este libro titulado: *Imbricaciones educativas para el desarrollo humano sostenible*.

Es imperativo reconocer que la materialización de este encuentro escritural, de connotados investigadores, se realizó bajo la coordinación de la Dra. Mery Faviola Escobar de Murzi, quien ha demostrado preocupación, en sus intereses personal y profesional, desde sus inicios como maestra en educación preescolar y luego como formadora de formadores en la educación universitaria, por la educación para la sostenibilidad. Esta concreción que la Dra. Escobar mantiene, desde la *línea de investigación pedagógica* en contextos y niveles educativos diversos, ha logrado conformar un equipo de trabajo en el área. Asimismo, ha extendido este compromiso a todos los miembros del CIEGC, en las *líneas de formación docente e innovación, gestión y tecnología*.

Desde su génesis, la línea de *investigación pedagógica* contiene en sus áreas de trabajo aspectos como: educación y medio ambiente, formación de valores, procesos curriculares, producción de conocimiento científico y tecnológico, medios de comunicación y las relaciones que se dan en el aula en la escuela y en la comunidad. En los últimos años, en consonancia con la evolución del CIEGC, ha centrado su atención en la *educación para la sostenibilidad*, en proyectos colectivos que han permitido la incorporación de investigadores de líneas diversas, desde la propia Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), a través de los institutos que la conforman, especialmente el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM) al cual está adscrito, con investigadores de otras universidades. También ha establecido alianzas con instituciones de diferentes niveles educativos y organizaciones regionales, nacionales e internacionales.

Un acercamiento a las ideas de los autores se presenta a continuación, en forma sucinta, a través de lo expuesto en cada uno de los apartados que conforman el libro. La idea consiste en invitar a los interesados en tan relevantes temáticas, a hacer lecturas reflexivas, críticas y comprensivas, que sirvan de referencia para los saberes y para la construcción de formas de conocimiento nuevas.

Doris Guerrero y *Yan Ureña* proporcionan el artículo denominado *Educación para el desarrollo humano sostenible y currículo*, a través del cual señalan que educar para la sostenibilidad es un paso fundamental y necesario para lograr un desarrollo humano sostenible, a través de objetivos específicos tales como: reducir la pobreza, garantizar una vida sana y una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Se conoce que no existe una práctica generalizada de una educación para el desarrollo humano sostenible; solamente, intenciones y particularidades en países con hábitos de vida saludable y sostenible. Existen políticas públicas, en el ámbito mundial, relacionadas con la educación para la sostenibilidad, las cuales, simplemente, no se cumplen por cuanto no está estatuido en leyes de cumplimiento obligatorio; son de carácter discrecional.

Faviola Escobar y *Homero Murzi*, presentan su artículo intitulado *La investigación universitaria. Un compromiso ético para la sostenibilidad*; consideran que la investigación universitaria debe ser repensada desde la necesidad social con una visión ética de la sostenibilidad, donde se aborde al desarrollo como una cultura de vida. Esto implica reflexionar acerca de para qué se investiga; si es para visualizarlo a través de un interés económico o, por el contrario, como una actuación consciente de las personas ante la vida. Los avances de la ciencia y de la tecnología conllevan la paradoja de hábitos de consumo que agravan la crisis ambiental; en razón de ello, la educación universitaria como productora de conocimiento, debe asumir el reto de solucionar los problemas que azotan a la humanidad; es decir, aportar significativamente a la comprensión de las necesidades de desarrollo, para darles respuesta.

Arely Díaz Peña y *Julián Angarita* muestran la *Evaluación para la educación sostenible*. Aportes teóricos; cuando afirman que la educación sostenible como asunto de vanguardia, la cual requiere ordenamiento por parte de organizaciones políticas, económicas y educativas. Parten de que el docente como formador, en las instituciones escolares, debe coadyuvar a constituir una cultura sostenible. La educación sostenible, por su parte, está justificada en la salud ambiental, la preservación de la especie humana, el cuido del planeta para las generaciones futuras. Las instituciones educativas, según los autores, son la médula de la promoción hacia el cambio, así como las motivadoras para que se logre un ambiente sano; para lograrlo es necesaria una mirada crítica, así como actividades que motiven la valoración y la reflexión de los aprendientes. El desarrollo humano sostenible requiere reflexión constante, respeto por la vida en el planeta y la adquisición de conocimientos que permitan afrontar los problemas que se presenten.

Lucy Thamara Useche y *Nancy Merchán* presentan en las *Actitudes ambientales frente a los retos de la sostenibilidad*, la necesidad de que las personas reaccionen positivamente ante el deterioro del ambiente. Es necesaria una visión nueva enmarcada en actitudes favorables hacia el logro de una vida digna sustentable. Analizan, desde la perspectiva de varios autores, la forma en que las personas reaccionan ante los problemas ambientales, los cuales a su vez generan las políticas de Estado establecidas por cada gobierno a lo largo y ancho de América Latina. Las autoras refieren que los seres humanos tienen conductas ambientales responsables, cuando han sido formados correctamente en atención a dichas concepciones.

Rita Mora y *Nancy Merchán* presentan la *Inclusión educativa desde una concepción de desarrollo humano sustentable como derecho del niño a partir de la educación inicial*, afirman las autoras, que la educación es un requisito indispensable para la realización humana plena; la vida humana se transforma en un hecho educativo desde la convivencia familiar; el proceso educativo garantiza, a las personas, el disfrute de sus derechos tanto individuales como colectivos. En razón de que los niños son sujetos de derechos, la educación es considerada como un derecho de ellos. En consecuencia, la desasistencia educativa en niños y adolescentes produce secuelas en las áreas de desarrollo personal, tales como físico, cognitivo, lenguajes, social, moral, motor, emocional y sexual. Ante las dificultades para acceder al sistema educativo, en el momento oportuno, se les está vulnerando el derecho a recibir educación.

Daisy Rojas y *Yan Ureña*, a través de su escrito denominado *Fundamentación epistémica centrada en el desarrollo humano*; analizan los elementos que pueden servir, como fundamento epistémico, para la indagación, la reflexión y el análisis del estudio del desarrollo humano. Para los autores, la educación debe estar centrada en la concepción de la persona, como fundamento de todo propósito de desarrollo humano, que centre al individuo como objeto de conocimiento. Se establece la diferencia entre capital humano (hombre productor de bienes y servicios) y capacidad humana (forma en que las personas viven su vida). El desarrollo humano se logra a través de procesos educativos, al asumir a la educación como una capacidad que se fortalece mediante las oportunidades a los integrantes de las sociedades. Asimismo, el desarrollo humano está concebido con el acrecentamiento de las capacidades individuales que permitan superar problemas económicos y sociales, a través de proyectos educativos, que logren superar las desigualdades entre grupos humanos.

Zully Parra y *Julián Angarita*, afrontan *Los relatos de vida y la interacción teórica en la construcción de identidad humana sostenible*, afirman que el desarrollo humano sostenible es un ideal de convivencia entre los seres humanos, los seres vivos y la Tierra, enfoque generado para evitar los abusos y efectos negativos en la sociedad y en la naturaleza. Si se piensa la misión del desarrollo sostenible como la generación de prosperidad económica inclusiva y, por lo tanto, el aseguramiento y bienestar de las futuras generaciones, es preponderante promover el aprecio y respeto de los recursos naturales, con la construcción de una sólida identidad ambiental. El escrito presentado por los autores expone apuntes de la interacción teórica en la construcción de identidad y el desarrollo humano sostenible, desde el relato de vida de tres (3) promotores ambientales, seleccionados intencionalmente.

José Cristancho, en su artículo intitulado *Gestión del conocimiento, innovación y economía sostenible*; señala que el conocimiento no reside únicamente en una persona o en una organización, sino que está compartido. Es necesaria, entonces, una cultura organizacional basada en el intercambio de sapiencias que, a su vez, generen procesos de gestión del conocimiento que beneficien a los propios interesados. Ahora bien, esta actividad implica el compromiso de sectores que inviertan en capital social e innovación, que permitan un desarrollo sostenible, basado en metas de responsabilidad social que satisfagan las necesidades de la generación actual, sin desmedro de la calidad de vida de las generaciones futuras. Por otra parte, desde los aportes de la administración, se consideran a la gestión, al conocimiento y al aprendizaje como una tríada que toma y asume a los procesos administrativos como transversales, para lo cual las empresas hacen uso de las redes de información.

Finalmente, se tiene un agradecimiento especial a todos los que trabajaron con suma responsabilidad para llevar a feliz término la construcción de este libro. Se suman voluntades, saberes, experiencias, ideas creativas e innovadoras, manos laboriosas y la fe en que este aporte para la educación, servirá social y culturalmente a cada uno de los que hacen posible socializar el conocimiento… Uds., estimados lectores. ¡Gracias!

Rosario Ramírez
Coordinadora
CIEGC

Educación para el desarrollo humano sostenible y currículo

Guerrero Contreras, Doris S. y Ureña Villamizar, Yan C.
doris@ciegc.org.ve yan.urena@tdea.edu.co

Introducción

El tema del impacto ambiental ha convocado a expertos, científicos, organizaciones y líderes mundiales con el fin de analizar y advertir esta realidad desde las perspectivas social, económica, política y educativa; discutir los cambios necesarios que permitan avanzar hacia el logro de una vida digna para los seres humanos. Ya desde 1996, en el Informe *La educación encierra un tesoro* o informe Delors, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), señaló que uno de los grandes desafíos intelectuales y políticos del siglo XXI es encontrar vías hacia el progreso social y económico, a esto se añade que la educación es el medio universal más presto para hacerlo; en este sentido, es importante que quienes compartan alguna responsabilidad de autoridad atiendan a los objetivos y a los medios para promover el desarrollo humano sostenible que contribuya a un mundo mejor.

Desde la promulgación del Informe Delors (1996) hasta nuestros días, han surgido otras inquietudes en la sociedad especialmente las relacionadas con la equidad, la utilización y la escasez de recursos, el consumo y la contaminación en los planos local y mundial, las tensiones entre el crecimiento económico ilimitado y el desarrollo sostenible. Ciertamente, como lo refiere la UNESCO (2010), se requiere una relación permanente entre los principios de la sostenibilidad ecológica, la viabilidad económica y la aceptabilidad social para el desarrollo sostenible.

Estas nuevas inquietudes se examinan en el marco del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS) UNESCO (2002) y en los conceptos y procesos de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) de la UNESCO (2010). Por consiguiente, en la asamblea General de las Naciones Unidas a partir del Programa 21 (UNESCO, 1992), Documento generado en la Cumbre de la Tierra, (capítulo 36, relativo al fomento de la educación, la capacitación y la toma de conciencia) se confirma el propósito del desarrollo de la educación universal, también, se subraya que la educación es un elemento indispensable para alcanzar el desarrollo sostenible, y se proclama el período comprendido entre el 2005 al 2014 como la Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS), definida por la UNESCO (2002) como:

> ...el Decenio que pretende promover la educación como fundamento de una sociedad más viable para la humanidad e integrar el desarrollo sostenible en el sistema de enseñanza escolar a todos los niveles. El Decenio intensificará igualmente la cooperación internacional a favor de la elaboración y de la puesta en común de prácticas, políticas y programas innovadores de educación para el desarrollo sostenible.

La apuesta de la DEDS (2005-2014) fue formar a los ciudadanos en impulsores y sujetos activos

de cambios que hicieran posible la supervivencia de la especie y la plena universalización de los derechos humanos. Hoy está más vigente y cada día cobra mayor importancia, la aspiración general del decenio, en cuanto a la necesidad de que los países integren los criterios, las competencias y los valores inherentes al desarrollo sostenible en todos los aspectos de los planes nacionales de educación, a fin de promover cambios de estilos de vida y comportamiento que posibiliten una sociedad más sostenible y justa para todos.

Ante ese llamado surgen preocupaciones e interrogantes: ¿Cómo pueden las políticas de educación expresadas en el currículo integrar los principios del desarrollo humano sostenible? ¿Cómo se refleja esa aspiración en el currículo educativo? ¿Qué retos se plantea a la educación para la sostenibilidad?

En búsqueda de respuestas o alternativas, este trabajo tiene como propósito reflexionar acerca del desarrollo humano sostenible y la reorientación del currículo para educar en la sostenibilidad. Desde una revisión documental, en primer lugar, se presenta una aproximación a la noción de desarrollo humano sostenible (DHS, en adelante); seguidamente, se expone sobre cómo se precisa educar para la sostenibilidad, para finalmente hacer unas consideraciones sobre la reorientación del currículo hacia el DHS.

Aproximación al concepto de desarrollo humano sostenible

El concepto de desarrollo sostenible se menciona por primera vez en la Declaración de Estocolmo sobre el Medio Humano en 1972, en el Informe Brundtland de 1987 se define y difunde como principio político, pero es hasta la Declaración de Rio sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, en 1992, cuando este concepto se consolida como idea, filosofía y estrategia. La Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, en el llamado Informe Brundtland lo definen como *el desarrollo que satisface las necesidades actuales sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para solventar las propias*. Este concepto llama a la reflexión sobre un futuro para el mundo encaminado hacia el equilibrio entre ambiente, sociedad y economía en búsqueda de una mejor calidad de vida, donde se cuiden los sistemas de sustentación.

Comprender, ampliar y clarificar el concepto de desarrollo sostenible implica revisar los diferentes paradigmas de la sostenibilidad, entendidos, no como paradigmas científicos, sino como paradigmas morales, culturales e ideológicos, y concebidos como una petición de justicia desde una norma moral; cuya función es guiar las acciones humanas en aras a garantizar la calidad de vida, la conservación y la mejora del planeta (Herrero, 2006; Valera y Marcos, 2014).

La crisis en la que se encuentra sumido el planeta afecta a cada uno de los pilares en los que se asienta las civilizaciones y la especie humana, una crisis que, en palabras de Herrero (2006), alcanza tanto el mito del desarrollo económico, generador de bienestar, como la teoría económica que lo sostiene; afecta la sociedad, en la que se observan cada vez más desequilibrios y desigualdades; una crisis en la que el deterioro ambiental es uno de sus múltiples síntomas.

Herrero (2006), al respecto, plantea:

> …después de muchos años dedicados a luchar política, normativa y materialmente contra la degradación ambiental….hoy se ha tomado conciencia de que las medidas no deben ser tomadas contra la sintomatología de la crisis, sino hacia su etiología, sus causas

> lo que debe conducirnos a (…) una reflexión ontológica y antropológica sobre la propia dimensión humana y su dimensión cívica y a la búsqueda de un paradigma de desarrollo que concilie lo social, lo ético, lo ambiental y la eficacia económica (p. 20)

Se trata entonces, no solo de definir el peligro, sino también de aportar soluciones, así la discusión de los grandes problemas sociales debe ser objeto de debate en la sociedad, y muy particularmente en la educación.

De lo anterior se deriva que el DHS, alude a lo ambiental, implica nociones de equidad, paz, tolerancia, reducción de pobreza, preservación, restauración del medio ambiente, conservación de los recursos naturales y justicia social. De acuerdo con la Unesco (2012), la sostenibilidad es un paradigma para pensar en un futuro en el cual las consideraciones ambientales, sociales y económicas, entrelazados, se equilibran en la búsqueda del desarrollo y de una mejor calidad de vida

De acuerdo con Fajardo (2006), el DHS:

> …es ante todo una forma de desarrollo centrada en el ser humano, tanto a nivel individual, como una forma de desarrollo de sus capacidades, como a nivel colectivo, fortaleciendo las capacidades comunitarias para enfrentar sus propios problemas, generando mayores niveles de bienestar social y finalmente reforzando la cultura propia de cada pueblo (p. 19).

En virtud de esto, el DHS se caracteriza por ser: a) integral, pues no se refiere solo a lo económico, comprende también lo social, lo ambiental, lo cultural y lo político; b) continuo, pues es un proceso permanente; c) centrado en las personas quienes son la verdadera riqueza de un país, por tanto es esencial que vivan bien; d) sostenible, usar los recursos naturales con responsabilidad para que no se agoten y puedan ser utilizados por las futuras generaciones; y e) equitativo, con iguales oportunidades para acceder a la salud, educación, trabajo, etc. (PNUD,1994).

En principio, El DHS se entiende como el desarrollo integral de los seres humanos en armonía con los ecosistemas. Al respecto la noción de *desarrollo* se concibe más allá de la simple reproducción y consecución de lo material; alcanza las categorías relacionadas con el entorno, con el compartir y pertenecer a un proyecto social, con la creación, con la identidad, con las oportunidades y con la libertad (Rendón, 2007); es decir, este concepto se asume en las personas, la naturaleza, y la equidad (Sen, 1995).

Específicamente, el desarrollo humano se advierte como el crecimiento de las oportunidades de las personas y la mejora de sus capacidades y de su libertad (Aznar y Barrón, 2017). Asimismo, se precisa desde diversos componentes como la salud, la esperanza de vida, el acceso a la educación; de este modo, "La noción de desarrollo humano se establece en función de la libertad para desarrollar plenamente las capacidades de cada cual. Su contrario será la pobreza, entendida en clave de restricción de las capacidades y de la libertad humana" (Valera y Marcos, 2014, p. 681).

En este sentido, el DHS desde su petición de justicia intergeneracional e intergeneracional está orientado, esencialmente, al beneficio de la comunidad (Valera y Marcos, 2014); es decir, esta noción implica el posicionamiento del ser humano y sus actividades, para que en la actualidad, no reduzcan las oportunidades de las próximas generaciones (Rendón, 2007). Por tal motivo,

> El desarrollo humano sostenible es el desarrollo que no sólo suscita un crecimiento económico, sino que también distribuye equitativamente sus beneficios; que regenera el medio ambiente en lugar de destruirlo; que fomenta la autonomía de las personas en lugar de marginarlas (PNUD, 1994).

El DHS constituye una propuesta sistémica y glocal[1] de desarrollo. Se funda en principios éticos como el respeto por los ciclos naturales y por la diversidad biológica y cultural; asimismo, promociona la equidad social y los derechos humanos. En esta propuesta, los objetivos económicos están subordinados al respeto de las leyes del equilibrio ecológico y a la mejora de la calidad de vida de los seres humanos (Murga-Menoyo y Novo, 2017). De esta manera, para que haya un DHS se requiere considerar, junto con la dimensión del crecimiento económico, otras dimensiones importantes como la social, planteada como prioridad ética; la política, para profundizar y fortalecer la democracia; la ecológica, vista como la necesidad de respetar y preservar los recursos naturales, el equilibrio de los ecosistemas y la biodiversidad; la cultural, para reivindicar un cambio en los patrones culturales de relación entre los humanos y la naturaleza (Aznar y Barrón, 2017).

Educar para la sostenibilidad

La necesidad de alcanzar los objetivos de la sostenibilidad se ha planteado en foros y conferencias mundiales, como la Declaración de Río (1992), de la conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, llamado también Cumbre de la Tierra, ya citado, con la participación de 172 gobiernos, cuyo documento oficial es el Programa 21, donde se establecen 27 principios para propiciar el desarrollo sostenible enfocados en el derecho a la vida y al desarrollo equitativo, que lleve a erradicar la pobreza y se proteja el medio ambiente.

Entre los principios, específicamente, en el capítulo 36 se señala la educación como un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social, como una vía al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la carencia, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, y otras situaciones que ponen en evidencia la problemática.

A partir de estos foros y conferencias mundiales sobre sostenibilidad se emanan documentos con recomendaciones a los gobiernos, para fomentar políticas apropiadas a fin de reducir el consumo insostenible a través de planes, donde los ministerios incluyan la sostenibilidad dentro de sus objetivos para establecer proyectos que reorienten la sociedad.

En este sentido, como resulta fundamental que todas las personas tengan acceso a la educación para la sostenibilidad, además que se consiga el compromiso de todos los sectores implicados en esta propuesta, es necesario el compromiso del sistema educativo formal y no formal (Aznar y Barrón, 2017). Al respecto, el DEDS 2005-2014 hace énfasis en que los programas de educación deben enfocarse en los cinco pilares, propuestos en *La agenda 21*: el aprender a saber, aprender hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser y aprender a transformar la

[1] De acuerdo con el diccionario de Oxford, el anglicismo glocal se define como aquello 'que hace referencia a factores tanto globales como locales o reúne características de ambas realidades'.

sociedad, a ello se le suman los valores de la dignidad humana, la equidad y el cuidado del medio ambiente.

Como se observa, actualmente, uno de los propósitos más importantes planteados por las diversas organizaciones se orienta a educar y formar a las personas con la finalidad de construir un mundo sostenible, equilibrado y saludable que brinde calidad de vida digna y próspera para todos. Ante esto, la educación, sin duda, es una herramienta fundamental para alcanzar los cambios requeridos, desde la formación de ciudadanos más reflexivos, sensatos, participativos, responsables y conscientes (Arias, 2016).

En el año 2015, en la Cumbre de la Organización de las Naciones Unidas se aprueba el documento *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. En este se plantean respuestas a los diversos retos que enfrenta la sociedad; se actualizan y amplían los objetivos de desarrollo del milenio y se relanza una agenda universal con alcances hasta el 2030, mediante 17 objetivos de desarrollo sostenible y 169 metas.

Particularmente, el objetivo número 4 invita a las instituciones educativas, y en especial, las universitarias a preparar a sus docentes en competencias relacionadas con la transmisión de valores, a fin de formar ciudadanos responsables. Asimismo, hace referencia a que los estudiantes deben alcanzar los conocimientos y competencias -como el análisis crítico, la reflexión sistémica, la toma de decisiones colaborativa y la responsabilidad intergeneracional- necesarias para promover el desarrollo sostenible (ONU, 2015).

En este sentido, conviene resaltar que la escuela es un órgano reproductor de la cultura dominante, pero también es una institución capaz de crear nuevas estructuras, nuevas formas de sentir, de pensar y de actuar, una escuela que se plantea viajar hacia la sostenibilidad ha de tener voluntad de ser transformadora. Ante esto, suscribimos las palabras de Bokova cuando señala que:

> No existe una fuerza transformadora más poderosa que la educación para promover los derechos humanos y la dignidad, erradicar la pobreza y lograr la sostenibilidad, construir un futuro mejor para todos, basado en la igualdad de derechos y la justicia social, el respeto de la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida, aspiraciones que constituyen aspectos fundamentales de nuestra humanidad común (UNESCO, 2015, 4).

De acuerdo con La UNESCO (2010) no hay un modelo universal de educación para el desarrollo sostenible, le corresponde a cada país construirlo y aunque habrá que matizar diferencias de acuerdo a los contextos locales, las prioridades y los enfoques, debe haber un total acuerdo sobre el concepto; cada país define sus propias necesidades y las acciones. Los objetivos, requerimientos y procesos se definen a nivel local para satisfacer las condiciones ambientales, sociales y económicas de forma culturalmente apropiada.

En este orden, La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010), en el documento Metas Educativas 2021, *la educación que queremos, expresa*:

> Es este un reto que exige la incorporación de la educación para la sostenibilidad en el currículo de los diferentes niveles educativos

> y en la formación del profesorado de los países de la zona, para contribuir a la adquisición de las competencias básicas para el desarrollo personal y el ejercicio de una ciudadanía activa y democrática. Se da respuesta así a los reiterados llamamientos de Naciones Unidas para que los educadores de todas las áreas y niveles (…) contribuyan a formar ciudadanos conscientes de la grave situación de emergencia planetaria y preparados para participar en la toma de decisiones y contribuir a la adopción de las medidas necesarias para sentar las bases de un futuro sostenible... (p.5).

Como se observa, la educación para la sostenibilidad ha sido objeto de discursos en diversos ámbitos para el desarrollo global. Jiménez y García (2017) afirman que la "Educación para la Sostenibilidad es un ámbito multidisciplinar y transversal que afecta diversas áreas y disciplinas. Por ello, así como por tradición y proximidad temática, cabría esperar una fuerte presencia de la misma en ámbitos de la educación científica actual." (p. 271). Estos autores mencionan el proceso transversal entre áreas de educación lo cual es fundamental; no obstante, la cualidad de desarrollo humano en esta postura no es muy evidente, por ello se considera necesario tener en cuenta el DHS para la integración de prácticas, programas y principios que conduzcan al fomento de una cultura con valores y actitudes para propender los alcances de los objetivos de desarrollo sostenible de la agenda 2030. Al respecto, Escobar (2004) plantea... "es necesario reconstruir la forma como se ha organizado el conocimiento, superar los muros que han separado las disciplinas tradicionalmente y articular desde una mirada transdisciplinaria lo que hasta ahora ha estado dividido" (p. 8).

De allí que la Educación para el DHS en la cultura y la vida de la escuela no puede asumirse como un proyecto más, sino como uno de los mayores retos que se tiene planteado para participar, también desde la escuela, en la construcción de comunidades sostenibles. "Es imperativo asumir una concepción de desarrollo sostenible, como norte educativo, donde el eje de la educación debe ser el desarrollo integral, de lo contrario solo alcanzará uno de sus aspectos" (Escobar, 2004. p. 3). Esto significa que los conceptos o el paradigma del DHS deben permear el currículo y ser un componente transversal de todos los niveles del sistema educativo, lo que supone un nuevo modo de pensar, un enfoque compartido del desarrollo de la escuela y su mejora.

De esta manera, para reorientar un plan de estudios y abordar la sostenibilidad, los gobiernos y las comunidades educativas necesitan identificar los conocimientos, temas, perspectivas, habilidades y valores que son centrales para el desarrollo sostenible en cada uno de los tres componentes de la sostenibilidad: medio ambiente, sociedad y economía, e integrarlos al plan.

La educación para el DHS. Hacia una reorientación del currículo

Para cumplir los objetivos de educar para la sostenibilidad, se hace necesario que estén contemplados en los currículos de todos los niveles del sistema educativo, a fin de que en cada institución se forme a los estudiantes para analizar temas relacionados con el DHS, y así alinear la enseñanza para crear un mundo ambientalmente sólido, equitativo y justo como una esperanza para el mundo.

Al respecto, el currículo se define como "una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (Stenhouse, 1984, p. 29). El currículo muestra un ideal que se confronta con la realidad a ser transformada. Desde una perspectiva didáctica, el currículo establece los criterios de actuación que direccionan el quehacer pedagógico de los educadores. Es el documento donde se plasma el qué enseñar, conjuga al maestro, al alumno, los contenidos, los materiales, los recursos, las técnicas y estrategias, como elementos activos de su concreción.

Los parámetros expuestos en el currículo son las bases que la educación, la escuela como órgano social, tiene para enseñar una nueva fundamentación moral como solución a los problemas sociales y ambientales; lo que permitiría que cada uno de sus integrantes adquieran una autonomía, mediante el trabajo de proyectos flexibles que relacionen los contenidos con la realidad y estén sujetos a una evaluación continua, para ajustarse a las nuevas exigencias de la sociedad post-moderna.

De acuerdo con el *Programa 21*, capítulo 36 — documento suscrito en la Cumbre de Río de 1992- la educación formal y no formal ha de orientarse a la adquisición y modificación de actitudes y valores, comportamientos ecológicos y éticos; además a la formación de los sujetos para evaluar, apoyar y promover el desarrollo sostenible, y para abordar y tomar decisiones en cuanto a cuestiones ambientales; por tanto se apunta que la educación en materia de medio ambiente y progreso debe incorporarse como parte fundamental del aprendizaje. Se pretende que la educación para la sostenibilidad esté presente en el ámbito formal de los currículos de todos los niveles educativos, por lo que se hace necesario que las autoridades y actores académicos se avoquen a la reorientación del currículo y los retos que esto implica.

De esta manera, se precisa de la participación activa de la comunidad educativa para la toma de decisiones en los planes locales, y además se requiere de la acción de los agentes educativos para ejercer las diversas funciones que promuevan la colaboración; la interacción entre la educación formal, no formal e informal; la integración de las distintas áreas educativas (Educación Ambiental, Moral, Intercultural, Para la Paz, etc.); la implementación de espacios participativos en los centros escolares para el despliegue de planes de sostenibilidad; y por último, la búsqueda de alternativas a la *transversalidad curricular* (Aznar, 2002).

Reorientar el currículo hacia el DHS, tal como lo refieren Barrón, Navarrete y Ferrer-Balas (2010), no significa solo estudiar temas sobre el medio ambiente, significa formar para promover el análisis crítico y creativo sobre las interrelaciones entre lo ambiental, social y económico; para que las decisiones y actuaciones personales y comunitarias construyan iniciativas sostenibles, responsables y éticas.

En tal sentido, el proceso para reorientar y diseñar la malla curricular hacia lo sostenible implica desplegar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, con el fin de desarrollar competencias en sostenibilidad; va más allá de instruir en aspectos teóricos sobre el tema, –explicar las problemáticas más acuciantes y las consecuencias, por ejemplo– consiste en educar para el desarrollo sostenible -activar comportamientos consecuentes con el enfoque- (Jucker Mathar, 2015).

Implica, por tanto, un cambio en todo el sistema educativo, que afecta al proceso de enseñanza aprendizaje (Vilches y Gil, 2012), que apueste por la adquisición y desarrollo, por parte de los estudiantes de todas las edades, de competencias fundamentales como el análisis crítico y reflexivo, la reflexión sistémica, la toma de decisiones cooperativas y participativas y el sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras (UNESCO, 2014a; ONU, 2015).

Tomando en cuenta que cada contexto educativo y social tiene particularidades, que cada currículo se ajusta a las exigencias locales y que además, el concepto de sostenibilidad y DHS no son únicos ni limitados, se hace necesario seguir unos criterios bases para promover la educación en sostenibilidad y comenzar la reorientación curricular para este fin. Al respecto, UNESCO (2014b, p. 13) expone cuatro enfoques desde los cuales se aborda la educación para sostenibilidad: el enfoque integrador, contextual, crítico y transformativo. En el primero se remarca la perspectiva holística, en la que se conjugan e interrelacionan diversos factores, elementos y aspectos de la sostenibilidad, como lo económico, ecológico, ambiental y sociocultural; lo global y local, lo pasado, presente y futuro. Por tanto, se espera que las personas puedan desarrollar un tipo de pensamiento relacional e integrador.

En *el enfoque contextual* se destaca la cultura local como fuente promotora del cambio por la sostenibilidad; de tal modo, se considera que el desarrollo sostenible es endógeno, por lo que cada comunidad debe organizarse para detectar y analizar sus problemas, buscar soluciones y tomar las decisiones más acertadas. Por su parte, *el enfoque crítico* se basa en un tipo de pensamiento movido por la ética de la equidad y por las pruebas empíricas, por tanto este pensamiento cuestiona el paradigma dominante en el que prevalece la exclusión. De esta manera, desde este planteamiento, se requiere el desarrollo de competencias intelectuales y éticas para la toma de conciencia. Por último, *el enfoque transformativo* avanza más allá de los anteriores, pues supone la toma de conciencia y el cambio consecuente hacia la sostenibilidad, tomando en cuenta lo social, económico y ecológico.

En consecuencia, alcanzar las competencias requeridas para vivir desde la sostenibilidad se convierte en el objetivo de la educación, y para lograrlo se propone el currículo por competencias, y el DHS debe ser un componente transversal, que demande desde todas las áreas el cultivo y desarrollo de este enfoque. Específicamente, según UNESCO (2014a, p.12), y como se señaló anteriormente, un currículo orientado a educar en sostenibilidad debe contemplar el desarrollo de las siguientes competencias: análisis crítico, reflexión sistémica, toma de decisiones colaborativa y sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras.

La UNESCO (2010), al respecto, desarrolla una iniciativa de evaluación en pro de la reorientación curricular, es el caso de *La Lente de la Educación para el Desarrollo Sostenible* con el propósito de:

> ... ayudar a los Estados Miembros de las Naciones Unidas a responder a esos desafíos mediante la implementación del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS, 2005-2014). La Lente de la EDS apoya las metas del DEDS y alienta a los responsables de formular las políticas y a los profesionales de los Estados Miembros a iniciar el proceso de reorientación de la educación, y

especialmente del sistema de educación formal, hacia el desarrollo sostenible. (p. 3-4)

Esta herramienta ofrece un plan de evaluación de la política, los objetivos y las prácticas educativas en favor del desarrollo sostenible, como forma de establecer criterios comparativos con los resultados obtenidos en otras latitudes donde se ha implementado dicha reorientación y una reflexión profunda acerca de la pertinencia de los contenidos y temas curriculares con el DHS.

De acuerdo con la UNESCO (2010), en los objetivos de la educación deben equilibrarse e integrarse los contenidos de los planes y programas de estudios tradicionales con los nuevos ámbitos de aprendizaje, cuyo propósito se oriente al desarrollo personal, comunitario, social, nacional y mundial, lo que conlleva, necesariamente, el impulso de competencias que apunten a vivir sosteniblemente.

En tal sentido, hay un pronunciamiento sobre el cambio de perspectiva de los diseños curriculares, enfoque por competencias para lograr una educación basada en la sostenibilidad. Asimismo, dado que el currículo se concibe como la organización de un conjunto de experiencias de aprendizaje y los diversos factores que las condicionan y determinan, en función de los propósitos básicos generales o finales de la educación; este es, entonces, un documento educativo, mediante el cual los docentes conocen los parámetros y los contenidos necesarios a ser especificados y desarrollados a lo largo de las jornadas pedagógicas, con la finalidad de aumentar los conocimientos de cada uno de sus estudiantes, todo esto inserto en una cosmovisión teórica y práctica sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Tomando en cuenta lo anterior, para examinar la práctica de la educación para el desarrollo sostenible en los contextos educativos, *La Lente de la EDS* (UNESCO, 2010) ofrece diversas actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje para alcanzar los objetivos, así también, un instrumento con distintas preguntas analíticas para examinar en qué medida se integra la educación para la sostenibilidad en los planes de estudio, los tipos de evaluaciones e instrumentos que se pueden llevar a cabo, los proyectos escuela-comunidad factibles, tipos de materiales y recursos pedagógicos culturales y locales se pueden apoyar los docentes ya que "La orientación impartida por un docente informado, interesado, cualificado y competente reviste mucha importancia para apoyar el aprendizaje de los educandos con materiales desde una perspectiva de la EDS" (UNESCO, 2010, p.79).

Concebir el currículo para educar en un DHS requiere de acciones pedagógicas, generales y particulares, que permitan la construcción de un modelo que se fundamente en los principios de la sostenibilidad; la comprensión de la relación entre los procesos ambientales, sociales, económicos y culturales; el conocimiento de la problemática socio ambiental *glocal*; la capacitación para analizar críticamente los conflictos, debatir alternativas y tomar decisiones individuales y colectivas; y la promoción y extensión de "buenas prácticas sostenibles" en diversos contextos (Vega, Freitas, Álvarez y Fleuri, 2009).

De esta manera, la puesta en marcha de los propósitos de currículo son las diversas acciones que se desarrollan para alcanzar las competencias planteadas. Prieto y España (2009) señalan la importancia de la interdisciplinariedad en la educación para la sostenibilidad, su complejidad exige que se amplíen las visiones, por tanto, se

requiere prestar atención tanto al medio físico y biológico como al medio socio-económico y humano. Además, exponen la necesidad de formar al profesorado para que logren llevar a cabo una práctica acorde con los criterios de la sostenibilidad y el DHS.

Consideraciones finales

Educar para la sostenibilidad es un paso fundamental y necesario para lograr un DHS y encaminar a objetivos específicos como la reducción de la pobreza, la garantía de una vida sana y una educación inclusiva, equitativa y de calidad; además, garantizar la disponibilidad del agua, el consumo y producción sostenibles y el acceso a energías asequibles y sostenibles, al igual que, conservar y promover el uso sostenible de los ecosistemas mediante una alianza mundial por el ambiente y la vida.

Sin embargo, es preciso comprender que no existe una práctica generalizada de una educación para el DHS, existen intenciones y prácticas particulares en algunos países que han instaurado en las instituciones educativas hábitos de vida saludable y sostenible. Aun cuando existen diversidad y cantidad de políticas públicas a nivel mundial que promulgan la educación para la sostenibilidad, en la práctica no se aplican. No hay leyes que lo estatuyan como obligatorio, se le ha dado un carácter voluntario y en la mayoría de las instituciones se ha soslayado. El reto de posicionar este camino como hábito humano es grande, y la educación es una herramienta esencial para canalizarlo; es un paso adelante contar con los informes de las organizaciones y con las iniciativas académicas, pero falta mucho.

En este sentido, es indispensable e impostergable basar la educación (formal y no formal) en los principios de la sostenibilidad, y esto se lograría cambiando las políticas actuales, las concepciones, los currículos, los procesos de enseñanza y aprendizaje tomando en cuenta el contexto, para que se promuevan y garanticen los derechos humanos, la equidad, la inclusión, la reflexión y la crítica, los valores y la ética; y alcance de la trasformación de la conciencia social.

Referencias

Arias, B. (2016). El consumo responsable: educar para la sostenibilidad ambiental. *Aibi Revista de investigación, administración e ingeniería*. 4, (1), 29-34. https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/385/573

Aznar, P. (2002). La escuela y el Desarrollo humano sostenible: retos educativos a nivel local. *Teoría de la Educación*. 14, 151-183. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/2988/3023

Aznar, P. y Barrón, A. (2017). El Desarrollo humano sostenible: un compromiso educativo. *Teoría de la Educación*. 29 (1), 25-53. https://revistas.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/view/teoredu291253/17341

Barrón, A., Navarrete, A. y Ferrer-Balas, D. (2010). Sostenibilización curricular en las universidades españolas ¿Ha llegado la hora de actuar? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. 7, 388-399. https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2657/2306

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid, España: Santillana, Ediciones UNESCO.

Escobar, F. (2004). *Curriculum Integral de Educación Preescolar y Desarrollo Sostenible*. Trabajo de Ascenso. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. San Cristóbal, Venezuela.

Fajardo, L (2006). Desarrollo Humano Sustentable: Concepto y Naturaleza. *Civilizar Revista electrónica de difusión científica*. 10, 1-30. https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/727/610

Herrero, H. (2006). Los paradigmas de la sostenibilidad ¿Hacia una revolución ética y solidaria? En Wulf, C. y Newton, B. (Eds), *Desarrollo Sostenible.* European Estudies In Education, volumen 22. (pp. 17-36). Berlin, Germany: Waxmann Verlag Gmbh.

Jiménez-Fontana, R. y García-González, E. (2017). Visibilidad de la Educación Ambiental y la Educación para la Sostenibilidad en las publicaciones españolas sobre educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. 14 (1), 271-285. https://revistas.uca.es/pre/index.php/eureka/article/view/3154/2963

Jucker, R., & Mathar, R. (2015). *Schooling for Sustainable Development in Europe* [La escolarización para el desarrollo sostenible en Europa]. London: Springer.

Murga-Menoyo, M. y Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo «glocal» y ciudadanía planetaria. Referentes de una Pedagogía para el desarrollo sostenible. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 29 (1), 55-78. https://revistas.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/view/teoredu2915579/17342

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). *Metas Educativas 2021, la educación que queremos para los bicentenarios*. http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/metas2021-2.pdf

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1972). *Declaración de Estocolmo sobre el Medio Ambiente Humano*. http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2005.pdf

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1987). *Informe Comisión Brundtland. Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Nuestro Futuro Común*. http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1992). Fomento de la Educación, la Capacitación y la Toma de Conciencia. Capítulo 36, en *Programa 21*. https://www.un.org/esa/dsd/agenda21_spanish/res_agenda21_36.shtml

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2002). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)*. Asamblea

General de las Naciones Unidas -Resolución 57/254. https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible/comprender-EDS/decenio-onu

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2010). *La Lente de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Instrumentos de aprendizaje y formación. Nº 2*. Sector de Educación de la UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001908/190898s.pdf.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2012). *Educación para el Desarrollo Sostenible. Instrumentos de aprendizaje y formación. Nº 4.* https://www.academia.edu/36859477/Educaci%C3%B3n_para_el_Desarrollo_Sostenible_La_Educaci%C3%B3n_para_el_Desarrollo_Sostenible_en_acci%C3%B3n_Instrumentos_de_aprendizaje_y_formaci%C3%B3n_N_4_-2012

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014a). *Hoja de ruta para la implementación del Programa de Acción Global sobre Educación para el Desarrollo Sustentable*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2014b). *Documento de posición sobre la educación después de 2015*. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* París. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697

Prieto, T. y España, E. (2009). *Educar para la sostenibilidad: el contexto de los problemas socio-científicos. Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de la ciencia*. 6(3), 345-354. https://eduabierta.uchile.cl/assets/courseware/v1/da84ac8aa56c3bcb66cbfc79e15ec002/asset-v1:UniversidadDeChile+CCLIM001+2018+type@asset+block/LC1_-_Educar_para_la_sostenibilidad.pdf

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (1994). *Informe sobre desarrollo humano*. Fondo de cultura económica. México, D.F. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_1994_es_completo_nostats.pdf

Rendón, J. (2007). El desarrollo humano sostenible: ¿Un concepto para las transformaciones? *Revista Equidad y Desarrollo*. 7, 111-129. https://www.academia.edu/37150678/El_Desarrollo_Humano_Sostenible_un_concepto_para_las_transformaciones

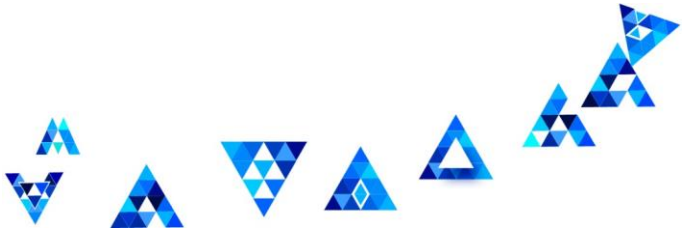
Sen, A. (1995). *Nueva economía del bienestar*. España, Valencia: Universidad de Valencia. Servicio de Publicaciones.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Valera, L. y Marcos, A. (2014). Desarrollo humano sostenible: una visión aristotélica. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*. 51, 671-690. http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/876/877

Vega, P., Freitas, M., Álvarez, P. y Fleuri, R. (2009). Educación Ambiental e Intercultural para la sostenibilidad: fundamentos y praxis. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. 14 (44), 25-38. https://www.academia.edu/35773621/Educaci%C3%B3n_Ambiental_e_Intercultural_para_la_sostenibilidad_fundamentos_y_praxis

Vilches, A., y Gil, D. (2012). La educación para la sostenibilidad en la Universidad: el reto de la formación del profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(2), 25-43. https://www.ugr.es/~recfpro/rev162ART3.pdf



La investigación universitaria. Un compromiso ético para la sostenibilidad

Escobar, Mery Faviola y Murzi, Homero G.
faviola@ciegc.org.ve hmurzi@vt.edu

Investigación en la universidad

La producción científica del conocimiento que ha dado lugar al desarrollo global es objeto de cuestionamiento en los actuales momentos, toda vez que la emergencia planetaria muestra signos alarmantes de destrucción de los ecosistemas. La crisis social y ecológica de los últimos decenios ha generado una profunda reflexión sobre el rol de las universidades en relación con la pertinencia social de la producción del saber.

Los avances de la ciencia y la tecnología trajeron consigo hábitos de consumo insostenibles que acrecienta la crisis ambiental. La educación universitaria debe asumir el reto de producir conocimiento para dar solución a los problemas que afectan la humanidad, reto que desde las diversas funciones universitarias permeadas por la investigación constituyen el hilo fundamental del ser de la universidad. En consecuencia, producir aportes significativos que permitan comprender y dar respuesta a las necesidades de desarrollo.

Hoy día la educación universitaria tiene una connotación que va más allá de la obtención de títulos, se trata de una responsabilidad para mejorar la sociedad y promover desarrollo desde el progreso social. Este norte, obliga a repensar y reconsiderar la misión de las universidades y el papel de los docentes para converger en un camino conjunto que dé respuesta a estas necesidades.

Se requiere de una misión actualizada a la era de emergencia planetaria que se vive, la cual debe definirse y puntualizar desde el interior de las universidades dado que son las instituciones que les corresponde dar respuesta a la sociedad. De allí la insistencia de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en solicitar a la educación en general reformas que apunten a *educar para la sostenibilidad*.

Los recintos universitarios no pueden limitar su función al desarrollo de las disciplinas, deben en su sentido más amplio fomentar y desarrollar valores morales y éticos para vivir en sociedad, preparar a los futuros profesionales con una gran capacidad para utilizar sus aprendizajes en el área disciplinar, responder a las necesidades sociales y medioambientales. No implica agregar un adiestramiento técnico a la educación, es cuestión de asumir todo el proceso educativo integrando el contexto que forma parte de la vida diaria del profesional a formar.

Para qué se investiga

La investigación ha de tener un norte claro, quien investiga en la universidad está obligado a saberlo, por cuanto, estas instituciones fomentan cultura, producen conocimiento, difunden la ciencia y la tecnología. Cabe resaltar, en este sentido, acciones puntuales en América Latina, como en México que a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (2019) ha constituido una red de investigación

científica, denominada Sistema Nacional de Investigadores (SNI), para la promoción y fortalecimiento de la calidad investigativa científica y tecnológica que se produce, agrupación en la cual participan los docentes que investigan.

Dentro de las áreas científicas es imprescindible abarcar lo referido al desarrollo sostenible, que según Yánez y Zavarce (2011), en Venezuela se ha convertido en un reto, revestido de muchas contradicciones; es impostergable que las universidades venezolanas lo asuman sin tardanza, que se pregone dentro del campo tecnológico, económico y cultural, lo cual debe emprenderse de una manera nueva, en búsqueda de un cambio en las políticas públicas y privadas.

Es preciso entender el desarrollo sustentable fundamentado en el amplio conocimiento de las relaciones que se dan en el campo económico y los sistemas biofísicos, los cuales van a respaldar las decisiones vinculadas con los criterios ecológicos. Este conocimiento reposa en las publicaciones de las universidades, los centros de investigación, los colegios de profesionales, asociaciones de empresarios y demás divulgaciones de intelectuales. Es prioritario en la actualidad, que la academia universitaria fortalezca la investigación sobre el desarrollo humano sostenible, pues llegó el momento de detener el detrimento ambiental, en el que el individuo protagonista tanto de las causas, como de los efectos que ello genera para su subsistencia tome las acciones pertinentes.

A la universidad le corresponde asumir la responsabilidad social de la investigación, y esto implica el desarrollo sostenible, centrado en la persona, en opinión de Vallaeys (2009) significa superar la tendencia de "la proyección social y extensión universitaria" (p. 3), para dar paso al compromiso académico, obligación social, cuestión que no puede ser circunstancial, atañe permanentemente al quehacer universitario, por cuanto, el desarrollo sostenible se dirige hacia el progreso y el bienestar, donde el ser humano con conciencia ecológica, actúe adecuadamente frente al ambiente con visión de futuro.

¿Para qué se investiga? Es preciso alcanzar el saber, despejar dudas que en la complejidad del mundo actual parecen difíciles de abordar. Genera la profusión del conocimiento y da a la persona la posibilidad de compartir informaciones y hallazgos, como responsabilidad de la universidad, para que en una acción sinérgica, profesores y estudiantes, afronten el reto que Yánez y Zavarce (2011) plantean, superar la crisis socioambiental actual, por ser ésta una de las situaciones más perentorias que la humanidad requiere atender.

Al considerar el mundo de estos tiempos, afectado por la cantidad de situaciones que surgen con gran rapidez, las que preocupan y condicionan la cotidianidad, esto junto a una sociedad globalizada sumida en una imbricación de aspectos que Morín (1990) denomina complejidad, define como "…una palabra problema y no una palabra solución" (p. 22), pues el pensamiento complejo está sujeto a una constante tensión entre lo deseado para un conocimiento integral y el reconocimiento de lo inacabado.

Por eso, la complejidad conduce a la incertidumbre y al descontrol, porque es una idea ininteligible, donde la globalidad arropa al contexto, es decir, lo global contiene el conjunto constituido por partes entrelazadas retroactivamente de manera organizada. Es decir, todo se interconecta y se transforma, pues las verdades son, inestables y variables. De tal

manera está el ambiente, que cada día se ve más atacado y vulnerable por la acción humana.

Ante tales hechos, la sociedad compleja, de la cual forma parte la universidad, fundamenta su investigación dentro de un sistema de valores éticos, lo que le otorga una gran responsabilidad social, porque se precisa fortalecer la sostenibilidad, incorporándola a la educación, esto integra a la formación de la persona desde su interior, con la participación de ella misma. También, se incluye lo externo, con la consideración del otro y de los otros, en una práctica de índole ontológica que esté en la esencia del ser como ser, que necesariamente está comprendida por lo ético, en el momento en que la acción universitaria se dirija hacia el fomento de valores. Así, la autorrealización como institución comprometida con el ambiente donde actúa, el trabajo conjunto, el logro de metas que favorezcan al colectivo, bajo un enfoque axiológico, científico, conducente a la identificación de valores en los sujetos, que están en él e influyen en sus percepciones y decisiones.

De tal manera, es necesario incorporar prioritariamente la sostenibilidad en la investigación universitaria, para ofrecer mejoramiento en la calidad de vida actual y para las generaciones futuras. Es pensar en el momento y preparar un mundo mejor para el después, ello redunda en la ética de la investigación, de ahí la formación de valores ambientales, para procurar mejores niveles de vida.

En este sentido, cuando se habla de valores ambientales, es propicio mencionar que estos se forman a través de la práctica, es decir, vivir desde los hábitos de cuidado y protección del ambiente desde los primeros años de vida, así se convertirá en una experiencia de comportamiento normal que va a regular cada una de las acciones futuras. Por consiguiente, también la universidad, con una práctica centrada en la ética, le corresponde promover principios, normas y valores dirigidos a compartir ideales y trabajar en función de ellos, para lograr un ambiente de bienestar y vida sana, tanto en el presente, como con visión futurista. No es posible la construcción de conocimientos y el desarrollo de actitudes que favorezcan la sostenibilidad, solamente en el ambiente del aula, con clases expositivas y trabajos individuales para superar los objetivos de una asignatura, pues los saberes significativos y permanentes tanto en el campo intelectual, como afectivo e instrumental, se adquieren con la investigación y esto lleva consigo el desarrollo de una serie de valores éticos, que debe asumir la universidad.

Hacia una ética para la sostenibilidad

En el mundo actual, es necesario que todos los formadores de profesionales, reflexionen sobre la necesidad de mirar hacia la sostenibilidad. La tarea a emprender, según recomienda Echeverría (2002), desde una posición ética, que aprecie la inexistencia de una única realidad, para la superación pragmática del positivismo, pues en la actualidad se presenta una sociedad dinámica y cambiante que valora ante todo lo humano en su amplitud social. Esto repercute indefectiblemente en la educación, que tiene la responsabilidad de formar sin centrarse en un individualismo, un ciudadano único, para entender sus particularidades y especificidades que lo convierten en un ser distinto a los demás.

La educación universitaria del siglo XXI se muestra con una exacerbación del individualismo, en el cual se coloca en segundo plano el bienestar colectivo marcado por los imperativos del sector económico, es menester superarlo, tal y como lo dice Elizalde (2007), es "El enorme desafío civilizatorio que enfrentamos"

(p.2), porque lleva consigo valores éticos conocimientos, comportamientos, hábitos, actitudes, modos de vida que deben aprenderse desde temprano y que repercuten en una sociedad sostenible. Para Jiménez y Valero (2013), el cambio experimentado en los planos social y económico mundial, ha afectado indefectiblemente al individuo, "desde los derechos sociales hasta la profunda reconversión de lo que fueron los fundamentos de la época ilustrada, en cuanto a los derechos humanos y el estado de bienestar" (p. 126), esto ha penetrado en el campo moral y hoy día, en aras de lo económico, se sacrifican muchos valores, tanto que muchas veces las universidades han dejado de lado lo académico para ocuparse de competencias productivas materiales.

De tal manera, Nussbaum (2011) alerta que a nivel mundial, la sociedad actual, está confrontando una crisis de consideraciones gigantescas y graves, dice: "No, no me refiero a la crisis económica global... Me refiero a una crisis que, con el tiempo, puede llegar a ser mucho más perjudicial para el futuro de la democracia: la crisis mundial en materia de educación" (p. 20). Por eso llama a reflexionar y a realizarse cada quien un examen crítico y de las propias tradiciones, para pensar por sí mismo y no simplemente aceptar la opinión de la autoridad transmitida por la tradición o que se haya hecho familiar a través de la costumbre, pues lo importante es producir ideas propias y construidas en un saber lógico y extensible, de modo que, se hace necesario ver más allá de los contenidos curriculares de la disciplina como objetos de estudio, es urgente la revisión de los planteamientos que los organismos internacionales plantean en los últimos años en materia educativa y de investigación.

Por tanto, las universidades deben replantearse su papel en la formación de los estudiantes, decidir con prontitud, retomar el camino e investigar sobre los asuntos de interés y con sentido para la sociedad, en lo económico, y lo que es más importante aún, la vida y la permanencia de las personas en este planeta, pues ya desde años atrás, Capra (citado por Yánez y Zavarce, 2011) decía: "nuestra ciencia y nuestra tecnología están basadas en un concepto del siglo XVII según el cual la comprensión de la naturaleza implica la dominación de la misma por el hombre" al parecer esta afirmación permanece vigente. Desde la misma ciencia y tecnología de hoy, se insta al consumo, a usar y desechar, sin valorar las consecuencias del deterioro causado al planeta por la ciencia en aras del *desarrollo*. Es decir, urge centrar la preocupación en la vida misma, a fin de asegurar algo mejor para los años venideros.

Lo anterior lleva a considerar desde lo ontológico la necesidad de valorar a los académicos que hacen vida en las universidades, como seres pensantes, con capacidad para la creación y el autodesarrollo desde su propio ser, en la búsqueda de su identificación con el compromiso ineludible en la formación de valores éticos en ellos mismos y en los estudiantes que atiende. Por tanto, la responsabilidad social de la universidad en la investigación debe repensarse para que responda al compromiso ético que representa para la sostenibilidad, la responsabilidad, solidaridad, respeto, hacia el ambiente; de modo que, todo se integra en la cultura y conciencia ecológica. La relevancia del papel humanístico de la educación está en que se le confiere al estudiante la condición de ser sujeto de la acción, quien con sus actitudes y hábitos

participa de manera activa para el desarrollo humano sostenible.

Es como lo pregonan Jiménez y Valero (2013) cuando señalan que la educación en valores contribuye a modificar tanto la visión anterior de la educación en la sociedad moderna, como la propia concepción ontológica del saber, pues la educación en la actualidad se ha desviado hacia la preparación de la persona para competir en el mercado de trabajo y pierde lo más significativo, su sentido humanista y social.

Desde esa perspectiva, la ética se aprecia como al conjunto de costumbres y normas que guían o valoran el comportamiento de la persona dentro de la sociedad; es decir, es la actuación con rectitud, apegada a la moral, lo que se destaca cuando de desarrollo sostenible se trata, porque es necesario, como lo plantea Aznar (2010), quien señala que el concepto de sostenibilidad, se extiende más allá de lo que es medio ambiente, pues lleva consigo, ética, equidad y justicia social.

En este sentido, la misión de la universidad es propiciar el aprendizaje de los contenidos de las diferentes disciplinas que cursan. Del mismo modo, coadyuvaren la formación y desarrollo de ciudadanos integrales y profesionales capaces de construir sus propios futuros y el de las generaciones venideras. Asimismo, considerar hacia qué desarrollo se apunta, vislumbrar ciudadanos con sólidos valores que permitan a cada estudiante y demás actores educativos advertirlo que significa el bienestar ambiental.

Es así que, Cubillo, Hidalgo y García (2016) opinan que buen vivir es tener una vida en plenitud y que es una de las aspiraciones de muchos pueblos latinoamericanos. Por lo que buen vivir es una "forma de vida en armonía o vida en plenitud" (p. 33), definición que abarca la intencionalidad de este escrito cuando se entiende la sostenibilidad como un compromiso ético de la universidad, para procurar que el hombre viva bien y a plenitud.

Sobre ello, Kofman (2008) asevera que a la universidad le corresponde formar valores éticos y morales, sostiene que es por medio de vivir en valores como se construyen, plantea la existencia de lo que el autor denomina reinos. Identifica tres, el primer reino el individual, en el que reina la propia persona. El segundo reino es el de la cultura, en la que reina lo heredado que se ha transmitido de una generación a otra; el tercero es el natural, donde reina el ambiente; este último para el autor es el reino de la belleza o reino del arte, del bien o moral y verdad, resumiéndolos en "Yo, nosotros, estos" (p. 11). Por eso, se destaca la importancia de la ética en la investigación universitaria, para hacer de ella un aporte a la persona, tanto en lo individual, cultural y ambiental.

Igualmente, dentro de los valores a repensar cuando se investiga en la universidad está la valoración del otro como persona individual, porque se trata de indagar para producir conocimientos en los cuales se valoren sentimientos, opiniones, capacidades y formas de actuar, resaltando el concepto del otro, denominado como la otredad, también llamado alteridad, que para Arellano (2010) es el otro, considerado algo. Es necesario que en el ámbito universitario haya un criterio de alteridad, que visualice al otro como persona, se le tolere, respeten sus ideales y pensamientos para la vida armónica, en comprensión, solidaridad y templanza.

Cubillo, Hidalgo y García (2016), cuando se refieren al *buen vivir* afirman la existencia de una postura postdesarrollista, conocida como

corriente ecologista, que se caracteriza por la valoración del cuidado y preservación de la naturaleza en un enfoque de sostenibilidad, en el cual debe haber una "construcción participativa del buen vivir" (p.35), postulándose así la necesidad del trabajo colectivo para que el hombre alcance el tan deseado bienestar. Estar bien o bienestar es algo que nos prodigamos los seres humanos y es un concepto que se construye desde niños en el hogar y en el recorrido por la educación.

Cada individuo genera unos parámetros que le producen complacencia, los cuales varía en cada persona a partir de la cosmovisión que tenga y haya construido. El modelo consumista que impera ha establecido unos parámetros de bienestar que han destruido el planeta y que los seres humanos en aras del *bienestar* avalamos y requerimos para vivir, soslayando el costo ambiental que trae consigo el desarrollo humano insostenible.

Es importante el papel de la universidad frente al desarrollo humano sostenible, es determinante, pues desde allí se fomenta la conciencia y la responsabilidad de la persona ante el ambiente. Los profesores tienen en sus manos la transformación de las costumbres que han deteriorado el ambiente, a través de experiencias y hábitos para una vida provechosa en todas sus instancias. Para Aznar (2010), el concepto de sostenibilidad es hoy día ambiguo, pero con aciertos relevantes en factores socioeconómicos, culturales y ambientales, que condicionen a las sociedades humanas, las cuales para el autor, deben auscultarse integral e interactivamente, en donde todos reciban influencia, unos de otros en constante intercambio, que permita desarrollar en las personas, competencias dirigidas a "formas más sostenibles de desarrollos" (p. 129). Es posible si se asume con una visión ética y social, que aprecie y valore a la persona.

La investigación formativa y la investigación productiva planetaria: Una dimensión olvidada en la investigación universitaria

La dinámica sociocultural actual de la educación universitaria, se ha preocupado más por la formación de estudiantes para su participación en el mundo de la producción y la competitividad, que por la necesidad de contar con un planeta sano, que asegure el bienestar de la población que lo habita. Por eso se plantea la necesidad de formar una conciencia planetaria, que lleva consigo el cambio de paradigma de la civilización.

Para Rendón (2007), hablar de desarrollo sostenible se concibe en los términos de desarrollo humano, porque:

> En este camino de desaciertos y de incomprensión sobre el desarrollo, se ha optado por asignarle adjetivos a un concepto que para que sea cierto debe ser humano, en armonía con el planeta y con las generaciones de futuro. Es decir, no es posible entender el desarrollo si este no es humano, si no se refiere al mejor estar de la humanidad en la sociedad. Y es imposible hablar de desarrollo sin que tenga una connotación con la responsabilidad presente del equilibrio ecológico del planeta (p.113).

Esta posición del autor se comparte en este escrito, pues es el ciudadano preparado, quien actuará productivamente a nivel planetario, de ahí el interés porque las universidades den cabida a la investigación formativa y consustanciada con los problemas que inciden en el desarrollo humano sostenible.

Sobre lo anterior, se destaca la importancia de transitar hacia un progreso real, dirigido a

mejorar las condiciones de vida, en compatibilidad con una explotación racional de los recursos, por el desarrollo de actitudes favorables hacia el ambiente, para evitar el deterioro progresivo que las personas causan, con la irremediable destrucción que como flagelo azota al planeta, implica detenerlo, así podrá ser un lugar adecuado para la vida.

Por tales razones es imperativo la investigación universitaria, que genere enfoques referidos a educación para la sostenibilidad, al respecto, Escobar, Parra y Maldonado (2013) mencionan que el desarrollo sostenible es una manera de preservar la estabilidad de las generaciones actuales, y de las generaciones futuras, va hacia la conservación del ambiente, los modos de vida saludable y el cuidado del planeta, las autoras opinan: "Se conoce como desarrollo sostenible aquel que permite satisfacer las necesidades de todos en el tiempo antes de satisfacer las propias necesidades" (p.290), por tanto, el papel de la investigación universitaria es indiscutible.

Autores, como Vergara y Ortiz (2016) están de acuerdo con la posición que asumieron los países que se han preocupado por el aumento de los problemas ambientales; al referir la necesidad de emprender un proceso de transformación socioeconómica en el cual la utilización racional y adecuada de los recursos naturales, la orientación de las inversiones, la canalización del desarrollo tecnológico y los cambios institucionales, como factores indispensables para el mejoramiento del desarrollo humano sostenible, tanto en el presente como en el futuro.

Entonces, hoy día se visualiza a la sostenibilidad centrada en el ser humano, para garantizar mejores niveles de vida. En este orden, también Galarza V. y Galarza B. (2018), destacan la importancia del bienestar del ser humano, el cual le corresponderá actuar y vivir en un mañana deseado como saludable; este enfoque se corresponde con los planteamientos sobre desarrollo humano sostenible, que acogen los países a nivel mundial, en ellos se resalta la necesidad de centrarse en el hombre como figura principal para el desarrollo, quien debe dejar huella para las generaciones por venir.

Es relevante que los países hayan suscrito acuerdos internacionales relacionados con la sostenibilidad en cada una de las regiones; en los cuales se le otorga un papel de primer orden a la educación. Ya desde *La Agenda 21* presentada por la UNESCO (1992), denominada *Declaración de Río*, porque fue producto de una reunión realizada en Río de Janeiro; se habían pautado compromisos sobre el medio ambiente y desarrollo, lo que originó la Resolución 57254 del 2002, la cual consideraba que el planeta Tierra estaba comprometido en ofrecer una educación para el desarrollo sostenible, pues en tal resolución, la asamblea general de la UNESCO (2002) traza el *Decenio para la Educación con miras al Desarrollo Sostenible* (2005-2014), así fue designada a la UNESCO como órgano responsable de la promoción del *Decenio*; sin embargo, poco de esto se ha cumplido, porque en ese lapso fueron escasos los logros de una educación sostenible.

Educar para la sostenibilidad, aunque no es a corto plazo, hay que iniciarla de inmediato, dirigir la mirada hacia el porvenir de la humanidad, para que las personas aprendan que el planeta es de todos, con la responsabilidad de cuidarlo, mantenerlo y apreciar el desarrollo humano prioritario para la vida en un entorno sostenible, pues no se ha podido instaurar una cultura ecológica. Existen reflexiones y toma de conciencia sobre la imperiosa necesidad de

apreciar que los recursos renovables, no deben ser utilizados a un ritmo superior al de su generación; también, comprender que los contaminantes en su totalidad, no deben producirse a ritmos superiores que al de sus posibilidades de reutilización, reciclaje, neutralización o absorción por parte del medio ambiente.

Asimismo, más allá de la reflexión sobre lo que implica el aprovechamiento de los recursos no renovables, de la necesaria rapidez para su sustitución por otro que sea renovable, el cual deberá ser empleado de manera sostenible, se estima lejos que esto suceda en la realidad, por tanto se ha creado una inmensa distancia entre lo pregonado y lo hecho. Por ello, Gudynas (2004) asevera que el desarrollo sostenible lleva no solo la preocupación por el ambiente, pues en él están comprendidas la sostenibilidad la económica y la cultural.

En la búsqueda de soluciones a los problemas de la sostenibilidad, se le ha adjudicado un invaluable rol a la UNESCO, a través de ella, los expertos definen normas de sostenibilidad para su aplicación en el campo educativo, resaltan como prioridad que se enseñe a los estudiantes de todos los niveles educativos, cómo debe ser su interacción con el ambiente, también, que aprendan sobre su cuidado personal, incluyen normas de vida, de alimentación, las prácticas higiénicas y de salud: así como su actuación con el planeta; para lograr el bienestar futuro.

La asamblea general de la UNESCO (2015) aprobó la *Agenda 2030* para el desarrollo sostenible, se trata de un compromiso de los países y sus sociedades para una mejor vida que incluye a todos. Esta agenda cuenta con 17 objetivos de desarrollo sostenible que contienen el aspecto social, económico y ambiental implícito en los *Objetivos del Milenio* (2000-2015), es un llamado universal a la transformación. El objetivo número cuatro está relacionado con la educación. En esta vía hay que concienciar de una vez por todas que los hombres civilizados son parte de la naturaleza, que son afectados por sus leyes, pues el éxito y prosperidad de la humanidad no está en el control y el dominio de los recursos, porque la Tierra tiene una limitada cantidad a disposición. En consecuencia, si en el pensamiento y actuación de cada persona no se producen cambios, la sostenibilidad será una ilusión inalcanzable y los objetivos del desarrollo sostenible serán una utopía como fueron los *Objetivos del Milenio*.

La naturaleza ha sido objeto de asalto y desmantelamiento durante los últimos 40 años, y aun cuando los científicos dan cuenta de las terribles consecuencias que esto ha tenido y de la evidente emergencia planetaria, las medidas en todos los ámbitos han sido muy tímidas. Los objetivos para el desarrollo sostenible previstos en la *Agenda 2030* son alcanzables. Es imperativo asumir lo educativo desde un enfoque integrador y holístico. Tal como lo plantean Páez, Arana, Arreaza, y Vizcaya (2010):

> …exige nuevos métodos de investigación y de enseñanza diferentes, que tomen en cuenta la dinámica ambiental en su sentido más amplio, donde se aborden los análisis desde una perspectiva global, que permita configurar la red de interacciones entre los procesos sociales y naturales característicos de nuestros sistemas ambientales. (p.4).

Para seguir esta premisa se necesita cambiar de mentalidad, hay que prever tiempo y esfuerzo compartido, porque ello lleva consigo la construcción de valores, nuevas maneras de concebir el presente y el futuro; por este motivo, los diversos organismos internacionales le otorgan gran importancia a los programas

educativos y divulgativos en pro de formar para la sostenibilidad. La UNESCO (2012), en las conclusiones del *Informe del decenio de las naciones unidas para el desarrollo sostenible* asume:

> En las instituciones de educación superior, la enseñanza y la investigación han empezado a girar en torno a los problemas de sostenibilidad y del mundo real. Contribuyen a ello las siguientes tendencias: la necesidad del aprendizaje permanente; la mundialización y las redes sociales que utilizan las TIC; la exigencia de la pertinencia de la educación en general; y el interés creciente del sector privado en el desarrollo de los recursos humanos. (p.65).

Estas conclusiones tienen que ver con la década para educar en la sostenibilidad (2004-2015) establecida por la UNESCO en el año 2002, sin embargo, la situación de grave emergencia planetaria, día a día aumenta, a través de una cantidad de realidades indeseables, que hacen difícil la vida en la Tierra, debido a la contaminación y degradación de los ecosistemas, agotamiento de recursos, crecimiento incontrolado de la población mundial, desequilibrios insostenibles, conflictos destructivos, pérdida de diversidad biológica y cultural. Por este motivo, es urgente que haya un compromiso ético para que toda la educación, en especial la universitaria, se enfoque con sus estudios e investigaciones a buscar soluciones tendientes al mejoramiento de la situación mundial del desarrollo humano sostenible. Así, los países pueden percibir de manera correcta y oportuna los problemas que arropan a la población con intención de promover actitudes y comportamientos favorables para la vida.

En este entendido, el desarrollo humano sostenible en este siglo XXI es la base fundamental para que la universidad por medio de sus investigaciones fomente una cultura de vida, a través de hábitos saludables y sostenibles de las personas. Se genere una transformación en el entorno en pro del desarrollo de una educación que visualice como prioritario lo humano y sostenible.

Consecuencialmente, el desarrollo humano desde la sostenibilidad además de promover la protección del ambiente y la calidad de la salud integral de las personas, es una perspectiva asumida por diversos autores, como cultura de vida, para poder legar a las generaciones futuras una naturaleza sana, en la cual pueda el hombre disfrutar su vida con bienestar; y, a la vez ofrecer una herencia cultural a quienes les correspondan vivir posteriormente. Así pues, le concierne a la universidad plantear actividades para el bien común en cuanto al desarrollo sostenible, formar a los estudiantes para interactuar convenientemente con el ambiente, hacer uso de sus producciones, pero a la vez, cuidarlo con una visión de preservación y desarrollo.

Sobre tales consideraciones se aprecia como pertinente una educación para la sostenibilidad, desde los diferentes recintos universitarios, con el fin de atender los profundos cambios planetarios que subyacen en el ambiente, asegurar que se está en presencia de la intencionalidad de ofrecer al estudiantado, una educación razonable de calidad. De allí la importancia de sumar esfuerzos para ordenar y cristalizar la cultura actual sobre una vida más sana en el planeta, problema del presente a investigar con primacía en las instituciones universitarias.

Es oportuno comentar, que en la conferencia mundial de la UNESCO sobre la educación para el desarrollo sostenible realizada en Aichi-Nagoya en Japón el 12 de noviembre de 2014, se

consideró como tema *Aprender hoy para un futuro sostenible*. En esta conferencia, se propuso emprender con urgencia acciones para que todas las naciones pusieran en marcha a partir de 2015, el *Programa de acción mundial sobre la educación para el desarrollo sostenible*. Este programa se centró en cinco ámbitos prioritarios de acción.

El primer ámbito trata sobre la promoción de políticas para que los países desarrollen una educación para la sostenibilidad, por cuanto "…representa una oportunidad y una responsabilidad que debe conducir a los países, tanto desarrollados como en desarrollo, a redoblar sus esfuerzos encaminados a erradicar la pobreza, reducir las desigualdades, proteger el medio" (p.1). Este ámbito presenta la necesidad de reducir la pobreza como aspecto prioritario.

El segundo ámbito propone "Integrar las prácticas de sostenibilidad en los contextos pedagógicos y de capacitación mediante enfoques que abarquen al conjunto de la institución" (p.1), de ahí la importancia de ofrecer líneas orientadoras que favorezcan el desarrollo humano sostenible como cultura de vida desde las universidades.

En el tercer ámbito se plantean los términos para aumentar las capacidades de los educadores y formadores, sobre las competencias que los docentes necesitan para conocer y fomentar el desarrollo humano sostenible. Esta perspectiva es recogida por Escobar y Román (2014), cuando conciben el fomento de la educación para la sostenibilidad desde un programa bioético, en el que los *docentes* deben afrontar el compromiso de formarse y a su vez mediar en los estudiantes el valor de educar para la sostenibilidad.

El cuarto ámbito se refiere a dotar de autonomía a los jóvenes y movilizarlos, lo cual comienza desde temprana edad, de ahí la importancia de la educación para la sostenibilidad en los diferentes niveles educativos, porque todos los estudiantes deben construir hábitos de vida, saludables, sostenibles y perdurables durante su desempeño en la sociedad donde actúan y hacen vida.

El quinto ámbito insta a las comunidades locales y las autoridades municipales a que diseñen y ejecuten programas de educación sostenible con base comunitaria, esta temática debe estar en el interés universitario, como escenario de acción comunitaria y local, con presencia y acción permanente en todos los ámbitos de la sociedad para dar realce a una cultura del desarrollo humano sostenible.

Así pues, es preciso aceptar que trabajar por el desarrollo humano sostenible, implica valorar la vida y el ambiente desde la sana convivencia en busca de la paz y la equidad ecológica, por ello el compromiso de interacción comunal es necesario. En consecuencia, es importante promover investigaciones universitarias, para lograr que los profesionales de las diferentes disciplinas incorporen hábitos dirigidos a tomar acciones que permitan desarrollar actitudes y habilidades prácticas de avanzada, con el propósito de construir un ambiente sostenible tanto en lo natural como en lo material, para la evolución del ser humano en todas sus potencialidades.

Igualmente, hay que hacer referencia a la postura de Leff (1998), quien en su discurso sobre sostenibilidad afirma que el término comprende varias interpretaciones y responden a diferentes versiones, intereses y estrategias alternativas de progreso, que sitúa la calidad de vida de las personas como el centro de los objetivos de desarrollo, más allá del valor económico, pues lo importante es la satisfacción de los

requerimientos básicos y la racionalidad ambiental, social y sobre todo la renovación de los valores del ser humano, para lo cual es menester realizar grandes y pequeños pasos con humildad y participación, para el fomento de una cultura de vida sustentable.

En este orden de ideas, es necesario involucrar a los profesionales formados en las universidades, en el tema de los valores esenciales de vida, en donde el bienestar y buenos niveles de vida estén vinculados con el desarrollo integral del ser humano. La motivación a fomentar una cultura de bienestar y paz, que transforme y patrocine una visión diferente, fundamentada en la ética, la responsabilidad y el compromiso. Para Román y Escobar (2014), "El tema del bienestar humano implica acciones concretas y discursos claros, es un asunto estrechamente vinculado con el reto de la bioética y el valor de la persona" (p.36).

Por lo tanto, el bienestar de la persona está vinculado con la visión que se tenga del hombre y de la responsabilidad que se asuma ante la problemática que en los momentos rodea al desarrollo humano sostenible. En opinión de las autoras se logra si hay una acción que se comprometa con la vida, sin dejar a un lado el progreso, el beneficio para el ambiente y el ser humano.

En conclusión, hay que repensar la investigación universitaria desde la necesidad social con una visión ética para la sostenibilidad, en la cual se asuma el desarrollo como cultura de vida, centrado en lo humano. Reflexionar sobre el para qué se investiga, si para formar para el trabajo visualizado en lo económico, o para la actuación consciente de la persona ante la vida, en tanto la academia se juega el futuro del hombre en el planeta. Es investigar para vivir mejor, y dejar un legado positivo, a través de huellas transitables hacia la prosperidad.

Referencias

Arellano, G. (2010). Culturas juveniles y pedagogía en tiempos inciertos. *Revista Colombiana de Educación*, 52, 74-89 http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635246005.pdf

Aznar, P. (2010). Educación para el desarrollo sostenible: reflexiones teóricas y propuestas para la acción. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, (37), 129-148. https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/313/274

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (2019). *Sistema Nacional de Investigadores*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores

Cubillo, A. Hidalgo, A. y García, S. (2016). El buen vivir como alternativa al desarrollo para América Latina. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 5(2), 30-57. http://ried.unizar.es/index.php/revista/article/viewFile/184/107

Echeverría, J. (2002). Axiología y Ontología: Los valores de la ciencia como funciones no saturadas. Argumentos de razón técnica. *Revista española de ciencia, tecnología y sociedad, y filosofía de la tecnología*, (5), 21-37. https://institucional.us.es/revistas/argumentos/5/art_1.pdf

Elizalde, A. (2007). María Novo. El desarrollo sostenible, su dimensión ambiental y educativa. UNESCO - Pearson, Educación S.A., Madrid, 2006, 431 p. *Polis. Revista Latinoamericana*. 6(16), 1-4. Santiago, Chile: Universidad de Los Lagos Chile. https://www.redalyc.org/pdf/305/30501624.pdf

Escobar, F., Parra, Z., Maldonado, Z. (2013). Reflexiones para repensar la educación inicial desde la perspectiva del desarrollo sostenible. En Izarra, D. y Ramírez, R. (Comp.) *Docente, enseñanza y escuela*. (pp. 289-306). San Cristóbal, Venezuela: UPEL- IMPM. http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2015/02/libro-Docente-ense%C3%B1anza-y-escuela.pdf

Galarza V., M. y Galarza B., F. (2018). Desarrollo sostenible del agro-turismo en comunidades rurales de carácter agrícola. *Journal of Social Sciences and Research*, 3(10), 27-32. https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/232/349

Gudynas, E. (2004). *Ecología, Economía y Ética del Desarrollo Sostenible*. Montevideo, Uruguay: Coscoroba Ediciones. http://ambiental.net/wp-content/uploads/2000/01/GudynasDS5.pdf

Jiménez, A. y Valero, L. (2013). De lo económico a lo educativo: del estar al ser. *Revista de Investigación. Miradas*, 1(11), 125-135. https://revistas.utp.edu.co/index.php/miradas/article/view/9087/5587

Kofman, F. (2008). *La Empresa consciente. Cómo construir valores a través de valores*. Buenos Aires, Argentina: Aguilar.

Leff, E. (1998). *Discursos Sustentables*. 6ª. Edición. D.F., México: Siglo XXI.

Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa. http://grupal.reletran.org/wp-content/uploads/2013/09/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo.pdf

Nussbaum, M. (2011). La crisis silenciosa. *Revista Signo y Pensamiento*, 30(58), 16-22. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48232011000100001

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1992). Declaración de Río sobre el medio ambiente y el desarrollo. *Cumbre de la Tierra. Agenda 21*. https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/riodeclaration.htm

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2002). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)*. Asamblea General de las Naciones Unidas -Resolución 57/254. https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible/comprender-EDS/decenio-onu

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2015). *Agenda para el desarrollo Sostenible. Objetivos para el Desarrollo Sostenible*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2012). *Forjar la educación del mañana. Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible – Informe 2012* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219155?posInSet=4&queryId=d6d3078d-5453-4737-9e64-6a95934c654c

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2014).*Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*. Japón, Aichi-Nagoya: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231074_spa

Páez, H., Arana, A., Arreaza, E. y Vizcaya, W. (2010). *Educación para la ciudadanía. Educación para el desarrollo sostenible. Una propuesta de formación de capital social en Venezuela*. En María Inés Vollmer (Presidencia), Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires, Argentina. https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCCIUDADANIA/R1700_Paez.pdf

Rendón, J. (2007). El desarrollo humano sostenible: ¿un concepto para las transformaciones? *Revista Equidad y Desarrollo*, (7) 111- 129. https://doi.org/10.19052/ed.331

Román, M. y Escobar, F. (2014). Orientaciones bioéticas para gerenciar el programa de Protección y desarrollo estudiantil en el subsistema de educación básica de las escuelas municipales adscritas a la Alcaldía de San Cristóbal del estado Táchira. En Escobar, F. (Coord. de Postgrado) *Memorias de IX Jornada de Intercambio de Experiencias de Investigación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio*. San Cristóbal. Venezuela. http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2015/06/Memorias_IX_Jornadas.pdf

Vallaeys, F. (2009). *Asociación de universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina* AUSJAL ¿Qué es la responsabilidad social universitaria? (pp.1-18) Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. http://www.ausjal.org/wp-content/uploads/Que-es-la-Responsabilidad-Social-Universitaria-Francois-Vallaeys.pdf

Vergara, C. y Ortiz, D. (2016). Desarrollo sostenible: enfoques desde las ciencias económicas. *Apuntes del CENES*, 35(62), 15-52. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cenes/article/view/4240

Yánez, R. y Zavarce, C. (2011). Desarrollo sustentable y la investigación científica en las universidades autónomas venezolanas: Retos y tradiciones. *Revista Venezolana de Gerencia*, 16(53), pp. 89-100. https://www.redalyc.org/pdf/290/29018414005.pdf

Evaluación para la educación sostenible. Aportes teóricos

Díaz Peña, Arely y Angarita Mancera, Julián, A.
arely@ciegc.org.ve jangaritama@uniminuto.edu.co

Introducción

Desde la década de 2010, organismos a nivel mundial como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización Mundial de la Salud (OMS), Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), articulan ideas para trabajar sobre el desarrollo humano sostenible (DHS). En este sentido, los objetivos propuestos se evalúan cada cierto tiempo, para reorientar y asumir la responsabilidad de su divulgación a nivel internacional.

El informe del año 2019 presentado por la ONU, muestra que en algunas áreas el avance es favorable, mientras que en otras hay mucho por mejorar. Según este organismo, la pobreza extrema ha disminuido, la tasa de mortalidad de niños menores de 5 años se redujo considerablemente, las inmunizaciones salvan vidas y la población a nivel mundial tiene más acceso a la energía eléctrica. Se valora entonces, la iniciativa de muchos países para trabajar en la protección del planeta, no obstante, la tarea continua y la educación tiene gran responsabilidad en esa labor.

A pesar de los esfuerzos por mantener un planeta equilibrado, la realidad marca que el ambiente natural se deteriora a un ritmo que clama la atención y exige formación sobre el tema, tanto en la sociedad como en las instituciones educativas. Educar a la población hace que las personas disminuyan la contaminación, la acidificación de los océanos, la disminución de enfermedades, las inmensas olas de calor registradas y los incendios forestales en zonas de pulmón vegetal del planeta. Por consiguiente, es importante que los docentes formen para la sostenibilidad, que los gobiernos de cada país inviertan en programas locales, que construyan en las comunidades espacios sostenibles para el cuidado ambiental, en la familia, la escuela y la comunidad.

Se menciona la Agenda 2030 como documento base para el logro de los objetivos que coadyuven a la resolución del problema ambiental. En este sentido, la UNESCO (2015) insiste en dar respuesta y solución con prevención desde y para la educación sostenible, puesto que solo el ser humano salva la Tierra, es quien vive y acciona los daños que sufre a diario el ambiente. Según Habermas (1989), el hombre se apropia de la naturaleza y alcanza la reproducción de su vida material, por tanto, si trabaja la enseñanza y la evaluación reflexiva, con temas de relevancia sostenible en procesos selectos y propiciadores de los cambios que aspiran los organismos mundiales, los resultados serán favorables a la trasformación de la vida planetaria.

La enseñanza con mayor significado y reflexión sobre los problemas sociales emergentes, es aquella que afecta la vida del ser humano y su alrededor; caso el deterioro

ambiental. Por tanto, es prioridad la idea de formar ciudadanos críticos ante la situación demandante. Para Chacón (2015) enseñar reflexivamente es promover actitudes favorables a la crítica, a la investigación y la producción de conocimientos; en tal sentido, es importante preparar actividades que conduzcan al estudiante a la constante revisión de lo que aprende, con temas de actualidad y de significado en su vida diaria. Asimismo, la evaluación forma parte de la intención educativa, proceso alterno, mediador y constructivo de la educación sostenible. Según Díaz y Chacón (2013), es el proceso que valora el aprendizaje en el estudiante, al mismo tiempo estima la enseñanza que desarrolla el docente en la dinámica de reconocer habilidades, conocimientos y autocontrol de lo aprendido.

Partir de la idea que, la educación para el desarrollo humano sostenible (EDHS) beneficia a las personas hacia el incentivo de actitudes y capacidades favorables, en la adquisición de conocimientos y toma de decisiones beneficiando la otredad, implica entonces, considerar la enseñanza y la evaluación como el binomio que sistematiza la EDHS. He aquí una excelente oportunidad para presentar razonamientos teóricos que fundamenten el valor de la enseñanza y la evaluación en la educación sostenible, con el fin de argumentar la necesidad de establecer instituciones y comunidades que trasformen la sociedad en tiempos de sostenibilidad. Seguidamente, se amplían las ideas en cuatro apartados: la modificabilidad de la evaluación, enseñar y evaluar reflexivamente, concepciones del docente para evaluar con reflexión sostenible y las consideraciones finales.

Modificabilidad de la evaluación

En las últimas tres décadas, la evaluación ha sido estimada por los docentes como un proceso apoyado en el tecnicismo, influenciada según la forma de pensar del docente y la cultura del paradigma imperante en el momento. Investigaciones realizadas por Litwin (1998), Santos (1999), Flórez (1999), Díaz (2019), corroboran que los docentes propician práctica evaluativa pensando más en la técnica y el instrumento que en el proceso que forma al sujeto. Mientras, el estudiante espera comprensión por su estilo de aprendizaje, la valoración a su proceso de adquirir conocimientos y la evaluación óptima de su trabajo. Esta realidad evidencia la necesidad de cambiar algunas posturas y acciones evaluativas en la actividad docente. Razón por la cual Schön (1987) expresa que los docentes deben reflexionar sobre su práctica, ejercicio que le permitirá mejorar y reconducir su enseñanza.

Otra postura importante es la de comprender el proceso de evaluación como el indicador valorativo para el aprendizaje del estudiante y para la enseñanza del docente, ambos inclusive aprenden, y cambiar la idea de que su función es solo de medir conocimientos y aprobar el curso o año académico.

Dice Litwin (1998), la evaluación es el proceso de comunicar la regulación del aprendizaje del estudiante, aviso esencial para que el docente recupere y reoriente reflexivamente su propuesta de mediación en el aula. La puesta en marcha de estimar la evaluación solo para medir conocimientos y revelar quien aprueba o no el año académico, es en estos momentos abatida por posturas que dignifican la evaluación más formativa que sumativa.

Indudablemente, hay que entregar al final del curso resultados cuantitativos, también es cierta la revisión del aprendizaje de los estudiantes para contribuir en el desarrollo como ciudadanos dignos, proactivos y capaces en una sociedad

convulsionada y trastocada por complejidades sociales. La educación para el desarrollo sostenible establece que las personas demuestren actitudes, capacidades, conocimientos que les permitan la toma de decisiones para el beneficio propio y el de los demás; implica considerarla otredad. Por consiguiente, la evaluación no mide estas capacidades, por el contrario, las valora, anima y estimula durante el aprendizaje.

Gran parte de ese trabajo formativo lo media el docente en la práctica del estudiante, en consecuencia, la definición de la evaluación en estos tiempos cambia completamente. Ideas expresadas por Tobón (2008), sobre las competencias del ser humano para la educación sostenible contemplan que, según la concepción evaluativa, desde la complejidad del pensamiento, el ser humano aprende integrando el ser, conocer y hacer; significa un todo, lo hace necesario y fundamental para formarse. Estas consideraciones requieren que el docente permita el proceso cambiante, bidireccional y formativo al evaluar.

La dinámica de los problemas ambientales, la salud, la paz de la vida planetaria son sucesos complejos que estimulan la racionalidad para analizar las dificultades que afectan la vida de los seres vivos. Conocer el todo y a la vez las partes del problema, motivo por el cual enseñar y evaluar, desde y para la educación sostenible conlleva una serie de modificaciones en los procesos vitales de la formación; tales como actualización con más responsabilidad para direccionar la evaluación que optime las capacidades mentales de autorreflexión, regulación y creatividad del aprendizaje. Es trabajar según Morín (1999), en la búsqueda de la metanoía; proceso que va más allá, transciende, se trasforma con reflexión.

En lo atinente al proceso de evaluación, temática central de este capítulo, la organización y desarrollo del proceso va hilado con la enseñanza y el aprendizaje, por tanto, el docente adecua una serie de elementos propios del quehacer áulico. Para Díaz (2011, p.23), los docentes cambian su forma de planificar la evaluación cuando confrontan retos, evidencian y comprenden nuevas formas y estrategias, por ello la experiencia de compartir formación permanente y propiciar discusiones reflexivas para animar cambios en los maestros, ha conducido a presentar el esquema de la PODEPA (Figura 1); diseño que muestra la serie de pasos importantes al momento de evaluar. El esquema muestra reorientación de la planificación y su sigla significa planificar, organizar, desarrollar, estimar, preguntar y aprender.

El planificar, contribuye a la preparación de las actividades y estrategias diarias que un docente identifica y relaciona según el contenido o tema a trabajar. El organizar, permite al docente concretar la estrategia, el ambiente y la motivación para favorecer la actitud que los estudiantes utilizarán en la clase. La diversidad de estilos de aprendizaje conocidos previamente por el docente favorece esta etapa en la evaluación. En cuanto al desarrollar, está dado cuando se comienza el trabajo y los estudiantes utilizan las estrategias que posibilita el docente; van centralizadas las mismas entre enseñanza y aprendizaje.

El estimar, momento en la clase para valorar cómo va la enseñanza y el aprendizaje, para ello se utilizan instrumentos adecuados y seleccionados por el docente previamente. El preguntar es una técnica que estimula en la clase a revisar todos los pasos anteriores mencionados en el esquema, puntualiza el proceso

metacognitivo del estudiante y facilita al docente acercarse y reconocer el aprendizaje de su alumno. Se evidencia la articulación para convenir el aprender, último paso para estimular en el aprendiz su autoimagen, autoreconocimiento y autocontrol de los conocimientos, de manera cooperativa, crítica y reflexiva. Es importante entonces, que el docente en este momento, vincule con técnicas e instrumentos propios del resguardo del proceso evaluativo, para revisar cómo va y reflexionar sobre el mismo, así posteriormente activar constructivamente la responsabilidad administrativa con fortaleza y compromiso.

Desde este esquema se trabaja el ordenamiento del proceso evaluativo apoyado con estrategias metacognitivas, como estimular al estudiante en su trabajo individual, grupal, cooperativo y holístico. La valoración de la autoimagen, el autoconcepto con respecto a sus ideas y las de los demás, fomento del pensamiento crítico, reflexivo, creativo y divergente, reconocimiento de la metamemoria y la metaatención, como procesos inherentes al momento de aprender. Considerar la transformación del proceso de evaluación para verlo más como "una metapráctica, valorativa, regulada, proposición que tiene como finalidad la revisión constante de su práctica". (Díaz, 2011. p.24). La regulación que el docente le hace a su práctica permite la corrección de la enseñanza que media. Estos procesos se proponen para presentar y ajustar la modificabilidad de la evaluación.

Figura 1. Esquema de la PODEPA. Díaz (2010)

Enseñar y evaluar reflexivamente

Con el propósito de formar para la sostenibilidad, es perentorio analizar el proceso de enseñanza y la evaluación. El primero a partir de una visión reflexiva, por tanto, revisaremos las ideas de Carr y Kemis (1988), Perrenoud (2004) y Chacón (2008), quienes comparten una visión de la enseñanza como una actividad critica, emplazada para mostrar al estudiante oportunidades de aprender, de potenciar capacidades y reflexionar en cada espacio donde se desarrolle el acontecimiento objeto de aprendizaje. Se dispone entonces, de una enseñanza con un conjunto de procedimientos, en la cual el docente promueve interés por conocer, describir, analizar, relacionar y practicar conocimientos nuevos.

De igual manera, revisar aportes sobre el desarrollo humano sostenible y unir las ideas de los autores antes citados con las de Leff (2010), permite afirmar que el hombre evidencia una racionalidad económica que se apodera de todo y no le permite valorar la relación con su entorno, por tanto, es propicio ordenar la visión de un pensamiento moderno que deje a un lado el dominio y deterioro del ambiente. Subyace en estas ideas, la educación que procura el cuidado de nuestro ambiente para quienes actualmente vivimos en el planeta y la conservación para las futuras generaciones. Por consiguiente, la crisis ambiental es el referente para que se eleve la formación de la cultura sostenible, conducente a la enseñanza reflexiva enmarcada en el ejemplo.

Al revisar los modelos de enseñanza, se advierte que la enseñanza por competencias permite que el docente estimule y potencie el aprendizaje del estudiante, con su inteligencia vista desde la multiplicidad. Se centra en la necesidad de considerar los estilos de aprendizaje, las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten conducirse en una sociedad colmada del consumismo. El estímulo de competencias surge a partir de una educación flexible, dentro de un contexto cultural, familiar y político. Así, el docente impulsa el proceso de enseñanza para experimentar la relación con el otro y concatenar el respeto por el que aprende.

Los fundamentos para este tipo de enseñanza se postulan a partir de las ideas de la teoría sociocultural de Vigostky, (1978), en la cual se posibilita al otro para que tenga significado con la información que adquiere en un contexto determinado. La enseñanza procura así alimentar ese ambiente donde el sujeto toma y actúa con lo que ve, practica y observa. Si en el entorno prolifera el consumismo, ese será su aprendizaje, pero si está puesto al servicio del cuidado, de la equidad y el equilibrio ambiental, en ese yacerá su adquisición de conocimientos. Se fija entonces, la visualización de enseñar para reflexionar sobre la acción, coadyuvado con sus competencias de persona social, inclinada al respeto por su ambiente, para ver que es parte del mismo y erradicar el individualismo versus la vida en comunidad donde el bien es para todos y no para quien destruye y consume su entorno.

La enseñanza desde la visión de la educación sostenible se ejecuta con mayor responsabilidad y conocimiento de cómo aprende el ser humano. Son décadas sosteniendo parcelas y vida consumista, con copia de modelos individualistas, razón por la cual se dispersa el interés y la necesidad del estudiante de razonar que no vive solo, que se vincula con otros y que su participación está ligada a trabajar en sociedad. Es importante entonces, que se reflexione sobre el cómo se enseña, sobre todo en tiempos de sociedades complejas, donde la forma de vivir y

alimentarse supera el deterioro ambiental, se piensa para el bien de cada uno, más no para el de una sociedad y una generación que supere la actual.

En este sentido, Shön citado por Domingo (2011), contempla la reflexión como un proceso que al momento de adquirir conocimiento, permita la criticidad; permanente revisión de lo que se hace, reflexionar durante y después de enseñar. Por tanto es fundamental clarificar los objetivos, ¿para qué se enseña?; seleccionar con significado lógico, ¿qué estoy enseñando?; revisar los procedimientos, ¿qué estrategias me permiten enseñar con reflexión?; determinar las ideas intuitivas, autorreguladoras, ¿qué aporto con significado psicológico?, ¿qué dejo hacer al que aprende?, con la idea de buscar nuevas y mejores estrategias de enseñanza que solo pensar en planear un clase para desarrollar contenidos programáticos.

Otro aspecto importante al momento de enseñar es el currículo, documento con perspectiva de transversalidad, objetivos que valoren el cuidado ambiental como eje promotor de la cultura educativa sostenible. En cada institución pedagógica de cualquier nivel; preescolar, primario, bachillerato y universitario el estudiante es protagonista, con un aprendizaje visionario, plegado a la interdisciplinariedad y armonizado con el pensamiento productivo. El conocimiento que se construye a través del currículo esta formulado para el trabajo cooperativo, la responsabilidad personal y colectiva, la otredad y la autorregulación.

Estos elementos asumidos por el docente son el verdadero valor de una enseñanza con significado y reflexión, conducente a un formador contemporáneo, para el bien común del ambiente, la preservación de la vida del ser humano, su fauna, flora y todos los elementos naturales. Desde el año 2000, la Agenda 2030 ordenada en Nueva York en el año 2015, propone que el incentivo sea una educación sostenible, pues la alarma del deterioro ambiental así lo exige.

Se plantea la educación en tres dimensiones: económica, ambiental y social, por ende la enseñanza que se desarrolle requiere la visión que conlleve el cambio del pensamiento de los que habitan el planeta. En este sentido, la económica dirigida a erradicar la pobreza como factor de mayor peso en la conservación del planeta, implica formar con pensamiento productivo y valoración de la vida humana. Cada Estado procurará trabajar para ofertar empleo pleno y productivo, eliminarla explotación infantil y respetar los derechos humanos. Esto pasa por una educación inclusiva, de calidad e integral y el docente responsable, comprometido con su institución con objetivos sostenibles reflexionando sobre lo que enseña.

En la dimensión ambiental, trabajar para combatir el cambio climático, educar para el consumo sostenible, protección de la vida humana, fauna y flora, la vida de los ecosistemas, la paz y la justicia, todo forma parte del sentido que tiene educar para la sostenibilidad. Cada acción que se planifique será en procura de estas dimensiones. En relación con la social, se trata de aprender a vivir en sociedad, con valores, altruismo, respeto y equidad, a fin de valorar la vida en armonía para todos, con la visión de conservar el planeta.

Ahora bien, sí la enseñanza es potenciar con estrategias las competencias del ser humano para que aprenda con significado a vivir en sociedad y desarrollar su vida con plenitud, pues la evaluación debe ajustarse para esos fines. Según Díaz y Chacón (2013), la evaluación es el proceso

que valora el aprendizaje en el estudiante actuando con reflexión y equidad, conjuntamente examina la enseñanza que desarrolla el docente en la dinámica de potenciar habilidades, conocimientos y autocontrol de lo aprendido. En sintonía con una evaluación reflexiva, expresa Quesada (2009), que la evaluación recaba información suficiente para valorar el avance en el aprendizaje alcanzado por los alumnos. Evaluar significa reportar como está el aprendizaje, para ello el docente prepara instrumentos a fin de analizar los errores, aciertos y avances de quien aprende.

Se visualiza una evaluación con énfasis en la formación y la reflexión sin obviar el aspecto sumativo. Se insta al docente a la práctica regulada durante las actividades donde la enseñanza se ejerza para mediar lo que se adquiere en el ambiente. Se mancomuna en este proceso la autorregulación y la reflexión constante del alumno sobre su proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la evaluación reflexiva contribuye a la revisión que sobre la sostenibilidad se realiza en cada institución educativa o espacio para el aprendizaje, comunidad o familia, es decir, procesar formativamente las actividades que se planean para reflexionar sobre el cuidado ambiental.

Ahora, ¿cómo lograr una evaluación reflexiva?, para ello se precisan dos vertientes. La primera desde la práctica evaluativa con la discusión y reafirmación de competencias en quien aprende, es decir, cada ser humano contempla capacidades que valoran la actuación en sociedad. Los ejemplos que se vivan en familia serán replicables en la colectividad. Una familia donde se practique valores ambientales, experimenta formas de alimentación, vestido y respeto evitando el consumismo. De igual manera, el docente formula acciones y contenidos evaluativos propios para analizar, regular y reorientar la vida en sociedad. Consustanciados con lo que presenta Leff (2010) como la relación del hombre con su entorno y el dominio del mismo.

Estas ideas indican el trabajo por revisar con los estudiantes, su ser, su valor como humano, su esencia en la vida planetaria, la forma de cómo es parte de la sociedad y la posibilidad de ayudar a cuidarla. En correspondencia con ello la inteligencia social planteada por Goleman (2006) expresa la capacidad de una persona para relacionarse con los demás, donde la empatía y la asertividad son formas de comunicación y acción. Las competencias por ser capacidades que potencian al ser humano, permiten que la evaluación como proceso valorativo apoye y regule el aprendizaje del estudiante.

La segunda vertiente de la evaluación tiene que ver con el proceso y desarrollo mental que cada persona hace al momento de aprender, que coadyuva a la valoración de sí mismo y del trabajo cooperativo. Se direcciona cuando los objetivos de la evaluación favorecen individualidades, reconocimiento del aprender en cada uno, y el conectarse con los pares. La sociedad se concatena con muchas situaciones que la persona en solitario no resuelve, requiere del otro, de allí la importancia en la educación sostenible de mancomunar acciones para preservar la vida. Continuar accionando la evaluación con objetivos tecnicistas con la prioridad de evaluar para regular, es ilógico. Autocontrolar lo que se aprende en el ambiente a través de la conexión entre las personas, son ideales para proteger la vida planetaria, responsabilidad particular y social.

La evaluación reflexiva va más allá de consignar la entrega administrativa del aprendizaje del estudiante, refleja el cambio de pensamiento y conducta del que aprende. Es la muestra de la transformación del conocimiento que expresa en su actuar la persona, para ello el autocontrol y regulación de lo aprendido prepondera en el proceso evaluativo, es decir, toma parte del hecho de reconocimiento del aprendizaje de manera activa por el sujeto. Esta concepción de la evaluación se fundamenta en lo expresado por Flavell (1985) quien identifica al ser humano por la capacidad de autocontrolar su saber y hacer, capacidad ésta que contribuye a resolver problemas de la vida diaria.

La evaluación forma parte de la estructura mental que origina la regulación del aprendizaje, por tanto, el proceso evaluativo consustanciado es un proceso inmerso en el ser humano con la capacidad de percepción, atención, comprensión, memorización y regulación. En tal sentido, se suma la necesidad de la evaluación en la enseñanza de la educación sostenible, así se pretende una persona que reflexione sobre el cuidado ambiental, guardián y administrador de acciones que coadyuven a la vida sana en el planeta Tierra; a través del proceso por el cual quien aprende toma la mayor parte, se deja a un lado la creencia que el único que evalúa es el docente.

Sobre la participación activa del aprendiz, Flórez (1999) expone que el ser humano posee la capacidad de explicitar lo que sabe y piensa, de hecho la metaconciencia declara esta capacidad. Unido a esto el desarrollo del pensamiento lógico y efectivo coadyuva al proceso de reflexión, propio éste para la evaluación. Los docentes median la capacidad del estudiante para razonar y aprender con autonomía, bases para la capacidad de regular sus acciones, sostenidas en habilidades que de forma concreta coevalúen el trabajo personal y social para favorecer el aprendizaje.

Estrategias que favorecen la evaluación reflexiva

La problemática ambiental amerita de la reflexión social, de alternativas que marquen solución, el fortalecer valores, y el autocontrol de la actuación en sociedad, se justifica articular la evaluación reflexiva con la educación sostenible. Por tanto, para fortalecer la capacidad reflexiva y reguladora, en la toma de decisiones sin enjuiciamiento del otro, con reconocimiento de su valor como persona auto controlada de su saber, se proponen algunas estrategias que faciliten el trabajo con los estudiantes en cualquier espacio.

Es importante comenzar por definir en este apartado qué es una estrategia y qué es un instrumento de evaluación. La evaluación reflexiva valora los conocimientos declarativos y presta atención al nivel de dominio reflexivo, regulado y de autocontrol que experimenta el aprendiz. Por tanto, una estrategia tiene según su función dos visiones; una significada por el docente y otra la desarrolla el estudiante para lograr reconocer su dominio regulador del aprendizaje. Para autores como Flavell (1985), el control del conocimiento se experimenta cuando el ser humano reconoce el esfuerzo que amerita las tareas para adquirir nuevos aprendizajes, por tanto, sucede en su proceso mental habilidades y procedimientos que se tornan en juicios de valor e indicadores del nivel del logro. A esto se le llama *estrategia mental* para favorecer la capacidad de evaluar metacognitivamente; reconocimiento de su forma de aprender.

Ahora bien, sí el docente propicia el ordenamiento de situaciones para que el aprendiz desarrolle su capacidad de procedimientos efectivos a fin de lograr control en la adquisición de conocimientos, utiliza estrategias que son las vías para facilitar la evaluación, para ello aplica criterios que reconocidos por el estudiante posibilitan un aprendizaje autocontrolado. Así, se valora la estrategia como la forma empleada por el docente para mediar en los estudiantes, (Quesada, 2009).

Definida la estrategia de evaluación desde las 2 visiones; la del aprendiz y la del docente, se diferencian de las estrategias usadas por el docente durante la práctica evaluativa, tales como: el debate, reuniones grupales reflexivas, mapas y redes semánticas, pistas tipográficas, entrevistas. Entre los instrumentos que facilitan el resguardo de la información sobre el avance del proceso evaluativo tenemos: portafolios, escalas valorativas, autoreportes, registros descriptivos, autoevaluaciones y coevaluaciones, diarios reflexivos.

Asimismo, se recomienda constancia en el tiempo dedicado para ello, porque la competencia reflexiva requiere de sistematicidad y secuencia diaria, (Flavel, 1985). La evaluación para que sea realmente reflexiva se relaciona con la enseñanza y el aprendizaje, esta triada se evidencia en la práctica que planifique y desarrolle el docente. Es relevante sumar en las ideas de la evaluación reflexiva el pensamiento Kantiano en la versión de Del Perojo y Uribarri (1984), a la luz de las inclinaciones que éste plantea sobre el juicio y el valor a lo estético, para este filósofo el juzgar debe hacerse reflexivamente, así como el valor que lo bello, lo estético en la naturaleza presenta.

En consecuencia hay dos formas de ver la evaluación; el proceso inherente al ser humano en su ejercicio mental de dar juicios, valorar su actuación y la de otros, así como la forma de organizar estrategias que medien, ayuden y brinden apoyo a los cambios que vive el que aprende. El docente debe propiciar en cada actividad técnicas reflexivas para reconocer conscientemente el problema, que acarrea la inconsciencia de las personas al dejar huellas que afecten el ambiente, la salud de sus habitantes y el irrespeto a la vida de otros en el planeta Tierra.

Coordinar y planear actividades donde el trabajo grupal sea para observar, analizar, contrastar y juntar ideas de valoración; a su vez que el estudiante esté procesando su información en niveles, tal y como lo indica Beyer (1998); 1) Estrategias del pensamiento, 2) destrezas de pensamiento crítico, 3) destrezas de procesamiento de la información; y niveles que ayudan a entender como la reflexión ocurre en tres estadios: 1) Racionalidad técnica, 2) acción práctica, 3) reflexión crítica.

El docente evaluador toma en cuenta que el estudiante propicie estrategias de pensamiento, puede introducir la autoevaluación, coevaluación y los diarios reflexivos. Así coadyuva a la autorregulación y toma de consciencia del problema ambiental estudiado. Según Schön citado por Domingo (2011) los docentes presentan formas para desarrollar sus responsabilidades pedagógicas, en este sentido, cada uno trabaja según su ideología, la experiencia, conocimiento y manejo de la práctica docente, razón por la cual asumir la evaluación reflexiva es un tema de imperiosa necesidad. La educación sostenible requiere de fortalecimiento, credibilidad, autonomía y conocimiento del tema. Se enseña lo que se cree, se fortalece lo que se practica, se ejemplifica lo que se comprende; las personas

cambian cuando están comprometidas con la tarea que ejecutan.

Se considera entonces, que evaluar para el logro de la educación sostenible requiere de un docente comprometido con la sociedad de la información, de los avances y mejoras a los problemas complejos, convencido de que la sociedad será el espejo de la educación. Con un cambio constante, colmado de exigencias profesionales se aprende en la institucionalidad y fuera de ella, se requiere evaluar con estrategias y perspectivas continuadas, como lo expresa Bordas (2000). Dice el autor que los docentes necesitan estar abiertos a lo imprevisto pues los cambios acelerados posponen en ocasiones lo planificado.

Concepciones del docente para evaluar con reflexión sostenible

El tema de la educación sostenible es reconocido como de vanguardia, se interpreta como favorecer la mejora del cuidado y la vida planetaria lo cual exige de la mancomunidad de organizaciones, de políticas gubernamentales educativas y económicas que prioricen la sostenibilidad, pues la acción de quienes viven y afectan el ambiente es creciente. Ahora bien, es significativa la concepción que tenga el docente para trabajar por una educación que promueva la sostenibilidad. Según Pozo y otros (2006), las concepciones de los docentes están referidas a las formas de afrontar las tareas pedagógicas, asimismo las ideas de Schön (1987) y de Giroux (1997) quienes ubican estas concepciones como las formas ideológicas y pericias de la práctica pedagógica. Así pues, las creencias sobre el tema y su aplicabilidad expresan la forma de trabajar en el aula.

Es necesario que se identifiquen los enfoques sobre el desarrollo sostenible expresado por Biafini citado por Ramírez, Sánchez y García (2003); enfoque ecologista, intergeneracional, económico y sectorial. En el enfoque ecologista, el docente se preocupa solo por defender la vida humana en las generaciones actuales pues esto afecta el incremento de la producción y consumo. De allí que, solo se enseñe al estudiante a no consumir, sin reflexión, ni el desarraigar la cultura consumista. El enfoque intergeneracional busca la responsabilidad de la actual generación con la del futuro. Se preocupa de que los ciudadanos actuales no alteren el sistema, la biodiversidad, el cultivo con consciencia, sin afectar la naturaleza que será la herencia de las nuevas generaciones. El docente sólo se centra en cuidar la actuación de quienes estamos actualmente en el planeta, es intergeneracional en detrimento de la intrageneracional.

El enfoque económico, establece que lo económico es indispensable para fortalecer la cultura sostenible, robustecer la competitividad con mejor gestión de la naturaleza y la biodiversidad. Aquí la enseñanza se instala en pensar en los proyectos que no generen daño ecológico por competir en el mercado con productos que solo den dividendos económicos y deje perjuicios en el ambiente. Por último, el enfoque sectorial expresa la sostenibilidad de una actividad productiva que no afecte el ambiente, que beneficie en lo económico, son actividades locales, sectorizadas, tales como la pesca sostenible, la agricultura sostenible, textilería sostenible entre otras. En este enfoque se enseña la organización con medios de producción sostenibles reflexivos y protectores del ambiente. Este último es más cercano a lo local, a la comunidad, trabajo entre pares.

Ahora bien, descritos los enfoques sobre desarrollo sostenible es oportuno especificarlos enfoques evaluativos holísticos viables para la

educación sostenible. Entre los modelos evaluativos tomados de Escudero (2003) están: el modelo *iluminativo* (Parlett y Halmilton), respondente (Stake), *democrático* (Mc Donald) y *negociado* (Guba y Lincoln), el surgimiento de la generación del enfoque por competencias, suman a la formación que realizan en las instituciones educativas en pro de la educación para la sostenibilidad. Entre esas ideas se plantea integración de los conocimientos, destrezas, habilidades y valores, sobre los problemas actuales en el planeta. En este sentido, la competencia como comportamiento efectivo de quien aprende ante situaciones cotidianas, Tobón (2008).

La evaluación desde estos enfoques orienta al trabajo formativo, regulador y valorativo, de allí que los docentes pueden mediar temas que conduzcan a actuar con responsabilidad en pro de un ambiente sano. Conlleva organizar actividades donde el estudiante se informe, analice, reflexione y exponga ideas críticas para crear capacidades, valores, conocimientos con el respeto y cuidado de los entornos. El docente se convierte en el gran motivador para formar con consciencia sostenible. Ahora bien, el contenido de sostenibilidad debe ser trasversal en todas las áreas del conocimiento, solo así se fortalece la conciencia ambientalista, defensora de la calidad de vida y protección del planeta para generaciones futuras.

En suma, la concepción del docente sobre el tema en cuestión es significativa al momento de enseñar, más sí estos temas son de vanguardia y afectan a la población en general. Requiere prepararse, creer y actuar con conocimiento específico para los sujetos que aprenden, pues para convencer a otro y despertar sus inquietudes del saber precisan actitud, responsabilidad, autonomía, disposición al cambio. La educación sostenible es un proceso que va más allá de una responsabilidad profesional, está imbricada con el hacer diario del ciudadano, con su permanencia en el ambiente, es la formación diaria para crear sensibilidad ante los problemas ambientales que afectan la salud del ser humano, de los seres que componen los ecosistemas, en general es el compromiso de esta generación con las futuras respecto a la sostenibilidad de la vida armónica y sana.

Ideas conclusivas

La educación sostenible como asunto vanguardista requiere del ordenamiento por parte de organismos, políticos, económicos y educativos, siendo éste último el de mayor responsabilidad, pues una sociedad avanza según la educación que ofrezca. Importantes reuniones de organismos mundiales mencionados con reconocida trayectoria, ONU, UNESCO, OMS, ACNUR, UNICEF, impulsan diferentes proyectos, sin embargo el compromiso no termina aún y el docente como agente de la formación en la institución escolar, debe coadyuvar en la constitución de la cultura sostenible. Razones como salud ambiental, preservación de la especie humana, cuidado del planeta para la vida de nuevas generaciones, justifica el trabajo por alcanzar una verdadera educación sostenible.

De tal manera que las instituciones educativas son la médula de la promoción al cambio y la motivación para la regularización de un ambiente sano, allí los docentes orientan tal objetivo. Razón por la cual se requiere de la mirada crítica y la puesta en marcha de actividades que estimulen la valoración y reflexión de quien aprende. Vale decir que, la evaluación es cónsona con la concepción del aprendizaje desde lo social. Fundamentos evaluativos que tienen su énfasis en la formación para promover en el estudiante su

autoconocimiento, autocontrol del saber y análisis de su hacer. Orienta el trabajo en lo crítico, en el pensamiento creativo y reflexivo, necesarios cuando se trabaja la educación sostenible.

Según Santos (1999) y Flórez (1999), la evaluación fortalece el desarrollo de procesos cognitivos, emisión de juicios, la toma de decisiones y el autocontrol del saber, procesos que dentro de la problemática ambiental favorecen la adquisición de valores y solución a la realidad social. El desarrollo humano sostenible requiere de la reflexión constante, del respeto por la vida en el planeta, de la adquisición de conocimientos y los afrontamientos de los problemas. Por consiguiente, el docente desde estas ideas sustenta su trabajo evaluativo, asimismo, encamina el rescate del valor ambiental, con el fin de conservar la vida en el planeta para las generaciones futuras, sobrelleva su crecimiento en el presente que vive y merece ser de calidad.

Referencias

Beyer, B. (1998). *Practical Strategies for the Teaching Thinking*. Boston. [Estrategias prácticas para la enseñanza del pensamiento. Boston.] Ally and Bacon Inc.

Bordas, I. y Barrios, O. (2000). Sistema de evaluación de los aprendizajes. En de La Torre, S y Barrios, O. (Coord.). *Estrategias didácticas innovadoras*, (pp.289-293). Barcelona, España: Octaedro.

Carr, W. y Kemis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación- acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.

Chacón, M. (2008). Estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Educere*, 12(41), 277-287. http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/20248/articulo6.pdf;jsessionid=00E653C56042BFBB42DCC9578D15A941?sequence=2

Chacón, M. (2015). La construcción del conocimiento sobre la enseñanza desde la perspectiva de los futuros docentes. *Revista Educación*, 39(1), 51-67. https://www.redalyc.org/pdf/440/44033021004.pdf

Del Perojo, J. y Uribarri, I. (1984). *Crítica de la razón pura de Immanuel Kant*. (José Del Perojo, trad. 1883). Madrid, España: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/obra/critica-de-la-razon-pura-de-immanuel-kant-en-la-traduccion-de-jose-del-perojo-1883/

Díaz, A. (2011). La enseñanza, evaluación y desarrollo de metacognición. Procesos inherentes en la práctica pedagógica del docente de educación primaria. *Revista pedagógica La Gota que camina*. Universidad Nacional de Amazonía Peruana (UNAP), 16(25), 17-25. https://www.unapiquitos.edu.pe/servicios/ieiunap/descargas/lagotaquecaminaN25.pdf

Díaz, A. (2019). La evaluación reflexiva para el fortalecimiento de la educación sostenible en la escuela primaria. Investigación y formación pedagógica. *Revista del CIEGC*, 5(9), 84-103. https://www.academia.edu/38221354/N%C3%BAmero_9_A%C3%B1o_5

Díaz, A. y Chacón, C. (2013). La evaluación y el enfoque metacognitivo: una estrategia para mejorar la práctica pedagógica del docente de educación primaria en el subsistema de educación básica. En Arias, S. (Comp.). *Evaluación y Retos Globalizadores* (pp. 31-35). San Cristóbal, Venezuela: ULA.

Domingo, A. (2011). *El Profesional Reflexivo. (D. A. Schön). Descripción de las tres fases del Pensamiento Práctico*. https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2011/05/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf.

Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8 (1). https://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

Flavell, J. (1985). *El Desarrollo Cognitivo*. Madrid, España: Visor.

Flórez, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Bogotá, Colombia: MacGrawHill.

Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, España: Paidós.

Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social*. Barcelona, España: Editorial Planeta.

Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid, España: Cátedra.

Leff, E. (2010). *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. DF, México: Siglo XXI. https://bibliodarq.files.wordpress.com/2014/12/leff-e-saber-ambiental-sustentabilidad-racionalidad-complejidad-poder.pdf

Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En, Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Paloude Maté, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (pp.11-33). DF, México: Paidós Educador. https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/10masCelman/Litwin-La%20evaluaci%C3%B3n% 20campo%20de%20controversias001.pdf

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (Mercedes Vallejo-Gómez trad.). Paris, Francia: UNESCO. (Obra original publicada en 1999) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2019). *Informe de los objetivos de Desarrollo Sostenible 2019*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019_Spanish.pdf. Enero 2020.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Incheon*, Corea. https://www.unesdoc.unesco.org/mages/0024/002456

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollo de la práctica reflexiva*. Barcelona, España: Grao.

Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, M. (2006). Teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J. y otros. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. (pp. 95-132). Barcelona, España: Grao.

Quesada, R. (2009). *Cómo planear la enseñanza estratégica*. DF, México: Limusa-Noriega.

Ramírez, A. Sánchez, J. y García, A. (2003). Desarrollo sustentable: Interpretación y análisis. *Revista del Centro de Investigación Universidad La Salle*, 6(21), 55-59. https://www.redalyc.org/pdf/342/34202107.pdf

Santos, M. (1999). *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Madrid, España: Aljibe.

Shön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.

Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones. http://200.7.170.212/portal/images/documentos/formacion_basada_competencias.pdf

Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Editorial Crítica. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotzky_Unidad_1.pdf

Actitudes ambientales frente a los retos de la sostenibilidad

Useche, Lucy Thamara y Merchán Rangel, Nancy
ltuseche@gmail.com nancy.merchan@uniminuto.edu

Sustento histórico hacia la actitud ambientalista y sostenible

A lo largo de las últimas cuatro décadas, la mayoría de las investigaciones sobre las actitudes ambientalistas se han centrado en el valor predictivo que estas pueden tener sobre el quehacer de las personas. Autores como Amérigo, González y Aragonés (1995), advierten la diversidad de elementos coincidentes que identifican y caracterizan las actitudes hacia el medio ambiente. Surge, entonces, la imperiosa necesidad de delimitar el impacto que lo ambiental ha tenido sobre la cotidianidad, lo social, lo económico, lo educativo y lo laboral.

Las dificultades derivadas de la propia concepción ante la actitud ambiental son valoradas por Holahan (1991) como "los sentimientos favorables o desfavorables que se tienen hacia alguna característica del medio o hacia un problema relacionado con él" (p. 15), de modo que se afianza el sentir de cada persona por los ambientes físicos presentes en la vida diaria, lo que se refleja en aspectos muy personales de sí mismos. Esto es, evidencia necesidades, intereses, actitudes positivas como negativas bajo condiciones especiales.

Desde esa perspectiva, Taylor y Todd (1995) señalan que la actitud ambiental puede considerarse como un determinante directo de la inclinación hacia acciones a favor del ambiente. Además, se puede agregar que estas definiciones establecen la forma de percibir las acciones generadoras de actitudes hacia la conducción en esa área; parten del pensamiento como un proceso psicológico prioritario que le permite adaptarse al ambiente físico para luego comprenderlo, vincularlo y darle uso efectivo, lo que se convierte posteriormente en un modo y estilo de vida.

Cabe destacar, desde estos planteamientos, los aportes de Fishbein y Azjen (1975) con su *teoría de la acción razonada*, en la que se determina que la conducta viene siendo el resultado de un proceso racional y reflexionado. De modo que —con base en la interrelación entre actitudes, creencias, actitudes, comportamientos de las personas— este modelo puede explicar la conducta humana. Su importancia radica en considerar las acciones sustentadas en las actitudes individuales; en otras palabras, el sustento teórico referencial de la acción busca establecer con mayor precisión la actitud personal hacia los apegos con factores contextuales, ambientales o comunales que, paralelamente, permiten la formación de un proceso de tipo cognitivo, afectivo y conductual. Se establece así que una información cognitiva referida a esas creencias ambientales, que permean en el pensamiento hacia una realidad observada y comprendida, permite ir asumiendo la observación como vía de aceptación y actuación hacia el ambiente. Asimismo, el modelo de la acción afianza parte de su proceso con la información conductual influyente en dichas actitudes.

Sobre esta postura, es importante resaltar el avance que se viene realizando en estos últimos

años al caracterizar el ambiente como un medio natural, debido a que se estableció un vínculo cognitivo consciente que se fue haciendo pertinente en diversos espacios, como el hogar, comunidad, localidades rurales y educativas. La Revisión del Plan de Conservación del Medio Natural de Castilla-La Mancha (2003) plantea que todo ambiente se sustenta para la conservación del medio natural. Es decir, lo natural alude al entorno simétrico en la biodiversidad de especies, al converger sus elementos naturales en una relación cíclica de coexistencia. Para la década de los 80, se hace énfasis en el medio social, con lo cual surgen ciertos enfoques sobre un nuevo género de desarrollo que provoca una ignominia de los ecosistemas en forma gradual; se va empobrecimiento a la población más vulnerable en sus propios recursos de supervivencia.

Adicionalmente, en la medida en que el hombre hizo uso de manera indiscriminada de la explotación de los recursos naturales produjo un gran deterioro ante los medios de reproducción a través de los métodos naturales que se venían desarrollado en América Latina, que contaba con diversidad tanto de recursos minerales como naturales capaces de satisfacer las necesidades básicas de la sociedad. Es importante señalar los aportes de Azjen y Madden (1986), en los estudios realizados desde la psicología ambiental, quienes establecieron las relaciones entre actitudes ambientales y conductas sostenibles. Lamentablemente, se ha visto el inapropiado manejo de los recursos naturales, lo que ha producido el drástico cambio y muerte de diferentes ecosistemas naturales a lo largo de los países latinos.

El desarrollo de una actitud favorecedora ambiental ha sido difícil impulsar como cultura en esta zona, no se han tenido resultados positivos. Incluso, el manejo tecnológico sobre el territorio llevó a una independencia en desarrollo ambiental, centralizado y homogeneizado de las políticas públicas de cada estado, que generó, en principio, un estilo de desarrollo bajo hacia un orden económico de la Región, expandiéndose a las condiciones internacionales que han mantenido modalidades de explotación del recurso natural desmedido, las cuales —en gran medida— van alterando el sistema natural del planeta.

Resalta, desde este panorama, la débil concepción de los países al manejo integrado de sus recursos naturales, ecológicos con indicadores de igualdad y sostenibilidad dentro de una cultura ambiental que corresponda con una actitud y actuación favorecedora de los ciudadanos. Cada individuo puede percibir el ambiente como parte de la realidad, se activa de inmediato el proceso cognitivo que desarrollará con la idea ambiental, para luego incorporarse en las acciones de la persona con lo cual se establece su apropiación ante el ambiente como su objeto de fijación. De acuerdo con Zanna y Rempel (citados en Hernández, Suarez, Martínez-Torvisco y Hess, 1997) las actitudes se basan en tres fuentes de conocimiento en relación con el objeto de actitud: "las creencias o componente cognoscitivo, el componente afectivo o emocional que vendría dado por los sentimientos que genera el objeto, y el componente conductual que estaría relacionado con las intenciones comportamentales hacia el objeto" (párr. 3). Es allí que se genera la cultura ambiental, que confluye en ese ambiente natural, asumiendo en sí mismo una propia actitud sentimental para conservarlo y cuidarlo en franca convivencia.

Agoglia (2010) estableció la concreción de soluciones desde las actitudes de las personas en

función de los propios problemas ambientales, cuya dependencia estaba dirigida al nuevo desplazamiento organizativo de la sociedad sustentada en sus valores culturales e iniciativas populares como potencial humano. En ese ámbito se pueden sustentar las políticas de Estado, al igual con dependencia económica, ideológica y técnica en pro de la democracia ambiental, lo que induce el fundamento de los sistemas ambientales que convergen a lo largo de América Latina.

Las iniciativas ambientales, desde las actitudes favorecedoras, se integran a diversos procesos como concepciones de sostenibilidad asumidas en la década de los ochenta por Estados Unidos y Canadá, que venían desarrollando sus propias estrategias de conservación a pesar de los elevados avances en uso de la industria y agravado abuso del ecosistema en todos sus niveles, por lo que los estudios en sostenibilidad no fueron tomados en consideración como fuente primaria en la economía, políticas conservacionistas y avances tecnológicos. Ante el desastre natural progresivo por las altas demandas del consumo industrial y el desequilibrio social anunciado, es a partir de los años noventa, tal como lo refiere Agoglia (2010), que inicia la percepción y las razones ante una paulatina crisis ambiental con un análisis profundo de la situación global, evidenciaron las consecuencias del crecimiento económico ilimitado; aun así, las causas relacionadas con los problemas ambientales de diversos aspectos socioeconómicos, todavía no quedaban claras las relaciones entre economía, problemas sociales y ambiente.

Ello implicaba que las posibles soluciones a la crisis ambiental tenían que ser afrontadas con la alianza internacional entre países cuyas acciones estuviesen en los niveles de resolución de modo global. Ahora, la educación ambiental, desde el año 2000 hasta la actualidad, se viene sosteniendo bajo una visión integradora desde espacios idóneos para favorecer aportes al conocimiento, actitudes, valores, conductas, todos favorables al desarrollo sostenible. No obstante, algunos modelos diseñados han intentado explicar, describir y predecir la manera de asumir esas conductas responsables con el ambiente por cuanto la injusta distribución de la riqueza, así como el efecto globalizador ante la situación de movilización de algunos pueblos de Europa como de América, van afectando al planeta, lo que está causando hoy una situación problematizada de mayor magnitud para los estados del mundo.

En las décadas pasadas la enseñanza se afianzaba en pensar y vivir en un mundo de recursos naturales inagotables. Delance (2015) comenta que —desde finales del siglo XVIII—, hay quienes han advertido que los recursos naturales son limitados, sumado a que los residuos producidos por el consumo son cada vez de mayor gasto energético, materiales industriales, gases energía, impacto petrolero, agropecuario y materias contaminantes que vienen poniendo en peligro la capacidad de absorción del ecosistema.

Autores como Álvarez y Vega (2009) reseñan algunos de los modelos que se han diseñado para "intentar explicar, describir y predecir la realización de conductas responsables con el medio ambiente" (p. 248), entre las que se encuentran la teoría del valor, las normas y las creencias hacia el medio ambiente. Estos profesores afirman la importancia de asumir las actitudes humanas con la intención de actuar cotidianamente hacia una mayor influencia sobre el comportamiento individual independiente de los factores externos, los cuales impiden en

muchos momentos que se lleve a cabo una actitud apropiada y acorde al cuidado del medio ambiente, sobre todo, en lo referente a los protocolos de comportamientos ante el consumo y participación ambiental.

Asimismo, Álvarez y Vega (2009) exponen una estrategia didáctica para el desarrollo de conductas "sostenibles" y sostienen que los individuos solo realizan conductas ambientalmente responsables cuando poseen una vasta información en torno a los problemas que presenta el ambiente, realizan un análisis reflexivo de las acciones destructivas que les lleva hacia una nueva actitud más cercana al recurso natural y que originan un cambio frente a la problemática ambiental, en el que se mantengan motivados permanentemente y sean capaces de hacer el salto cualitativo ante la mirada de otros, están seguros de que las acciones que emprendan serán efectivas y producirán los cambios que aspiran conseguir,

Sin embargo, han sido insuficientes las diversas respuestas tanto individuales como de las organizaciones mundiales, por cuanto dejan ilesas las causas que producen el mismo problema ambiental al hacer alusión al pensamiento de las relaciones ser humano-naturaleza, con dominancia de una explotación ilimitada de los recursos naturales, de los sistema de producción, distribución de la riqueza, lo que gesta en la sobreexplotación del recurso natural, en especial hacia los países menos favorecidos que, de por sí, tienen su propia necesidad de sobrevivencia, sumidos inevitablemente en su degradación. Sobre el particular, Calixto y Hernández (2003) indican que:

> La nueva conciencia ambiental se ha traducido en una forma de entender el desarrollo sostenible en el que se implican no solamente la ecología, sino también los diversos ámbitos de interacción entre individuos, entre estos y la sociedad y todo el conjunto de sistemas bióticos y abióticos que integran el medio (p. 181).

En esa misma perspectiva, el desarrollo sostenible para el Informe Brundtland, presentado por la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo-Naciones Unidas (1987), abre un nuevo término mundial con gran significado hacia la satisfacción de las necesidades de una nueva generación presente sin poner en riesgo la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. Desde este punto de vista, Brundtland anunciaba ciertos requerimientos hacia las acciones como actitudes a ser asumidas por todos, que en los países más vulnerables deben ir encaminadas hacia la conservación de sus recursos naturales, por lo que se funden condiciones morales que posibiliten renunciar a desmedidos niveles de consumo inconsciente. Se aspiraba suscitar actitudes favorables ambientales con un control más restrictivo de los sistemas naturales, con el uso de los recursos no renovables en pro de su eficiencia en el tiempo, cuidando la distribución y equidad social.

Ante el nuevo concepto de desarrollo sostenible, Gómez-Heras (citado por Calixto y Hernández, 2008) expresa:

> se hace inaplazable un nuevo concepto de desarrollo sostenible que pasa por un cambio en nuestra relación con la naturaleza y con los demás. Un nuevo estilo de vida que ponga en su base la raíz ética de todo comportamiento, también con la naturaleza (p. 181).

Es la propagación de una nueva conciencia ambientalista hacia una cultura ambientalista, con comportamiento de igualdad de posibilidades

que debe develar en cada uno las capacidades para acompañar la protección del recurso natural.

La manera lenta de asumir un cambio de paradigma en el trato con la naturaleza reubica al ser humano en una cosmovisión ecológica. Capra (1998) afirma que "El nuevo paradigma podría denominarse una visión holística del mundo, ya que lo ve como un todo integrado más que como una discontinua colección de partes" (p. 28). Así pues, la ubicación intensa de un enfoque ecologista vislumbra una mirada en valores, ética, actitudes centrados en la conservación de la tierra mas no en el hombre como se ha venido accionando, al ser un devastador natural a lo largo de la historia ambiental; por lo tanto, el desarrollo sostenible expone diversas dimensiones que consideren en principio el diseño de las estrategias de desarrollo urbano, con estructuras, viabilidad, industria y así se asume esta concepción ante el aumento de la riqueza material, calidad de vida, satisfacción de las necesidades básicas de convivencia, organización social y educativa.

La sostenibilidad no tiene una única dimensión ambiental, incluye la integralidad urbana, la cual es una condición problematizada de la actitud de la sociedad al mismo desarrollo del hombre. Leopold, 2000 (citado en Calixto y Hernández, 2008) reubica la actitud y condición humana frente a la manera de hacer uso del medio natural cuando deja de "ser depredador por excelencia, el ser humano empieza a ser percibido como un viviente más junto a otros vivientes de la misma comunidad biótica" (p. 182). Al respecto, las actividades del hombre se procesan de manera progresiva como productiva, lo que establece la base de la riqueza natural y social, es decir, se sigue constituyendo una integración dialéctica recíproca de lo natural y social, siendo esto último determinante por lo imponente sobre lo natural.

En este sentido, se concibe al hombre desde sus actitudes ambientales como la única especie viviente con la capacidad de transformar conscientemente el mundo, asumir lo natural, social, bajo una organización económica, política y multicultural que contribuya a regenerarse ecológicamente. Se hace necesario que desde los niños se inicie un posicionamiento de la cultura ambiental, que vaya creando responsablemente actitudes proactivas hacia el mundo como el máximo escenario natural y, desde esta cosmovisión, evitar en el tiempo que la tierra como se conoce se convierta en estéril. Sobre este asunto, Ortega y Mínguez (citados por Ortega y Romero, 2009) afianzan al considerar que dominar y explotar la tierra viene siendo una consigna muy tradicional, por cuanto el hombre ha entendido el hombre es parte de un ecosistema junto a otros, expresan los autores:

> Antes, cuando los pueblos vivían aislados, traspasar los umbrales de la sostenibilidad sólo tenía consecuencias reducidas al ámbito de lo local. Hoy, en cambio, en la era de la globalización de la economía, la técnica y la información, traspasar un umbral en un país puede suponer añadir dificultades y problemas en otros países (p. 165).

Desde esta perspectiva, es imperante retomar el campo como un punto de partida hacia la producción agrícola, agropecuaria, orientada a las necesidades básicas del hombre y no a la reconversión energética en satisfacción de la industria. Ello permitirá cuidar la tierra aun cuando se utilice para el consumo humano, aparte de que se vuelca en la familia la conciencia, unión y voluntad comunal para apreciar y convivir en armonía con el ambiente.

Vale referir la posición de García-Mira y Real (2001) al manifestar que el futuro de la Tierra está en el desarrollo vital de una nueva sociedad, una forma original del comportamiento del individuo con los elementos naturales; a su vez, los autores refieren que el desapego hacia el ambiente es reflejo de una grave desarticulación entre los valores familiares y el proceso educativo, el cual va a espaldas de los intereses y la conciencia ambiental y del desarrollo humano sostenible. Es bajo esta premisa que se debe propiciar una actitud favorecedora ambiental, que permita una reflexión profunda del protagonismo que todos tienen frente a cuidar la vida.

Rol educativo frente a la actitud ambiental

El proceso educativo contribuye ontológicamente al dinamismo, la flexibilidad, creatividad y transformación del propio quehacer del docente al afianzar el estilo y roles que se asumen cuando se realizan instrucciones formativas y pedagógicas. Al respecto, la educación ambiental toma como norte renovar y contribuir a prever respuestas oportunas al proceso educativo ante las situaciones ambientales y ecológicas globales. Desde mediados del siglo XX, la mayoría de los países del mundo vienen preocupándose por los problemas ambientales que afectan a la humanidad, entre los que están los efectos contaminantes, clima, gases de carbono. Breiting y Mogensen (1999) indican que educar sobre el ambiente hacia la sostenibilidad ha sido una meta institucional que viene gestándose y cuya preocupación educativa hacia la recuperabilidad ecológica determinan en principio una concepción propia de conservación ambiental, acciones programadas que —desde la escuela— vayan orientando una formación continua hacia el fomento de una actitud ciudadana consciente que considere como hábito proteger y administrar adecuadamente el recurso natural.

El papel protagónico de la educación ambiental se ha fundamentado en los conocimientos de conservación, de estrategias didácticas donde premia la integración de lo teórico-práctico hacia el desarrollo sostenible en los ámbitos formales y no formales del sistema educativo. No obstante, tal y como lo aprecian Sauvé, Boutard, Armel y Orellana (1997), lo que se busca es una formación cada vez más consciente sobre lo ambiental, con actitudes más sensibles en las que cada persona conviva con recursos tangibles proveniente de lo natural. En otras palabras, en una pedagogía para cultivar el aprendizaje ambientalista en la que el conocimiento constituya una herramienta suficiente para apoderarse de un gran compromiso: la tarea de encontrar soluciones oportunas para trabajar y condicionar en prevenir el fututo sostenible

En ese mismo sentido, Lara (2018) conceptualiza la educación ambiental como aquel proceso cuyo propósito "educa a la sociedad para que tome conciencia sobre la realidad global del planeta" (párr. 2). Desde este enfoque, se fortalece la actitud hacia el ambiente en términos de sostenibilidad, y para ello el proceso educativo debe trascender hacia experiencias significativas que acerquen las familias y la sociedad a la protección de las especies, el ecosistema, la flora, fauna y los recursos no renovables. A tal fin, es necesario erigir valores a los ciudadanos y actitudes que promuevan el uso del recurso natural de forma racional, concienciada y en pro de todos.

Las nuevas políticas educativas surgen como respuesta a los diversos movimientos ambientalistas, que pasaron de sustentarse de una

concepción tradicional conservacionista a otra más evolucionada y holística. Sauvé y otros (1997) exponen que transferir condiciones educativas clásicas van en el abordaje que realice el docente en el contenido impartido a sus alumnos al asumir la educación ambiental como asignatura, inserta en un currículo amplio, transversal y de orden académico; por ello, renovar metodológicamente la educación ambiental —desde una perspectiva interdisciplinar, transdisciplinar, intradisciplinar— significa ampliar la conceptuación del medio ambiente, identificar lo natural con el medio social y económico.

Con esa misma orientación, Vega, Freitas, Álvarez y Fleuri (2007) indican que, en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación ambiental, es una tarea muy profunda y comprometida que el alumnado aumente su nivel de conocimientos y de experiencias significativas en relación con el ambiente, su contexto y la situación problemática ambiental, lo que eleva su postura y aptitudes en este campo en su vida personal. Coinciden los autores en el interés a favor del recurso humano, el cual contrasta con asumir una consciencia orientadora hacia el desarrollo humano sustentable y con responsabilidad global ante un sentimiento de indiferencia de insostenibilidad, por falta de sensibilización a la incapacidad de realizar los comportamientos adecuados, cuyas capacidades humanas les preparen para aplicar las técnicas adecuadas cuando se actúe en la solución asumiendo las decisiones ambientales con conocimiento, comprensión en lo social, económico y cultural que promueva el rescate de la destrucción de los recursos energéticos e industriales.

Ante lo dicho, se requiere de un nuevo prototipo en la educación ambiental, que podría expresarse como el desarrollo de la "capacitación para la acción", como bien lo indica la UNESCO (citado por la Organización de Estados Iberoamericanos, s.f.):

> El Decenio de las Naciones Unidas para la educación con miras al desarrollo sostenible pretende promover la educación como fundamento de una sociedad más viable para la humanidad e integrar el desarrollo sostenible en el sistema de enseñanza escolar a todos los niveles. el decenio intensificará igualmente la cooperación internacional en favor de la elaboración y de la puesta en común de prácticas, políticas y programas innovadores de educación para el desarrollo sostenible (párr. 3).

Desde esta visión y apreciación de la UNESCO, el compromiso de la educación ambiental converge en el fortalecimiento de los saberes básicos en *saber-hacer, saber-ser, saber-actuar*, con lo cual se propician acciones protagónicas en lo individual y colectivo al establecer responsabilidades netas a favor del desarrollo sostenible.

Sin embargo, la educación formal aún tiene una indiferencia ante estos requisitos mínimos para el proceso de sostenibilidad. La mayoría de los docentes ignora este tipo de saber; su actuar es tímido, hay una actitud negativa y poco favorable hacia el ambiente. Aunque los estudiantes aprenden a discernir sobre injusticia y degradación ambiental no asumen ninguna responsabilidad, como afirman Álvarez y Vega (2009) al señalar que no hay responsables educacionalmente, lo que produce pasividad, actitudes que Orr (citado por Álvarez y Vega, 2009) denominó *lección de hipocresía*. Asimismo, agregan que la incapacidad percibida para la acción constructiva entre todos conduce a la

desmoralización y desesperación. Esto da pie a lo que Dunlap (citado por Álvarez y Vega, 2009) señala como *la frustración de la conciencia*; por ende, se requiere de nuevos planteamientos con posibilidades de acción, que permitan comprender el problema ambiental, encontrar posibles estrategias de acción que contribuyan a un cambio sustancial y se alcance la capacidad para actuar sobre sí mismo con criterios de sustentabilidad.

Ello implica la elaboración entre todos de un plan estratégico de tareas para afrontar las problemáticas ambientales locales, regionales. Las situaciones socio ambientales responden a múltiples factores (morales, éticos, ecológicos, sociales, económicos), si se establecen conexiones entre estos se puede asumir la capacidad crítica social y abarcadora actitud práctica con el recurso natural. Jiménez-Aleixandre, López-Rodríguez y Pereiro (2000) plantean que las situaciones ambientales formadas en el contexto de la vida cotidiana bajo la influencia educativa reforzará el interés, como también fortalecerá el potencial para la construcción de nuevos saberes y se incrementarán las actitudes a favor del medio ambiente.

Por esta razón, los alumnos, docentes, comunidad en general deben ser conscientes de la existencia del ambiente, cuestionarse sobre lo que pasa en el mundo y cómo se puede salvar al planeta para las futuras generaciones. La realización del tejido por contenidos debe ser consensuado desde los datos manejados por el docente, quien hace la diagnosis previa a fin de asumir la problemática ambiental para ser estudiada. De este modo, se procura que el estudiante proceda como un todo, como si él representase a la comunidad para que haya producción empírica con conocimiento propio y consciente de su aprendizaje, así lo comentan los autores señalados.

Con este panorama es perentorio una formación en alfabetización ambiental, como consideran Orr y Uzzel (citados por Álvarez y Vega, 2009), la cual entraña comprender adecuadamente el problema, buscar estrategias de acción que puedan solucionarlos y efectuar capacitación con base en la sustentabilidad. La mayoría de las problemáticas ambientales requieren de diversas soluciones que se tratan en distintos niveles jerárquicos (coercitivo, correctivo, educativo, entre otros); pero se ha observado el escaso impacto que hasta ahora han tenido.

De acuerdo con el estudio de Tilbury (2011), en la educación para el desarrollo sostenible (EDS) el aprendizaje se concibe como lo que aprenden todas las personas que participan (estudiantes, mediadores, coordinadores, financistas de los proyectos) más allá de los conocimientos, valores y teorías vinculadas con este tema, pues en este proceso hay que incorporar actividades que conduzcan a aprender a proponer preguntas críticas, estipular panoramas futuros positivos y sostenibles, definir los propios valores, pensar de forma sistémica, dar respuestas por medio del aprendizaje aplicado, "y aprender a estudiar la dialéctica entre tradición e innovación" (p. 112).

Vilches y Gil (2012) señalan que se debe tratar el ambiente como parte de las necesidades básicas de cada individuo, además la complejidad que requiere tratarlo desde una actitud bien consciente, con un esfuerzo sistemático de incorporar la sostenibilidad en procesos de enseñanza, es decir, ir tratando desde la formación educativa actuaciones con un carácter sistemático ante los problemas ambientales y de sostenibilidad con soluciones; vislumbra una

estrecha relación entre el contexto problematizado y las alternativas correspondientes que le otorga del mismo proceder de las personas, de su intervención, de su forma de generar formas de contribuir con el mundo, esta visión cada día va adquiriendo un carácter más global ante la emergencia planetaria.

Collins, Genet y Christian (2013) manifiestan que ninguna acción aislada puede ser efectiva, debe plantearse un "entramado de medidas" que se apoyen en conjunto, es decir, que se traduzca en políticas conservacionistas apoyadas y practicadas en la sociedad, la educación, el estado. Esto dejaría ver una forma renovada de hacer cultura, una nueva cultura que se incluya todas las actividades humanas.

Para 1981, los países latinoamericanos y del Caribe asistentes a la Red de Formación Ambiental acordaron estudiar en profundidad los alcances del *pensamiento ambiental latinoamericano* que determinen aportes al desarrollo sostenible de la región. De igual forma, convinieron el fortalecimiento de la relación en la construcción de nuevos saberes y reformulación de procesos educativos, por medio de la investigación inter y transdisciplinaria en los diferentes niveles educativos y a nivel comunitario.

En referencia a la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Conferencia de las Naciones Unidas, 1992), el principio número 3 establece que: "El derecho al desarrollo debe ejercerse en forma tal que responda equitativamente a las necesidades de desarrollo y ambientales de las generaciones presentes y futuras". Asimismo, en el documento se determina que para lograr el desarrollo sostenible es indispensable proteger el medio ambiente, lo cual debe asumirse como componente esencial dentro del proceso de desarrollo.

Cabe destacar que, aún con todo lo expuesto hasta el momento, el desarrollo ambiental ha sido insuficiente, no se han hallado soluciones específicas e idóneas a los asuntos ambientales, por cuanto dependen de los propios valores y prioridades como actitudes ante las problemáticas presentes y futuras. Por tanto, la intención de la conducta ambiental contempla (junto al avance de competencias) actuar con criterios de sostenibilidad, con la capacidad de utilizar los conocimientos y habilidades en otros contextos, tanto a nivel individual como colectivo.

La capacidad de transferir lo aprendido a situaciones de la vida real no es innata, por ello la forma más eficaz para consolidar en una continua y permanente participación, por lo cual, es necesario un continuo pragmatismo. La forma para consolidar los conocimientos aprendidos y adquirir hábitos sostenibles será poniéndolos en práctica.

Como se expuso en párrafos anteriores, Álvarez y Vega (2009) exponen un modelo de intervención didáctica enfocado hacia la solución de problemáticas ambientales, sin embargo, en él subyacen otros elementos "pues requiere una aproximación positiva a la toma de decisiones en régimen cooperativo, un respeto por la democracia y una comprensión de los procesos de participación" (p. 254). Estos autores expresan que la competencia para la acción es un proceso social, cuya efectividad se logra a través del esfuerzo de todos, con una actitud transformada hacia la sostenibilidad con la comprensión de los problemas ambientales. Por tanto, fomentar la concienciación ambientalista de los estudiantes —en todos los niveles y modalidades educativas— es un reto y desafío en esta época, ya que hay que fortalecer un compromiso personal que se extienda en el tiempo junto con una actitud

ecológica tanto individual como proyectada a nivel grupal, ante las necesidades que afectan a los contextos locales y al mundo entero.

La formación en ese sentido, tal como se refiere en párrafos anteriores, es una práctica vinculante entre profesores y educandos con integración de políticas institucionales y sociales que, en concordancia con las políticas de desarrollo de cada país, promuevan comportamientos, conocimientos y actitudes valorativas hacia una forma de intervenir como sociedad frente al ambiente y que se traduzca en estilos de vida.

De allí que tener claridad en relación con lo que el medio ambiente y los recursos naturales representan para la mayoría de los individuos, permitirá diseñar políticas y estrategias de acción mucho más acordes con la realidad de la relación cotidiana hombre y su medio. A esto aluden Álvarez y Vega (2009), cuando —respecto a una experiencia de aplicación de su modelo didáctico con estudiantes de secundaria— señalan que no hay constancia de la duración y efectividad de las intenciones de conducta con solo advertir cuáles son las actitudes favorables con el transcurso del tiempo, debido a que no hay resultados investigativos que confirmen esa conducta en los educandos. Además, cuando ellos egresan las instituciones educativas pierden su seguimiento, por lo que queda a criterio personal el uso de los conocimientos y el desarrollo de competencias en el área ambientalista, según el espacio en el que se tenga presencia como sociedad.

En ese orden de ideas, son relevantes las distintas interpretaciones que se asumen hacia las condiciones ambientales del entorno, pues se debe considerar que hay toda una representación social de la cultura ambiental que se aporta al trabajo formativo y que luego regresa a la vida personal y social. Es lo que Angel-Maya (2013) cuestiona de la enseñanza frente al medio ambiente y refiere que se debe reducir la enseñanza a un proceso sistémico; además, argumenta que para comprender el problema ambiental y buscar soluciones adecuadas "es necesario entender y apreciar no solamente la naturaleza, tal como se ha desarrollado en el proceso evolutivo, hasta conformar los ecosistemas modernos, sino que es necesario entender y apreciar al hombre" (p. 70). De igual manera, hay que hacer el reconocimiento del contexto y las prácticas pedagógicas como base para las propuestas de Educación Ambiental, las cuales deben brindan un panorama dinámico y transformador de procesos ambientales, ecológicos y naturalistas con un acoplamiento en la vida y visión de cada persona corresponsable con el ambiente.

Retos y desafíos de la sustentabilidad

La Conferencia de las Naciones Unidas sobre Cambio Climático (Organización de las Naciones Unidas, ONU 2015) efectuada en París, llamada también 21.ª Conferencia de las Partes (COP 21), planteó la oportunidad de alcanzar acuerdos universales relevantes y concretar métodos para reducir el cambio climático, fomentar la educación ambiental y asumir un proceso de sostenibilidad. El llamado Acuerdo de París fue aprobado por la mayoría de los estados y se convertirá en jurídicamente vinculante cuando lo hayan ratificado 55 países que sean responsables del 55% de las emisiones mundiales de gases de efecto invernadero. Se estableció en este documento que su aplicación se iniciaría a partir del año 2020.

Ante este nuevo desafío internacional, los demás estados del mundo han visto con mayor compromiso una realidad que va avanzando, un calentamiento global que se deteriora en 2 grados

cada año desde el 2010, el consumo energético desmedido, la producción de alimentos con mayores componentes transgénicos; además, de las catástrofes climáticas. El llamado universal de las naciones defensoras del ecosistema es asumir un accionar consciente, comprometido, responsable y reflexivo que pueda detener en el tiempo la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas en cada país; una utopía ambiciosa. Paulatinamente, muchos países se han comprometido con los objetivos planteados en el Acuerdo de París (ONU, 2015), conscientes del propio progreso social, económico y político en cada estado desde una visión más próspera para el fomento de una vida productiva, considerando el bienestar colectivo, tomando el control en el manejo de los recursos naturales hacia un mundo sano, con bases para alcanzar los propósitos del desarrollo sostenible.

Actualmente, son muchas las industrias que tienen un avance en el progreso sostenible, modelo que les permite mejorar científica y tecnológicamente e integrar conocimientos, información, formación de profesionales con capacidades para avanzar en procesos acoplados a los requerimientos mundiales. La sostenibilidad es un desafío presente hacia un futuro social comprometido en mantener una conciencia de cada recurso natural que requiera, a sustituirlo de la mejor forma para las comunidades y sociedad. No obstante, existen dificultades para tratar la naturaleza de forma científica, estudiar cómo cada cambio climático afecta la humanidad, afrontar la realidad del hombre y su actuar ante el ambiente, se vislumbra las distintas aristas requeridas para dar apoyo a la ciudadanía para que se pueda dar un desarrollo sostenible ideal, dado que parte del problema estriba en que cada gobierno va actuando desde los intereses esencialmente económicos, lo que repercute en pocas apuestas a una vida sana. Por tanto, no se corresponden en muchas realidades las políticas de estado con el tejido social en pro de resultados ambientales como un reconocimiento favorable a todos.

Ante lo expuesto, se evidencia la participación de los individuos que respaldan y realizan conductas ambientales responsables una vez que su proceso de formación va en progresivo conocimiento de la problemática ambiental, como un asunto individual y colectivo al mismo tiempo, donde se generen cambios cualitativos, cuya acción no sea una motivación instantánea sino que perdure el sentir para enfrentar en el tiempo las grandes dificultades como avances en el desarrollo sostenible.

Por otra parte, las personas asumen el consumo de sus productos procesados industrialmente como proveniente de lo natural; es decir, surge una división casi inconsciente de sociedad y naturaleza. Asimismo, hay una marcada diferencia entre los que defienden al ecosistema con la ética natural implícita en cada ser humano y las posturas antropocéntricas sustentadas en la relación entre la naturaleza y el interés individual del hombre con su entorno. En consecuencia, la atención hacia la transformación de la naturaleza, que puede incidir al interior de la propia sociedad, depende de la actitud favorable o no que cada persona traduce en su vida cotidiana y que aplica a todas sus actuaciones en la vida en sociedad. Se destaca la necesidad de continuar con una educación ambiental transvasada en todos los niveles y ámbitos sociales, por ser un pilar esencial para transformar actitudes y aptitudes que fomenten el equilibrio entre el ser humano y su entorno. De ahí que sea vital el apoyo de todas las disciplinas, dado que la resolución de los problemas ambientales debe

contar con la participación activa de un amplio conjunto de personas e instituciones (Severiche, Gómez y Jaimes, 2016).

Preservar la biodiversidad sin dejar de lado el progreso económico, social y político es un gran reto al desarrollo de sostenibilidad ambiental, por cuanto hay un desafío en salvaguardar la vida de cada persona, de la industria y la empresa, y de la propia comunidad. Se plantea la protección del sistema biofísico en función de los territorios, uso sustentable de los ecosistemas y la naturaleza. Señalan Kates y otros autores (citados por Fernández y Gutiérrez, 2013) que la Asociación Americana para el Desarrollo de la Ciencia sostiene que "La esencia del desarrollo sostenible es satisfacer las necesidades humanas fundamentales al tiempo que se preservan los sistemas que soportan la vida del planeta" (p. 123), lo cual implica el aseguramiento de los diversos sistemas que sustentarían la vida en la tierra, así como de normas legales y económicas que certifiquen los procesos de sostenibilidad ambiental. Vale decir, hay que crear actitudes más firmes y reflexivas que mejoren el ingreso y redistribución de la riqueza, cumplan con la satisfacción de las necesidades básicas del ser humano, así como la equidad de culturas, razas y géneros.

Cabe destacar que el desarrollo sostenible se reaviva en la medida que el mundo ha sido impactado con un desmejoramiento de la calidad de vida sana, pero con indiferencia hacia el ambiente. Sobre esta cuestión Zarta Ávila (2018) ha realizado un discernimiento sobre el concepto de desarrollo sustentable o sostenible, y comenta que aún se está construyendo porque a veces no se utiliza con su significado auténtico. Arguye que, si bien los dos conceptos tienen puntos en común, lo sustentable alude a la armonía que hay entre lo económico, social y ambiental con el sistema de valores, mientras que lo sostenible "considera cada uno de dichos subsistemas por separado" (p. 409). También, afirma que prefiere el término 'sustentable' porque incorpora conceptos que son interdependientes y que "preocupan a todos los seres de la tierra, como quiera que tienen que ver con la vida humana, principio y esencia del ser, guardando relación con el presente y futuro del planeta tierra y su interacción con ella" (pp. 411-412), por lo que deja apreciar una propuesta reformista desde la esencia de cada individuo al colocar de lado toda la discusión económica, tecnológica y social para afianzar la génesis del hombre como ser viviente.

A partir de esa visión reformista, La Línea de Dignidad (Larraín, 2012) se plantea la sustentabilidad como una oportunidad de imperante cambio de actitud personal y de permanente y verdaderos cambios políticos y conceptuales, en pro de sustituir nociones como "carencias", "necesidades básicas" y "libertades formales" por otras, tales como "necesidades humanas". Es en este basamento que Neef (1993) ya se interrogaba sobre cómo proponer sostenibilidad en sociedades donde el supuesto de prosperidad y felicidad está moldeado por la ideología del consumo. Ante este cuestionamiento, el autor plantea diversas posturas sociales, verdades vs. realidades, necesidades vs. satisfacciones, en las que ha prevalecido más una condición capitalista que ecologista. iría más a la de una condición más capitalista que ecologista; por tanto, no se trata de una manipulación del recurso natural, sino del conjunto holístico entre lo humano y lo natural, el respeto de alinear las tendencias de consumo sujetos a una actitud constructiva sostenible en el tiempo.

En relación con estos planteamientos anteriores, Oreskes (citado por De Moura, 2002), establece el carácter social e histórico de la línea de dignidad:

> La construcción de la línea de dignidad supone en primer lugar reconocer su carácter científico, social e histórico, es decir, determinado por las condiciones de desarrollo social y económico en que se inserta la sociedad en cuestión. Por ello debe tomar como punto de partida la estructura de bienes y servicios que permiten satisfacer adecuadamente las necesidades de los ciudadanos y ciudadanas con el propósito de evaluar el estado de la ciencia climática como base para una acción política informada (p. 22).

Se realza, nuevamente, y como colofón de toda la disquisición planteada hasta aquí, la necesidad de transformar la postura pasiva frente al deterioro del tejido ambiental y asumir el comienzo real y efectivo de una orientación del consumo, la racionalidad de los recursos y el cuido en sí mismo con la naturaleza, una nueva visión del mundo con una actitud favorable y realizable en la integralidad social, compromiso pleno hacia un nuevo paradigma de la vida digna sustentable.

Referencias

Agoglia M., O. (2010). *La crisis ambiental como proceso. Un análisis reflexivo sobre su emergencia, desarrollo y profundización desde la perspectiva de la teoría* (tesis doctoral). Universidad de Girona. Departamento de Didácticas Específicas, España. https://www.tdx.cat/handle/10803/7671;jsessionid=6859D8AB2A6087DCC5E11C15C5003A6F

Álvarez, P. y Vega, P. (2009). Actitudes ambientales y conductas sostenibles: implicaciones para la educación ambiental. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 245-260. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3087821&orden=1&info=link

Amérigo, M., González, A. y Aragonés, J. (1995). Antropocentrismo versus egocentrismo en una muestra de estudiantes. En E. Garrido y C. Herrero (eds.), *Psicología política, jurídica y ambiental* (pp. 337-344). Salamanca, España: Eudema.

Ángel-Maya, A. (2013). El reto de la vida. Ecosistema y cultura. *Una introducción al estudio del medio ambiente*. 2ª edic. https://rds.org.co/apc-aa-files/ba03645a7c069b5ed406f13122a61c07/el_reto_de_la_vida.pdf

Azjen, I. y Madden, Y. J. (1986). Prediction of global-directed behavior: attitudes, intentions and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474.

Breiting, S. y Mogensen, F. (1999). Action competence and environmental education. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 349-353. https://www.ensi.org/global/downloads/Publications/401/Breiting%20Action%20Competence%20and%20EE.pdf

Calixto, P. y Hernández, M. (2008). La evolución del concepto de sostenibilidad y su incidencia en la educación ambiental. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 20, 179-204. https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/989/1087

Capra, F. (1998). *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos* (trad. David Sempau). Barcelona, España: Anagrama.

Collins, D. E., y Genet, R.M., y Chrisyian D.G. (2013). ¿Crear una nueva narrativa para promover la Sostenibilidad. En: Informe Anual del Worldwatch Institute sobre la Sostenibilidad. *¿Es aún posible lograr la Sostenibilidad? La situación del mundo 2013* (trads: Isabel Bermejo y Mar Garzón). Barcelona, España: Icaria

Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo-Naciones Unidas (CMMAD-ONU) (1987). *Nuestro futuro común (Informe Brundtland)*. Asamblea General de las Naciones Unidas. http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf

Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1992). *Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/riodeclaration.htm

Delance, J. (2015). *Revalorizar el aporte de los recursos naturales al bienestar humano*. Blog Objetivos de desarrollo sostenible. https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/ourperspective/Blog/2015/08/24/revalorizar-el-aporte-de-los-recursos-naturales-al-bienestar-humano.html

De Moura, M. (2002). Línea de dignidad: un marco para una sociedad sustentable. En M. Paz y S. Larraín (eds.). *Línea de dignidad. Desafíos sociales para la sustentabilidad*. Programa Cono Sur Sustentable. https://base.socioeco.org/docs/lineadignidad.pdf

Fernández, L. y Gutiérrez, M. (2012). Bienestar social, económico y ambiental para las presentes y futuras generaciones. *Información Tecnológica*, 24(2), 121-130. https://scielo.conicyt.cl/pdf/infotec/v24n2/art13.pdf

Fishbein, M. y Azjen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introducttion to Theory and Research*. Reading, MA. USA: Addison-Wesley.

García-Mira, R. y Real, J. E. (2001). Dimensiones de preocupación ambiental: una aproximación a la hipermetropía ambiental. *Estudios de Psicología*, 22(1), 87- 96.

Hernández, B., Suarez, E., Martínez-Torvisco, J. y Hess, S. (1997). Actitudes y creencias sobre el medio ambiente en la conducta ecológica responsable. *Papeles del Psicólogo*, 67. http://www2.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=752

Holahan, C. (1991). *Psicología ambiental. Un enfoque general*. México: Limusa. (Original en inglés en Random House, 1982).

Jiménez-Aleixandre, M., López-Rodríguez, R. y Pereiro, C. (2000). A comunidad de producción de coñecementos en clase: unha proposta para enfrontar a complexidade ambiental. En: Xunta de

Galicia. Cancellería de Medio Ambiente (ed.). *Novas propostas para a acción* (pp. 243-257). Actas de la Reunión de expertos en Educación Ambiental (pp. 243-257). Santiago: Junta de Galicia, España.

Lara, M. (2018). *Ecología Verde: Educación Ambiental*. https://www.ecologiaverde.com/cual-es-la-importancia-de-la-educacion-ambiental-1244.html .

Larraín, S. (2012). La línea de dignidad como indicador de sustentabilidad socioambiental. Avances desde el concepto de vida mínima hacia el concepto de vida digna. *Polis*, 3(2002). https://journals.openedition.org/polis/7695#quotation.

Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Montevideo, Uruguay: Nordan- Comunidad.

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)-Programa de Acción Global: Un compromiso renovado por la Educación para la Sostenibilidad. (s. f.). *Educación para la sostenibilidad*. https://www.oei.es/historico/decada/accion.php?accion=2

Organización de Naciones Unidas. Convención Marco sobre el Cambio Climático. (2015). *Aprobación del Acuerdo de París*. https://unfccc.int/resource/docs/2015/cop21/spa/l09s.pdf

Ortega, P. y Romero, E. (2009). La dimensión ética de la crisis medioambiental. Propuestas pedagógicas. *Teoría de la educación*, 21(1), 161-178. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3024656

Revisión del Plan de Conservación del Medio Natural. Castilla - La Mancha. (2003). https://www.cuenca.es/_Inforest/documents/Plan%20de%20Conservacion%20del%20Medio%20Natural%20JCCM.pdf

Sauvé, L., Boutard, Armeli., Begin, Rachel., y Orellana, I. (Marzo 14-28, de 1997). *Theories and Pratices of Environmental Education in Quebec High Schools: Main Features of a Critical Diagnosis*. [Ponencia] Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, Il., USA. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED421384.pdf

Severiche, C., Gómez, E. y Jaimes, J. (2016). La educación ambiental como base cultural y estrategia para el desarrollo sostenible. *Telos*, 18(2), 603-630. https://www.redalyc.org/pdf/993/99345727007.pdf

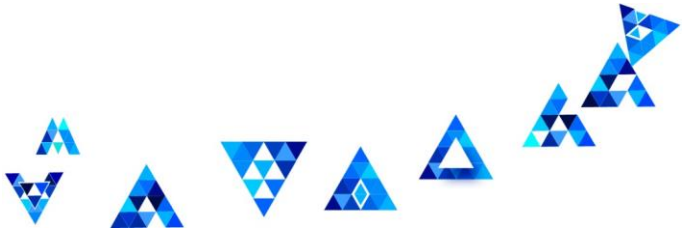
Taylor, S. y Todd, P. (1995). An integrated model of waste management behavior. A test of household recycling and composting intentions. *Environment and behavior*, 27(5), 603-630.

Tilbury, D. (2011). *Educación para el desarrollo sostenible: examen por los expertos de los procesos y el aprendizaje*. París, Francia: Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191442_spa

Vega, P., Freitas, M., Álvarez, P. y Fleuri, R. (2007). Marco teórico y metodológico de educación ambiental e intercultural para un desarrollo sostenible. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(3), 539-554. https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3792

Vilches, A. y Gil, D. (2012). La educación para la sostenibilidad en la Universidad: el reto de la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 16(2), 25-43. https://www.ugr.es/~recfpro/rev162ART3.pdf

Zarta Ávila, P. (2018). La sustentabilidad o sostenibilidad: un concepto poderoso para la humanidad. *Tabula Rasa*, 28, 409-423. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39656104017



Inclusión educativa desde una concepción de desarrollo humano sustentable como derecho del niño a partir de la educación inicial

Mora de Dukon, Rita y Merchán Rangel, Nancy
rita@ciegc.org.ve nmerchanran@uniminuto.edu.co

El objetivo de este artículo es dilucidar en torno a la importancia de la educación inicial desde una concepción del desarrollo humano sostenible como derecho del niño. Para lograr este fin se analizará, en primer lugar, la definición de desarrollo humano sustentable; luego, sobre el derecho a la educación para garantizar el desarrollo humano en la sociedad; en tercer lugar, la inclusión educativa del niño no escolarizado en el nivel de educación inicial y, por último, se comentará sobre los nexos y correspondencia entre la educación para el desarrollo humano sustentable desde el mencionado nivel y la consecución en el desarrollo de los derechos del niño.

A manera de introducción

La educación es un requisito indispensable para la plena realización humana. El haber nacido hombres no concede esa condición en sentido de plenitud; se nace humano, pero es necesario serlo. Es necesario convertirse en persona humana. El hombre y la sociedad existen por la trasmisión biológica, cultural, social y, por supuesto, por la educación.

Según Savater (1998), el ser humano nace con la posibilidad de la educabilidad. La vida humana se convierte en un acto educativo desde la convivencia en la familia, en una organización social y comunitaria: clan, gueto u otro, y a través de un proceso de educación deliberada y formal que se desarrolla en el individuo. Por tanto, es fácil avenirse con lo planteado por el citado autor: no se nace humano; el hombre se hace humano.

Adicionalmente, existe una simbiosis entre democracia y educación, debido a que la primera permite la participación en una sociedad, propiciando el desarrollo pleno del ser, y la segunda garantiza el desarrollo del hombre en la sociedad. En este proceso educativo como un derecho, Meza (2013) y Mora (2018) indican que de la coexistencia de democracia y la educación se obtienen los siguientes niveles: derecho a la igualdad, derecho a la participación y derecho a la inclusión. De acuerdo con estas investigadoras, el ámbito educativo permea el disfrute de los derechos en regímenes democráticos.

Este aspecto es refrendado por Gutmann, (citado en Meza, 2013), quien destaca la importancia de la educación como un proceso de reproducción consciente de la libertad. También, enfatiza que la libertad en el proceso educativo tiene mayor prioridad que la igualdad, en tanto que permite el disfrute de las libertades individuales y colectivas y, al mismo tiempo, tiene que manifestarse democráticamente en el marco de una sociedad reflexiva. Tal como lo plantea Arancibia (2008), "la educación es una condición esencial para el bienestar humano de hombres y mujeres, así como para el desarrollo integral y sostenible de los pueblos" (p. 4). Esta postura implica formas de participación en una sociedad desde sus actores para garantizar la equidad, la justicia a partir del beneficio que conceden los

derechos humanos, pero, además, garantiza el desarrollo sostenible.

Desde este punto de vista, el proceso educativo garantiza en los ciudadanos el disfrute de los derechos individuales y colectivos determinados en sociedad. Este argumento es avalado por Fajardo (2006), al proponer el desarrollo humano sustentable (educación, salud, empoderamiento y rol social de la mujer) desde el marco de los derechos humanos y, por tanto, la educación como el logro que faculta el derecho humano sustentable, que —vista desde el autor— contiene tres aristas: a) el desarrollo, referido a la capacidad del ser humano en la sociedad, b) el aspecto humano referido al pilar sobre el cual se asienta el desarrollo, y c) sustentable se refiere a la vocación de perpetuidad, en los aspectos sociales, ecológicos y culturales. Se puede colegir, desde la perspectiva del citado autor, que se considera el desarrollo humano sustentable como la base social para la promoción del desarrollo en el individuo desde la educación, para obtener la capacidad de ser persona, en tanto, que es la base para garantizar la perpetuidad de los elementos culturales, sociales y económicos y, sobre todo, respalda la sobrevivencia en calidad de vida del hombre en la sociedad.

Históricamente, la educación ha sido considerada como un derecho fundamental, en virtud de que garantiza el desarrollo pleno del hombre, el apogeo de la sociedad, de la ciencia para el bienestar de la humanidad. Como expresa Locke (1743): "Pero me tomo la libertad de decir, que solas la virtud, y una buena educación son los objetos, sobre que un padre puede establecer de una manera constante el fundamento de formación de sus hijos" (p. 162).

Advierte Locke sobre la importancia de iniciar la educación en edades tempranas pues permite perfeccionar el desarrollo del hombre, en consecuencia, de la ciudadanía y de la ciencia. Más adelante aporta que la educación está estrechamente ligada con la atención de los padres, por razones de sus deberes y por sus mismos intereses como la felicidad y la gloria de la nación, esto es consecuencia únicamente de la educación.

A mediados del siglo pasado, la educación empezó a valorarse como un derecho al considerar a los niños como sujetos de derechos a partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989). En Venezuela se elaboran y se admiten la Ley aprobatoria sobre la Convención de los Derechos del Niño (Congreso de la República, 1990) y la Ley Orgánica de Protección del Niño y del Adolescente (Congreso de la República de Venezuela, 1998), esta última modifica el paradigma asistencial por el de atención integral. En virtud de ello, los Estados Parte que aprobaron la convención modifican el rol de tutor y asumen el paradigma de protección integral. De esta manera, el Estado es garante de los derechos de los niños. En este marco, se integraron una serie de acciones de la sociedad civil solicitando el cambio de la Ley Tutelar del Menor (publicada en 1980) hacia una ley que respondiera a la doctrina de atención integral, que garantizara los derechos fundamentales de la niñez y la juventud, entre ellos el de la educación. La mencionada ley fue derogada en 2006.

Desde los postulados anteriores, en los últimos años se ha observado que no es prioridad para algunas naciones o los Estados Parte el derecho a la educación de la población. El Instituto de Estadística de la UNESCO (2014), registra en el mundo alrededor de cincuenta y ocho millones (58.000.000) de niños sin escolarizar

en las edades comprendidas de seis (6) años a doce (12) años. Bajo este panorama, en la Región, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2015) refiere:

> En América Latina, el gasto público en educación es relativamente bajo (un 18% del PIB) frente a la media de la OCDE [Organización para la cooperación y el desarrollo económico] (un 26% del PIB). En Chile, el 46% del gasto educacional se financia con fondos privados, frente a un16% en promedio en los países de la OCDE. La región muestra niveles más bajos de inversión total en educación y un sesgo hacia el financiamiento privado, lo que afecta la calidad de la enseñanza y la igualdad de acceso (p. 15).

Esta información de los organismos internacionales respecto a la atención educativa refleja la necesidad de fijar acciones de tipo presupuestaria en el área educativa y social de los niños y jóvenes de las naciones, de corregir las desigualdades sociales y de garantizar la calidad de la enseñanza. Expresaba el entonces Director General de la UNESCO, señor Koichiro Matsuura (2007), que el principal desafío para América Latina es lograr que la educación en esta región no sea solo un título por parte de los Estados y a tal efecto reflexiona: "cómo hacer que el derecho a la Educación Básica obligatoria y gratuita deje de ser un enunciado y se convierta en una realidad asumida por los gobiernos de la región" (p. 45). Las leyes, las normativas enuncian atención educativa, pero con una marcada distancia con la realidad en los aspectos referidos a lo cualitativo y cuantitativo en la atención escolar del niño.

En Venezuela, la situación de pobreza y migración de sus ciudadanos en los últimos años ha implicado la desasistencia en lo educativo de los niños y adolescentes, tanto en el ámbito formal y no formal, que es el modo de atender pedagógicamente a los infantes de cero hasta los seis años desde escenarios no escolarizados. Así hacen saber fundaciones como el Centro Comunitario de Aprendizaje (CECODAP, con la investigación de Saraiba, 2016), y la ONG FundaRedes (2018), entre otras, que han alertado con respecto al abandono de la escolaridad de los niños en los últimos años en este país.

La situación anteriormente descrita, conlleva secuelas para cada una de las áreas del desarrollo infantil: en lo físico, cognitivo, lenguaje, social, moral, motor, emocional y sexual, las cuales permiten que el niño logre la integración entre los aprendizajes y el desarrollo. Además, dadas todas estas circunstancias se les dificultará acceder a la educación en el momento oportuno y se abre la posibilidad de no ingresar de algún modo al sistema educativo, debido a que se generan consecuencias sociales y económicas. De esta manera se da la posibilidad de ser excluidos de por vida del proceso formal de educación, se vulnera el derecho a la educación. Es más, inhibe el desarrollo en lo humano, social y cultural, opuesto a un proceso histórico, social, cultural que permite el potenciar al hombre en una sociedad educativamente sustentable.

Aunado a esta situación, Fujimoto (2011) manifiesta que el ingreso a la educación primaria de los niños con dilación en el inicio de la escolaridad implica el incremento de la repitencia en el primer grado, que para los países de América Latina fue 47% en el 2007. La educación en los primeros años de vida permite la posibilidad de la prosecución escolar, el acceso a la cultura, la justicia social y a la igualdad. De modo que la educación se constituye en el instrumento que promueve los derechos humanos de los ciudadanos del mundo. A tal efecto, para el

desarrollo de este documento es necesario realizar las siguientes interrogantes ¿los estados y naciones promocionan la educación para alcanzar el desarrollo integral en los infantes? ¿La educación para el desarrollo sustentable es un derecho que gozan los niños incorporados al sistema educativo venezolano? ¿Se concede a la educación inicial la importancia para favorecer la educación y el impacto en su desarrollo? Por medio de la indagatoria, la sistematización, el análisis, desde una actitud de contemplación, a partir de estos interrogantes se propone tratar algunos aspectos teóricos

Educación para el desarrollo humano sustentable

De acuerdo con Mora (2018), el desarrollo del niño implica la conjunción de elementos psicológicos, sociales, culturales y jurídicos con el propósito de promocionar el desarrollo humano. Siguiendo esta premisa, en esta investigación se asume una concepción integracionista. A tal efecto, Mora (2017) concibe al niño como un ser integral, con influencia de lo genético, cultural y social, elementos que en red contribuyen al desarrollo armónico del niño, desde un proceso guiado por un adulto y sus pares (otros niños) para propiciar su formación, con gran impacto en el aspecto psicológico desde las actividades de aprendizaje y se integran a través de herramientas de la cultura, como el juego, la lectura, la escritura, el canto entre otros, para obtener una educación holística y pluridimensional.

Ahora bien, visto desde la perspectiva del desarrollo humano sustentable se asumirá la propuesta de Fajardo (2006), ya que exalta la necesidad del "desarrollo humano y el derecho humano", en términos de la potenciación del ser, del individuo y de la comunidad, así se protege el derecho a la educación para prevenir la pobreza, la discriminación y la exclusión, que en un principio es exclusión educativa pero más tarde será social y, por ende, económica y política.

El desarrollo humano sustentable abarca dos tipos de desarrollo que son necesarios impulsar desde edades tempranas, específicamente en el nivel de educación inicial, estos son la sustentabilidad ambiental y la sustentabilidad social. Respecto a la sustentabilidad ambiental, el Informe Brundtland, presentado por la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo de la ONU (1987) la define como la satisfacción de las "necesidades del presente de forma igualitaria pero sin comprometer las posibilidades de sobrevivencia y prosperidad de las generaciones futuras" (p. 1). De manera que subyace un desarrollo de la sociedad para la prosperidad, el beneficio social en equidad y asegurando el bien vivir en las generaciones futuras y la presente. Desde el enfoque de la sustentabilidad las relaciones con el entorno refieren los vínculos del sujeto con la sociedad que, por ser el centro y sujeto de cualquier intervención, garantiza su responsabilidad con el medio ambiente la permanencia de las condiciones adecuadas de generación en generación.

En este sentido, la relación de la sociedad y la naturaleza históricamente han sufrido grandes cambios; desde una visión de la naturaleza sagrada hasta la concepción del pensamiento complejo que, de acuerdo con Castillo, Suárez y Mosquera (2017), este pensamiento busca como método interpretar, integrar los esfuerzos del ser humano para descubrir sus capacidades, límites y posibilidades; asume que el mundo físico está integrado por seres bilógicos y culturales con tradiciones y costumbres genéricas, étnicas raciales, sostiene que el mundo se moverá en una dirección ética, plantea dar significado y

configurar a la concepción de doble pareja expresada por Morín como pensar global/actuar local, y pensar local/actuar global.

En la naturaleza de esta concepción el ser humano descubre sus potencialidades, límites y ser eminentemente social y ambiental y con un gran compromiso con la otredad que es naturaleza y es eminentemente humana desde el hacer, y con gran carga deontológica para asegurar una convivencia en paz y armonía.

Vásquez (2007) puntualiza sobre las relaciones del ser humano con el entorno, al considerar que "el ser humano, como ser social, posee una moral expresada en sus acciones, tanto hacia sus semejantes, como al medio, aislado de los cuales no podría *vivir*" (p. 56). En esta perspectiva, el nivel de educación inicial y la familia —desde edades tempranas— es el contexto idóneo para que se vivencien las primeras experiencias de responsabilidad con la otredad y el medio ambiente.

En relación con la sustentabilidad social, la polisemia de este concepto ha creado una serie de términos con marcada inexactitud, al igual que encuentros y desencuentros con la realidad. Ya para fines del siglo pasado, Anand y Send (2000) destacan que la comunidad internacional comprendió que el objetivo de la sustentabilidad debía ser el incremento de las capacidades humanas y no identificarse como el puente o el medio para una naturaleza más saludable, por cuanto el incremento de la sustentabilidad es una condición que favorece —en el desarrollo humano— aumentar permanente la cualidad humana de forma equitativa. Estos autores sostienen que el desarrollo humano es la causa y el efecto del estudio de la sustentabilidad, al atenuar los desequilibrios sociales y le corresponde al Estado el aumento de la calidad de vida de los grupos sociales y la participación como protagonista en la toma de decisiones. Vista la gran importancia de la sustentabilidad social, puede y debe ser el propósito del desarrollo sustentable, por tanto, la puesta en marcha de programas de educación preescolar que apoyen la sustentabilidad social, la atención y cobertura desde la educación y desde las etapas iniciales de la educación del ciudadano.

Al respecto de la educación, De Lisle (1998), en su artículo sobre el Informe Delors en el contexto americano, menciona la gran importancia que tiene la educación, pues "proporciona herramientas capaces de fomentar el desarrollo y la creatividad individual, contrarrestando de esta forma el impacto de la pobreza, facilitando la movilidad social y proporcionando los acordes que evitarán la disonancia social" (p. 48). Se entiende que, desde el ámbito educativo, a pesar de las limitaciones económicas de la sociedad, el docente impacta en el proceso social al integrar al niño a la escolarización y, asimismo, promociona su desarrollo educativo de forma sistemática y continua.

Por consiguiente, desde la dimensión social, la intervención del docente en la educación no formal en educación inicial permite la inclusión educativa, a través de este proceso la escuela es un instrumento de movilidad social; además, asegura la igualdad de oportunidades pese a las diferencias económicas, resignificando la escuela como el contexto de las oportunidades a pesar de las diferencias sociales y económicas del hombre en la sociedad.

El derecho de la educación garantiza el desarrollo humano sustentable

Mora (2017) considera que el derecho a la educación está estrechamente vinculado a referentes teóricos, políticos y sociales de los estados o naciones. Por tal motivo, se hace necesario vincular la jurisprudencia y lo pedagógico porque estas dos ciencias conforman una red que constituye el marco político de la nación o país, en este caso de Venezuela, lugar que sirve de escenario del presente estudio.

La citada investigadora expresa que: "el derecho a la educación está contemplado en la normativa nacional legal vigente; se apoya en la legislación y tratados internacionales que dan cuenta de la necesidad educativa de los ciudadanos para su plena realización, felicidad y libertad" (p. 115). Al respecto, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Asamblea General de la ONU, 1948), el artículo 26, numeral 2, refiere sobre el derecho a la educación: "la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento y el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales" (p. 8). La educación debe garantizar el desarrollo armónico del ser. Por tal razón, el servicio educativo debe comprometer la realización del hombre, decisivamente, dado que potencia las áreas de la personalidad, en una sociedad que respete el derecho a la igualdad y a la participación para fomentar las capacidades del ser humano. Más aún, este debe ser el pilar en que se enarbole una propuesta educativa sustentable, de manera que garantice el derecho a la educación y, por supuesto, el goce del mismo.

En este orden de ideas, Cordero (2005) refiere sobre la importancia de la educación para Kant en el Tratado de Pedagogía: "El hombre llega a ser hombre exclusivamente por la educación; es lo que la educación hace de él" (p. 9). De modo que el contexto educativo y el cultural —a través de los padres, vecinos, amigos, los medios de comunicación y tecnológicos y, por supuesto, el maestro—, permite el desarrollo integral del niño. Ciertamente, esta perspectiva es lo ideal, desde la actividad participativa el hombre forma el hombre.

Por consiguiente, desde un marco deontológico, garantizar la educación a los ciudadanos de los pueblos permite otorgar al individuo condiciones de igualdad, realización personal y autonomía personal, a pesar de las diferencias. De modo que le corresponde al Estado fortalecer el servicio de la educación desde la "justicia distributiva", que en Nagel (2006) está referida al bienestar general y la justicia para con sus conciudadanos. Este autor afirma:

> nada es más natural para los seres humanos que adoptar y defender los derechos incorporados en las convenciones para seguridad individual y la supervivencia de la sociedad, por tanto, los derechos responden a las necesidades del hombre en lo individual y lo colectivo (p. 152).

En la cita anterior se percibe el derecho humano a la educación desde el bienestar social e individual, por eso esta propuesta para la educación a partir del desarrollo sostenible que se asume como la libertad de potenciar en esencia al ser humano. Dos aristas engloban los derechos del hombre: la dignidad humana y la libertad.

Derecho a la dignidad humana. La palabra "digno" se origina en el sanscrito y luego fue adaptada a la lengua latina como *dignus*, que en castellano es digno y de ahí proviene el término dignidad. Respecto a la evolución de la definición, Peces-Barba (citado por De Miguel, 2004) define la

dignidad como: "valor intrínseco de la persona, derivado de una serie de rasgos que la hacen única e irrepetible, que es el centro del mundo y que está centrada en el mundo" (p. 192). En cuanto a la denominación, es una categoría pluridisciplinar, pues confluyen varias categorías: la ética, la religión y la categoría ontológica. Por tanto le corresponde al estado, la sociedad y la familia preponderar y otorgar su valor. Es el rasgo de la dignidad el que hace al hombre el centro del mundo.

Desde lo ontológico, relaciona la dignidad del hombre por ser hombre y se fundamenta en tres hechos, como lo expone De Miguel (2004): "la capacidad de emitir juicios morales, su libertad para decidir acerca de sus acciones y su intelectualidad, esto es, la posibilidad que tiene de generar conceptos abstractos" (p. 199). Desde el aspecto religioso, la visión de dignidad humana hereda una concepción divina, le consagra al hombre su naturaleza divina al considerarlo creado a imagen y semejanza del Padre creador. La categoría ética y dignidad es contemplada por Kant, (citado en Valls, 2015) como la relación que se da por: "la necesidad práctica de obrar conforme los principios "(p. 279). De acuerdo con las categorías analizadas, la dignidad humana responde a una concepción activa, en palabras de Kant "nos autodeterminamos máximamente".

Derecho a libertad humana. Este derecho es intrínseco del ser humano. En la doctrina kantiana se considera que la libertad está asociada a la razón pura y especulativa, lo contrario de como se la ha considerado: el poder de un hombre de actuar espontáneamente. Kant, en su obra primera Crítica, desarrolla el concepto de libertad práctica distinguiendo la voluntad animal de la voluntad libre. Al respecto, Bossart (1972) explica:

> Una voluntad es puramente animal (arbitrium brutum) si no puede ser determinada excepto por deseos sensibles. Una voluntad que puede ser determinada independientemente de tales deseos y, por lo tanto, a través de motivos representados por la razón, es una voluntad libre (arbitrium liberum). La libertad práctica se prueba por el hecho de que la razón proporciona leyes que determinan qué es deseable para nuestro estado. Estas leyes nos dicen qué debe suceder, no qué sucede realmente, y son, por esto, llamadas leyes "prácticas". Pero la "prueba" sigue siendo provisional, porque no está claro si la razón, al prescribir tales leyes, es ella misma determinada por otras influencias o tiene su fundamento en la libertad trascendental (p. 13-14).

La libertad humana, considera Kant, está dada por el ejercicio de las leyes que determinan lo que es deseable para el hombre, y en el caso del niño que se caracteriza por ser heterónomo le corresponde al Estado, la comunidad y la familia determinar lo conveniente para desarrollarse y permitir el cumplimiento de las máximas relacionadas con el fin supremo de enaltecer al hombre por el valor de la libertad.

El derecho a la libertad debe proporcionar el desarrollo de lo trascendental del ser humano, no solo lo inmediato, tal como lo señala Fajardo (2006), "deben referirse al aspecto racional que es más humano" (p. 22). De acuerdo con el autor, el derecho para desarrollar la educación engloba el impulso de la personalidad y del trabajo, en consecuencia, incluye el derecho humano sustentable puesto que se vincula con el desarrollo de las capacidades humanas, tal como lo relaciona el mencionado autor. Y, como lo exalta Sabine Alkire (citado por Fajardo, 2006): "un florecimiento humano en su máxima

expresión" (p. 22), por ende, es la libertad el valor más preciado del ser humano y se alcanza a través de la educación. En caso contrario, es aplicable la máxima que Bolívar expresó en 1824, en la carta que dirigió a su hermana María Antonia sobre la educación de su sobrino Fernando: "Un hombre sin estudios es un ser incompleto. La instrucción es la felicidad de la vida; y el ignorante, que siempre está próximo a revolverse en el lodo de la corrupción se precipita luego infaliblemente en las tinieblas de la servidumbre", pues el hombre sin educación será esclavo de su propia ignorancia. Asimismo, en 1822, Bolívar también había escrito estas instrucciones: "La educación de los niños debe ser adecuada a su edad, genio y temperamento".

Por consiguiente, la libertad humana y el derecho de la educación del niño es un acto de desarrollo sustentable, puesto que la educación es uno de los derechos propios del niño dada su condición de ser humano, representados por: a) el derecho a la dignidad por la promoción de los proceso del desarrollo integral, en consecuencia, su intelectualidad le permitirá la libertad para su florecimiento humano; b) el derecho a la libertad, es solo la educación la que le permite al hombre actuar a través de la razón y las leyes para su suprema felicidad y la del otro, desde el respeto. Debido a ello está inmerso el desarrollo humano sustentable, al considerar el niño como el centro de la acción del Estado para garantizar el florecimiento del hombre

Inclusión educativa desde la modalidad no formal de la educación inicial

Para desarrollar este punto es necesario vincular los primeros años de vida como base esencial para el desarrollo humano, porque en esta etapa de la vida se da lugar a las posteriores integraciones. Escobar, Mora y Guerrero (2013) consideran que esta declaración se refiere a la infancia en el aspecto educativo, como condición para promover el desarrollo integral en edades tempranas y es partir de los aportes de la neurociencia, al propugnar que a mayor experiencia educativa en los primeros años de vida mayor impacto habrá en el cerebro para un mejor desarrollo en las competencias cognitivas del adulto. De modo que es necesaria la reflexión teórica, crítica y constructiva que promueva acciones para repensar una concepción de la educación para el desarrollo humano sostenible desde la educación inicial, en función del desarrollo integral del niño.

Una educación que tenga en cuenta las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de las generaciones futuras y sin incrementar las desigualdades sociales. En el Prefacio de los *Siete saberes necesarios a la educación del futuro* de (Morín, 2001), Federico Mayor, para ese momento Director general de la UNESCO, manifestó lo siguiente:

> En esta evolución hacia los cambios fundamentales de nuestros estilos de vida y nuestros comportamientos, la educación —en su sentido más amplio— juega un papel preponderante. La educación es "la fuerza del futuro", porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracterizan nuestro mundo (p.1).

De manera que se plantea la educación y su importancia en los primeros años de vida del niño, la educación para la sostenibilidad, pero se debe asumir desde las acciones en un conjunto integrado por escuela, familia y comunidad para

el desarrollo de la vida en tiempos de cambios donde cada uno asume el derecho del bien vivir propio y de la otredad.

Por otra parte, el sistema educativo en Venezuela plantea la necesidad de integrar educativamente al niño desde los primeros meses de vida, tal como lo relaciona un segmento del artículo 25 de la Ley Orgánica de Educación (Asamblea Nacional, 2009): "El nivel de educación inicial comprende las etapas de maternal y preescolar, destinados a la educación de niños y niñas con edades comprendidas entre cero y seis años" (p. 46). Compromiso que no se ha cumplido por parte de los Estados.

Referentes empíricos e investigaciones han permitido a la autora observar la incapacidad de los Estados para universalizar la incorporación de los ciudadanos al sistema educativo, pues el no permitir el acceso democrático a la formación ocasiona que la educación sea un símbolo de desigualdad social. Como repuesta a esta situación, los organismos de atención educativa de la infancia, en conjunción con las naciones, han convenido en numerosos tratados permitir el acceso a este proceso a través de la forma de atención educativa *no formal*. Ello constituye una respuesta educativa, dadas las implicaciones de equidad, eficiencia y movilidad social.

La denominación de educación no formal surge a finales de la década de los años 60. Coombs, Prosser y Ahmed (citados por Pastor, 2001) la definen como: "*cualquier actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido, tanto si opera independientemente o como una importante parte de una actividad más amplia, que está orientada a servir a usuarios y objetivos de aprendizaje identificables*" (p. 527, en cursiva en el texto original). Se infiere, entonces, que es una actividad de aprendizaje organizado, sistemático, por lo que se desarrolla con un currículo destinado para este fin.

Esta alternativa se inspira en Durkheim (citado en Marenales, 1996), quien formula la definición de educación en los siguientes términos:

> es la acción que ejercen las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado (p. 1).

En la propuesta de Durkheim, la tarea educativa es potenciar el desarrollo integral del niño, a través de los métodos educativos ya probados y otros en situaciones reales de contextos sociales. Esta potenciación es realizada por un adulto. En el caso de la educación no formal sería un mediador docente, la madre orientada o un adulto significante, la generación formada para producir el desarrollo en el niño.

Si bien las prácticas educativas no formales se conocen desde tiempos remotos, no siempre la educación y la etapa del desarrollo del niño en este período ha sido visible en las sociedades. La inclusión educativa para el goce de este derecho es posible desde la infancia para los niños que no tienen acceso a la educación desde el nivel de párvulos o preprimaria, también llamada preescolar y, en Venezuela, educación inicial.

Nexos para el desarrollo humano sustentable desde la educación inicial y la consecución en el desarrollo de los derechos del niño

De la teorización desarrollada en el tema inclusión educativa contempla desde una concepción de desarrollo humano sustentable

como derecho del niño a partir de la educación inicial. Así lo mencionan Escobar, Parra y Maldonado (2013): "los primeros años de vida del ser humano son los más relevantes y significativos, lo que allí se construye por convicción se convierte en una experiencia que se expresa en valores, actitudes, principios y estilos de vida" (p. 296). En este marco, con la perspectiva de la importancia de la educación en los primeros años se propone el desarrollo humano sustentable desde la educación inicial.

En concordancia con lo expresado, la figura 1 presenta una estructura en la que es posible fortalecer el desarrollo del ser humano a través del florecimiento de los derechos, como consecuencia de las políticas y acciones del Estado para favorecer el desarrollo del hombre, iniciando en la educación inicial a través de múltiples redes y nexos. Estos aspectos son posibles desde las relaciones del Estado, comunidad y escuela para lograr una sustentabilidad ambiental, económica, social como resultado de una concepción de ciudadano consciente de sus derechos para el uso y disfrute y litigar por ellos en caso de omisión del Estado. Consecuentemente, se asegura el bien propio y el de sus conciudadanos mediante un proceso educativo que lo garantiza la sociedad democrática, sistema de vida que se convierte en un aval para el mantenimiento del equilibrio social de las especies y del entorno cultural y natural para el disfrute presente y las futuras generaciones.

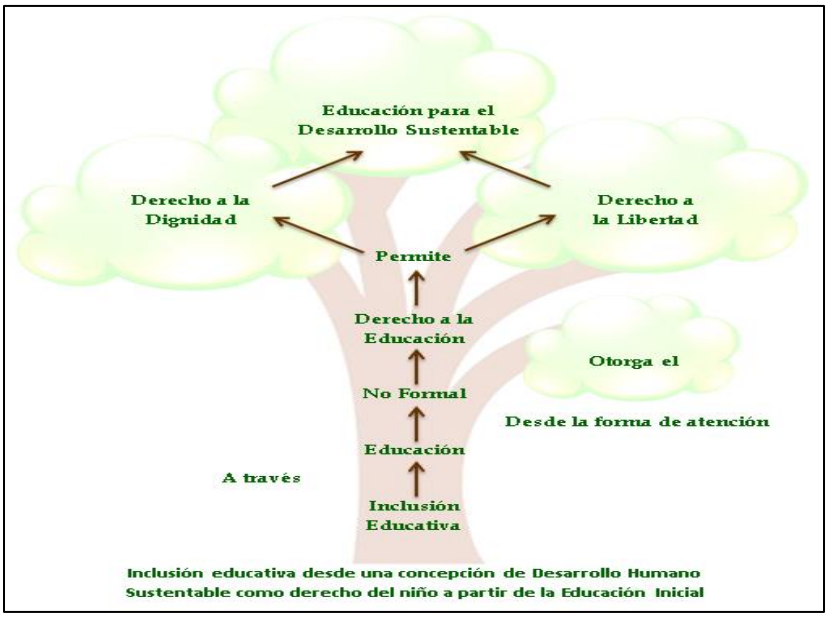


Figura 1. Inclusión educativa para potenciar integralmente el ser desde los derechos.

Inclusión educativa. La educación que permite la inclusión educativa en el primer nivel educativo, es el nivel de educación inicial o educación para párvulos, es la atención educativa ofrecida a los niños de cero (0) a seis (6) años de edad que se recibe en espacios convencionales, destinados

especialmente para este nivel, o en aulas de educación primaria condicionadas para ejercer esa función o en espacios alternativos o comunitarios. En este sentido, se redimensiona la función social de la escuela, pues proporciona la oportunidad de la educación equitativa, socialmente justa para todos.

Educación inicial. Se entiende como la primera experiencia educativa, construida desde una concepción de integralidad, en cuanto permite fomentar todas y cada una de las áreas del desarrollo, a través de una docente de educación inicial con la participación de la comunidad y la familia. Es este nivel, a través de las actividades didácticas, el niño vivencia las primeras acciones relacionadas con la sostenibilidad que, sumada a una visión globalizadora, mejora su calidad de vida y la de su entorno. La experiencia educativa que se desarrolla en este nivel en las comunidades más vulnerables puede revertir sustancialmente la situación de pobreza y, con las prácticas ambientales, lograr un desarrollo sustentable, iniciando un proceso de formación en este ámbito.

Educación no formal en educación inicial. La alternativa educativa no formal en este nivel educativo, se ha ofrecido en América y el mundo a través de múltiples programas. En Venezuela, históricamente se conocieron doce programas como opción para intervenir en el desarrollo de los niños desde la concepción hasta los seis años. Con mayor incidencia en los niños que no estuviesen beneficiados por la atención educativa formal o convencional, o fuera de las etapas de atención en la educación inicial: maternal y preescolar. Es una educación ofrecida por un docente mediador para complementar y enriquecer la acción de la madre u otro adulto para potenciar el desarrollo educativo. Por tal motivo, se ofrece igualdad de oportunidades para los niños que por su situación económica, de distancia o patrones de crianza no asisten al centro de educación inicial. Además del uso de los espacios comunitarios, otros agentes sociales —como: los padres y otros líderes comunitarios— se movilizan a favor del niño para la atención pedagógica, posesionando la cultura, la historia y el contexto en el proceso de aprendizaje.

Así pues, los programas de atención educativa en la modalidad de atención formal o no formal contribuyen al proceso de desarrollo integral del niño, empezando por programas dirigidos a la mujer embarazada, estimulación temprana y orientaciones sobre el desarrollo integral del niño al promocionar la función mediacional de la madre y otros adultos que son actores durante este proceso. De esta manera se garantizaría la mejora en las condiciones de vida de la familia, el niño y su entorno. Actualmente, en Venezuela solo existe un programa no convencional denominado docente de espacio, familia y comunidad y atiende el proceso de embarazo, formación de madres de los niños, desde cero (0) mes hasta los seis (6) años y estimulación temprano de los niños.

Derecho a la educación. La Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (LOPNA,1998) en el Título II, referido a los Derechos, Garantías y Deberes, establece que todos los niños y adolescentes son sujetos de derechos, gozan de todos los derechos y garantías a favor de las personas y las consagradas en la Convención sobre los Derechos del Niño (1990). En este documento, se dictamina que todos los niños y adolescentes tienen Derecho a la educación. Asimismo, tienen derecho a ser inscritos y recibir educación en una escuela plantel o instituto oficial con carácter gratuito y cercano a su residencia, acciones estas que tienen

como argumento la justicia social a favor de la primera infancia y, de esta manera, se compensan las desventajas, tempranas (Kolchen 2013), a través de programas para trabajar con la familia, con estrategias modeladas, situación didáctica que avala una educación de calidad con la participación de actores claves para los niños en las comunidades.

Derecho a la dignidad. A partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), se reconoce que la dignidad humana es inherente a toda persona y es la base de los derechos fundamentales. En relación con otros derechos —como la autonomía, la libertad y la igualdad—, en el Preámbulo de la mencionada Declaración se establece que "la libertad, la justicia y la paz tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana" (párr. 1). En este sentido, el valor propio del hombre a ser educado, a tomar las decisiones con respecto a qué promoverá su necesidad de conocimiento, formalidad educativa con la inclusión a las instituciones formales o no formales y, en el caso del niño de educación preprimaria, o preescolares o inicial, le corresponde al adulto significante garantizar la atención integral del niño y favorecer su educación.

Derecho a la libertad. Es la libertad el valor más preciado del ser humano y a través de la educación se adquiere este derecho. Se han citado anteriormente las máximas de Bolívar en las que afirma que un hombre sin educación será esclavo de su propia ignorancia y que la educación de los niños debe adecuarse a su edad, genio y temperamento, pues bien, de acuerdo con estos pensamientos se infiere que es por la educación como se logra la libertad.

Mientras que el hombre tenga libertad, goza de voluntad, responsabilidad, además de discernimiento e intencionalidad en todos y cada uno de sus actos. Este derecho se debe lograr desde la educación inicial para que las acciones sustentables se adquieran desde una racionalidad ecológica, social y educativa. El derecho a la libertad se encuentra expreso en los siguientes instrumentos legales que también lo sustentan pedagógicamente: Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), Pacto de los Derechos Civiles y Políticos de la ONU (1966), Convención Americana sobre Derechos Humanos [Pacto de San José] (Organización de los Estados Americanos, OEA, 1969) y, en Venezuela, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (Asamblea Nacional Constituyente, 1999)

Educación para el desarrollo sustentable. La construcción de una educación para el desarrollo sustentable se logrará a través de una racionalidad ecológica, social y educativa. Leff (2004) hace referencia a una política del conocimiento, es sólo a través de la educación que existe una apropiación del conocimiento para que exista la apropiación desde lo ecológico.

Desde otra perspectiva, la educación para el desarrollo sustentable procede de una ecología social que puede intervenir en el control de la economía, lo ecológico y los elementos tecnológicos para garantizar la supervivencia de los pueblos desde acciones del desarrollo sustentable. Este cambio social se logra al conducir al hombre hacia una sociedad ecológica a través del saber ambiental, con la transformación del conocimiento (Leff, 2004) y la de los currículos en los sistemas educativos.

Referencias

Anand, S. y Sen, A. (2000). Human Development and Economic Sustainability. *World Development*, 28(12), 2029-2049

Arancibia, L. (2008). Presentación. En: J. Bruni, N. Aguirre, F. Murillo, H. Díaz, A. Fernández y M. Barrios (AA). *Una mejor educación para una mejor sociedad. Propuestas para el diálogo y la transformación educativa en América Latina y el Caribe* (pp. 4-6). Madrid, España: Federación Internacional de Fe y Alegría. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=2402

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Resolución 44/25. https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Resolución 217 A (III). https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/

Asamblea Nacional Constituyente. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta oficial N° 36860 (Extraordinario), Caracas, 20 de diciembre.

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial N° 5929. Caracas, 15 de agosto. http://www.minci.gob.ve/wp-content/uploads/2018/08/Ley-Org%C3%A1nica-de-Educaci%C3%B3n.pdf

Bolívar, S. (1822). Documento 110. *Instrucciones dadas por El Libertador para la educación de su sobrino Fernando Bolívar*. http://www.archivodellibertador.gob.ve/escritos/buscador/spip.php?article1675

Bolívar, S. (1824). Documento 148. *Carta desde Lima, dirigida a su hermana María Antonia sobre el tema de la educación de su sobrino Fernando, y otros asuntos familiares*. http://www.archivodellibertador.gob.ve/escritos/buscador/spip.php?article31

Bossart, H. (1972). La doctrina kantiana de la reciprocidad entre libertad y razón. *Tarea, 3*. 7-26. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1139/pr.1139.pdf

Castillo, A., Suárez, J. y Mosquera, J. (2017). Naturaleza y sociedad: relaciones y tendencias desde un enfoque eurocéntrico. *Revista Luna Azul*, 44, 348-371. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-24742017000100021

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2015). *Educación, cambio estructural, y crecimiento Inclusivo en América Latina*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37843/1/S1500197_es.pdf

Congreso de la República de Venezuela. (1990). *Ley aprobatoria de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 34.541. Caracas, 29 de agosto.

Congreso de la República de Venezuela (1998). *Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (LOPNA)*. Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 5266, Extraordinario. Caracas, 2 de octubre.

Cordero, G. (2005). Inmanuel Kant: Tres comentarios a su pensamiento educativo. *Praxis: Revista del Departamento de Filosofía*, 58, 6-24.

https://www.academia.edu/17881558/Dialnet_Immanuel_Kant_Tres_Comentarios_ASu_Pensamiento_Educativo_4680541

De Lisle, J. (1998). El Informe Delors dentro del contexto americano. En: *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (pp. 33-50). Boletín 45. Santiago de Chile: Unesco-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113161_spa

De Miguel, I. (2004). Consideraciones sobre el concepto de dignidad humana. En: *Anuario de Filosofía del Derecho* (pp. 187-212). Sociedad Española de Filosofía Jurídica y Política. https://www.boe.es/publicaciones/anuarios_derecho/articulo.php?id=ANU-F-2004-10018700212

Escobar. F, Mora. R, y Guerrero. D. (2013, 7 al 10 de mayo). *Educar para la sostenibilidad desde la Educación Inicial y Primaria* [Ponencia]. XIII Jornada de Investigación Educativa, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Caracas.

Escobar, F. Parra, Z. Maldonado, Z. (2013) Reflexiones para repensar la educación inicial desde la perspectiva del desarrollo sostenible. En: D. Izarra y R. Ramírez. (comps). *Docente, enseñanza y escuela* (pp. 289-306). San Cristóbal, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, núcleo académico Táchira. Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón.

Fajardo. A. (2006). Desarrollo Humano Sustentable: Concepto y Naturaleza. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 6(10), 27-46. https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/727

Fujimoto, G. (2011). El futuro de la educación iberoamericana ¿Es la no escolarización una alternativa? *Revista de Investigación*, 35(72), 13-30. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140387001

Fundación Redes (2018). *Encuesta revela severa vulneración del derecho a la educación en Venezuela*. Boletín n.º 6. https://www.fundaredes.org/2018/08/17/boletin006-encuesta-revela-severa-vulneracion-del-derecho-a-la-educacion-en-venezuela/

Instituto de Estadística de la Unesco. (2014). *El Avance hacia la escolarización de todos los niños se estanca, pero algunos países muestran el camino a seguir*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228184_spa

Kolchen, G. (2013). *Aportes conceptuales y experiencias relevantes sobre la educación de la primera Infancia*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO. http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4545/Aportes%20conceptuales%20y%20experiencias%20relevantes%20sobre%20educaci%c3%b3n%20en%20la%20primera%20infancia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Leff, E. (2004). *Racionalidad Ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo XXI editores.

Locke, J. (1743). *Educación de los niños* (trad. D. F. A. C. P.). Tomo I. 5ª edición. https://books.google.co.ve/books?id=OKQVZojAkxgC&pg=PT2&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false

Matsuura, K. (2007). Discurso de Apertura. En: *Informe Final de la II Reunión de Ministros del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Prelac)* (pp. 44-49). Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159984

Marenales, E. (1996). *Educación formal, no formal e informal. Temas para Concursos de maestros*. https://vdocuments.mx/educacion-formal-no-formal-e-informal-5619819e1ee91.html

Meza, M. (2013). ¿Qué significa educación democrática? *Derecho y Humanidades*, 21, 71-83. https://derechoyhumanidades.uchile.cl/index.php/RDH/article/view/34907

Mora, R. (2017). *Educación no formal desde la perspectiva del mediador* (Tesis de doctorado no publicada). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Rubio, Táchira, Venezuela.

Mora, R. (2018). Significados para el desarrollo humano sustentable para la inclusión educativa como derecho del niño. *Journal of social sciencs and management research review*, 1(2), 64-82. http://scmjournals.com/ojs/index.php/jscmrr/article/view/16

Morín, E. (2001). *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Nagel, T. (2006). *Igualdad y parcialidad. Bases éticas de la teoría política* (trad. José Francisco Álvarez Á.). Barcelona, España: Paidós.

Organización de las Naciones Unidas (ONU)-Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo. (1987). *Nuestro futuro común o El Informe Brundtland*. https://undocs.org/es/A/42/427

Organización de las Naciones Unidas (ONU)-Derechos Humanos-Oficina del Alto Comisionado (1966). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.* Resolución 2200 (AXXI), del 16 de diciembre. https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx

Organización de los Estados Americanos (OEA, 1969). *Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José)*. https://www.oas.org/dil/esp/tratados_B-32_Convencion_Americana_sobre_Derechos_Humanos.pdf

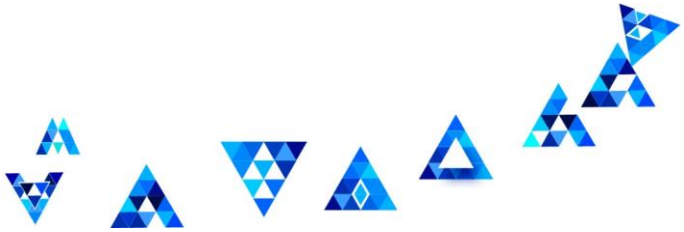
Pastor, M. (2001). Origen y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, LIX (220), 525-544. https://campusvirtual.ull.es/ocw/pluginfile.php/6010/mod_resource/content/0/PASTOR_HOMS_evoluci_n_de_concepto_de_educaci_n_no_formal.pdf

Saraiba, A. (2016). *Situación actual de la adolescencia en Venezuela*. Caracas: El Papagayo – CECODAP. https://www.yumpu.com/es/document/read/56262211/situacion-actual-de-la-adolescencia-en-venezuela

Savater, F. (1998). *El valor de educar*. Barcelona, España: Ariel.

Valls, R. (2015). El concepto de dignidad humana. *Revista de Bioética y Derecho*, 278-285. https://revistes.ub.edu/index.php/RBD/article/view/14719/17894

Vásquez, M. (2007). La relación del ser humano con su entorno. Dimensión ética y social. *Studiositas*, 2(1), 56-60. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2553766



Fundamentación epistémica centrada en el desarrollo humano

Rojas Narváez, Daisy Magaly y UreñaVillamizar, Yan C.
daysi@ciegc.org.ve yan.urena@tdea.edu.co

Introducción

El mundo actual y su realidad se han vuelto cada vez más complejos, a la vez que insostenibles y entretejidos de acciones cada vez más deshumanizadas. La pobreza, el uso irracional de los bienes naturales y sociales, las violaciones a los derechos humanos, el irrespeto a la dignidad de la persona, la fragilidad de los más deprimidos, la decadencia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las sociedades más vulnerables a nivel mundial, la polarización de las políticas de Estado y el inhumano atentado contra la vida son elementos que bien pueden servir como ejes motivadores para indagar, reflexionar y analizar la fundamentación epistémica que puede servir de base para el estudio del desarrollo humano (DH).

Existe actualmente una crisis en la preservación del planeta, a pesar de todos los esfuerzos que se han realizado para llamar la atención de quienes habitamos la Tierra. Debido a esto, en los tratados internacionales se distingue que el DH está referido a las condiciones estructurales para la consecución de la igualdad, de las capacidades y de la libertad humana, entiéndase así desarrollo como libertad, tal como fue planteado por Sen (2002). Este autor afirma que el DH está referido al poder tener una buena vida humana, con amplitud de la libertad que tienen los sujetos, la vida que se puede desarrollar y lo que puede ser o hacer la persona dentro de un contexto social.

Es así como el progreso de un país da cuenta del estado de bienestar o no de su población, se le analiza como un proceso que va más allá de lo económico y de lo político. Para este estudio lo medular estriba en el fomento del respeto hacia la persona humana y la práctica de su libertad, al igual que la expansión de las capacidades de quienes integran la sociedad para que haya un verdadero DH. Además, su expansión se logra por medio de los procesos educativos, en los que se asume la educación como una capacidad que se fortalece mediante las oportunidades ofrecidas a quienes integran las diversas sociedades.

Fajardo (2006) expresa que el DH no solo trata la concepción económica, sino que se relaciona y está directamente vinculado con acrecentar las capacidades que tiene cada sujeto, así como la superación de los problemas económicos y sociales a través del avance de proyectos educativos que permitan superar las desigualdades entre los grupos humanos.

Por su parte, Sen (2002) sostiene que mediante el DH se potencian las capacidades y no solo se refiere a su situación de vida, sino que también van acompañadas de alternativas de crecimiento en todos los ámbitos sociales. Sen expresa, en una entrevista realizada por Shaikh (2006), que si este proceso se asume como un enfoque debe apuntar hacia lo que consideró la idea fundamental: la promoción de la riqueza de la vida humana por arriba de la economía en la que se desenvuelve. Puede aseverarse, entonces, que la persona es el centro de todas las inquietudes de orden

filosófico, epistémico, social, económico, ético y científico.

Por tanto, se entiende que las capacidades están en estrecha relación con la cosmovisión ideológica del individuo y de la potenciación de las oportunidades que se ofrecen en un contexto específico para su DH. El mismo se logra por medio de la transformación de los saberes y concepciones resultantes de la reflexión sobre su importancia como reconocimiento del otro, pasando a su vez por el campo educativo que debe permitir el crecimiento de un ser integral que muestre el compromiso social holísticamente, de manera que sea la educación una experiencia humana que potencie las capacidades.

En el presente escrito, nuestro propósito es destacar que el pensamiento humano siempre ha estado impregnado de un paradigma, enfoque, postura filosófica o epistémica que guían el camino al conocimiento. Por ello, luego de indagar, analizar, interpretar y realizar investigaciones sobre el DH —y atendiendo al hecho de que no hay verdades absolutas, sino que se van transformando o desapareciendo— asumimos una revisión sobre algunas fuentes epistémicas y filosóficas que bien pueden fundamentar el estudio sobre el tema mencionado desde la concepción de que "el hombre es un fin en sí mismo" (Kant, 1985), pues es el hombre la fuente inagotable para el DH. La persona humana, según Rojas (2018a), se reafirma con los procesos de formación familiar, escolar y universitaria, para comprenderla como un holos que se manifiesta por medio de sus experiencias humanas y se realiza en el ámbito de comunidad porque es esencialmente comunitaria. La persona humana y su DH como objeto del conocimiento, bajo la mirada epistémica, solo puede ser estudiada bajo la perspectiva de las ciencias sociales por cuanto el individuo no se cosifica, es irreductible y es un fin en sí mismo como unidad holística que no permite fragmentación. De allí que toda episteme que fundamente el DH debe estar centrado en él.

Platón y la condición humana

Desde la antigüedad la condición humana ha sido punto de encuentro y desencuentro ante las distintas posturas de pensamiento. Uno de los filósofos más representativos de esta época es Platón (350 a. C./1871), quien utilizó diversas formas expresivas para exponer postulados que permitieran comprender que el conocimiento se alcanza por medio del desarrollo pensamiento y de la idea que se tenga del mundo, tal como lo presenta en su célebre mito de las cavernas. En esta alegoría sostuvo que los hombres viven al principio en un estado de ignorancia y deben acceder al verdadero conocimiento si quieren ser libres. El valor de la libertad se adquiere por medio del desarrollo del conocimiento que se pueda tener de sí mismo gracias a la reflexión, dado que esta permite reconocerse en su condición humana, la cual se encuentra inherente a los valores de libertad y autonomía. Las teorías platónicas se mantienen vigentes para la reflexión sobre la condición humana.

En "El primer Alcibíades", Platón inicia revelando el tema central de este diálogo socrático: "La naturaleza humana o el conocimiento de sí mismo, considerado como punto de partida del perfeccionamiento moral del hombre, como el principio de todas las ciencias en general", tal como lo argumenta el traductor Azcárate (párr. 1), expresión en la que establece que el hombre en su condición humana debe hacer lo que es justo y para ello debe saber lo que es justicia, virtud que se aprende bien sea de un maestro o bien descubriéndolo por sí mismo. De

allí se infiere que el hombre va aprendiendo las actitudes frente a lo justo o lo injusto. Además, su DH es un compromiso, responsabilidad y un conocimiento de sí mismo que debería conducirlo a acciones y prácticas justas que condesciendan la conservación de los bienes naturales, sociales, culturales y económicos. El hombre debe obtener su perfeccionamiento en la medida que respeta su naturaleza y, por ende, la naturaleza en la cual habita.

Quienes pretendemos enseñar para el DH no solo debemos conocerla sino practicarla, de esta observación se puede comprender la dificultad de procurar una buena educación para brindar las oportunidades que generan este desarrollo. Es evidente que el hombre muestra sus actitudes y valores de acuerdo con sus concepciones. Este conocimiento le permitirá asumir una actitud en la cual se van a acrecentar sus principios éticos y morales; es su responsabilidad desarrollar su conciencia.

La educación es fundamental para el crecimiento de la persona. Sin embargo, es trascendental la necesidad de *ocuparse de sí mismo*, cuestión que es significante para el desarrollo humano, ya que denota honrar el nombre de *humano* que se lleva. Entonces, bien cabe pensar que *ocuparse de sí mismo* es darle valor a lo que representa el DH, que significa, entre otras cosas, buscar mi beneficio en el uso consciente de los recursos naturales, económicos, sociales sin perjudicar la garantía que debe existir para que la otredad también consiga vivir una buena vida.

El personalismo como corriente filosófica-epistémica para el desarrollo humano

El DH como teoría es netamente humanista y personalista, su propósito radica en la transformación de pensamiento hacia la concepción de que la persona es el centro de este desarrollo. En este sentido, el DH se concibe como la potenciación de las oportunidades que tienen las personas para su generación, así como para las futuras generaciones y el respeto a la vida de las personas humanas dignas, para que cada vez puedan realizarse mejor desde las libertades individuales y sociales. Según el Informe Regional de Desarrollo Humano 2013-2014 (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2013), el objetivo del DH consiste en que se pueda generar un entorno que permita que las personas hagan realidad sus posibilidades, a través de una vida productiva basada en sus necesidades e intereses. Con este objetivo esta declaración busca superar lo planteado en el Informe para el desarrollo humano de doce años atrás (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2001), cuya concepción resaltaba que: "El desarrollo consiste en la ampliación de las opciones que ellos (las personas) tienen para vivir de acuerdo con sus valores" (p. 11).

A partir de esta concepción de DH bien cabe destacar la corriente del *personalismo*, en virtud de que este surge por las reacciones evidentes ante los movimientos sociales dominantes: el *individualismo* y el *colectivismo*. El *individualismo* porque apuntaba al capitalismo salvaje, en el que el individuo está sobre la sociedad; y en el *colectivismo*, porque ciertamente representaba al marxismo, el nazismo, el fascismo, ideologías en las que predomina la sociedad por encima de la persona.

Ambas posturas apuntan a la violación de la condición humana de la persona, dado que en la primera (el individualismo capitalista) a los más vulnerables se los explota en aras de la libertad; mientras que en la segunda el colectivismo

estatista explota a las masas en nombre del Estado.

Rojas (2017), como producto de su investigación doctoral, reitera que el *personalismo* surge con el propósito de reivindicar la dignidad del ser humano, en razón de que le otorga el carácter de preeminencia que este tiene; a la par, se entiende que posee una dimensión social compartida con otros en comunidad. El individuo pasa a ser persona y así se compromete desde la solidaridad social y es a partir de allí que surge el *personalismo comunitario*, con el propósito de establecer una relación ponderada entre la persona y la sociedad. En opinión del filósofo contemporáneo Burgos (2012): "era necesario recurrir al concepto de persona y construir, desde allí, un nuevo proyecto filosófico, una nueva antropología" (p. 8). De modo que la primacía de la persona le da la significación sobre la cual gira todo el pensamiento personalista, cuestión que también es de interés para el DH.

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948), la corriente del *personalismo* influye de tal modo que en el preámbulo se deja ver la necesidad de declarar los derechos inherentes a los seres humanos, a causa de que la Segunda Guerra Mundial deja desposeídos de su propia dignidad a millones de personas, con hambre y sin hogar, por tanto, era necesario que se asentara en el mencionado documento la reivindicación del ser humano, para que en los tiempos por venir gozara de libertad de expresión, creencias, libre de miedos y de miserias.

Asimismo, la corriente personalista tuvo influencia en la Constitución de las siguientes repúblicas: la República Italiana (en 1947), República Federal Alemana (en 1949), El Reino Español (en 1978) en la constitución de la República de Colombia (en 1991), igualmente en el Concilio Vaticano II (realizado en 1962). Rojas (2017) confirma que este cuerpo legal orienta a los Estados hacia el respeto y derechos que tienen los ciudadanos, dado que busca que la persona sea el centro de toda forma de DH, el cual debe estar dirigido a la potencialización de sus capacidades por medio de oportunidades para el avance del bienestar, la libertad y la autodeterminación.

¿Por qué se puede considerar el personalismo como una corriente filosófica-epistemológica que sustente el DH?

Desde el punto de vista de Burgos (2012), el *personalismo* es como una filosofía en razón de que no es solo una actitud. Además, se encuentra sistematizada en cuanto a conceptos, lógica, esquematización, todos son elementos útiles porque: a) fijan y comunican un pensamiento, b) el descubrimiento y la exposición son instrumentos para su determinación, c) entre los pensadores, filósofos, precursores que han desarrollado teóricamente la concepción sobre la persona se destacan: Mounier, Maritain, Guardini, Stefanini, Marías, Buber, Wojtyla, Lacroix, Nedoncelle, Ebner, Lévinas, Carlini, Pareyson, Seifert, Crosby, Burgos, López Quintás, Díaz, entre otros. De manera que el *personalismo* pasa de ser un fenómeno de reacción a una corriente filosófica.

También Burgos (2012) plantea que el *personalismo* es una filosofía por cuanto es una corriente de pensamiento realista, original y moderno. El autor la caracteriza como realista porque presenta dos categorías filosóficas: Idealista/Realista, ubicándola en la segunda junto con el aristotelismo, tomismo, escotismo, las cuales tienen como fundamento que la realidad existe independientemente de la persona. De igual modo, Burgos asevera que el *personalismo* es

una filosofía original y moderna porque contiene la tradición realista y hace aportes originales centrando a la persona como elemento principal de la antropología, aparte de que posee una estructura y sistema propios del siglo XX en el que aparece.

En relación con esto, Rojas (2017) refiere que el filósofo francés Enmanuel Mounier pasa a ser el más alto representante de la corriente filosófica del *personalismo*. Mounier, reconocido como el padre de esta corriente, coloca a la persona en el centro del pensamiento de la humanidad y en 1972 declara el Manifiesto al Servicio del Personalismo, en cuyos postulados sostiene que la existencia de la persona es presencia y compromiso, por cuanto no es alienable sino presencia que actúa como un todo y como tal toda su acción está centrada en ello.

De igual forma, Rojas (2017) destaca que la filosofía personalista presenta un concepto de persona digna y solidaria que se consigue de la experiencia misma de la vida humana, se reconoce a la persona humana como valor absoluto en supremacía de todas las cosas. La persona es un fin en permanente búsqueda de cambio, por tanto, no es un instrumento. Mounier, asevera que es necesario destacar como principal valor del ser humano *la conciencia*, ya que esta le permite a la persona sentirse poseedora de deberes y de derechos, y también le concede una dimensión espiritual.

Entonces, la conciencia se destaca como el principal valor del ser humano y el DH busca muy en el fondo el despertar de esa conciencia, puesto que se sostiene que este desarrollo es el proceso por el que transita la sociedad para mejorar las condiciones de vida de sus integrantes.

Cabe destacar que Mounier (1972) indica que el *personalismo* es todo pensamiento y postura que prima a la persona humana sobre las necesidades materiales y las posturas colectivistas que soportan su desarrollo. A partir de esta posición, puede considerarse que las ideas inquietantes del filósofo francés estaban infundidas en el despojamiento por el que pasaron las personas de su propia identidad humana, resultante de la violencia vivida en las guerras mundiales a principios del siglo XX. La deshumanización de los hombres junto con el vacío espiritual condujo a Mounier a exponer —por medio del *personalismo*— nuevas ideas que contribuyeran a la construcción de una conciencia humana responsable y de valiosos conceptos humanistas.

Los aspectos en los que se sustenta la concepción mouneriana del *personalismo* son los siguientes: a) los valores espirituales de la persona son el centro del ser; b) un número significativo de filósofos y estudiosos de la época acompañan a Mounier, porque la realidad vivida de postguerra requería de una resignificación de la persona humana; c) la idea de una filosofía pluralista que coloca al pensamiento personalista como la concurrencia de variadas inquietudes en el afán de centrar a la persona en el pensamiento humanista para el desarrollo de sí misma (Mounier, 1972).

Rojas (2017) asevera que "el hombre se hace hombre sólo frente al hombre, se hace yo-sujeto frente al tú-sujeto, no frente al tú-objeto" y por ello "se asume que la convivencia es primordial para la comprensión de la persona, de su entorno y de la otredad" (p. 57). Entonces esta convivencia es fuente para el DH, en virtud de que en comunidad se debe buscar el mayor bienestar posible, en aras de brindar las oportunidades que permitan —mediante procesos educativos y sociales— potenciar las capacidades de las personas, ya que

es una piedra angular para los derechos y libertades humanas universales, en la que las sociedades logren construir un beneficio plural enmarcado en las oportunidades para satisfacer las necesidades básicas del contexto humano.

Principios de la corriente personalista

Toda corriente filosófica como fuente epistémica presenta una serie de postulados que le permiten ser conocimiento en sí mismo. Esta significación se encuentra en el tratado del Manifiesto al Personalismo (Mounier, 1972), en el cual se destaca que:

1. Una civilización personalista es una civilización cuyas estructuras y espíritu están orientados a la realización y desarrollo como persona de cada uno de los individuos que la componen.

2. Las colectividades naturales son reconocidas en ella, en su realidad y en su finalidad propia, distinta de la simple suma de los intereses individuales y superior a los intereses del individuo considerado materialmente.

3. El *personalismo* tiene como fin último el poner a cada persona en estado de poder vivir como persona, es decir, de poder acceder al máximum de iniciativa, de responsabilidad, de vida espiritual.

4. El *personalismo* rechaza, a la vez, un aristocratismo que no diferenciase a los hombres más que según la apariencia, y un democratismo que ignorase su principio íntimo de libertad y de singularidad.

Bajo este marco, cabe destacar que Mounier (1972) no pretendió dar una definición o concepción de la persona, se enfocaba en que la persona es un ser en permanente evolución que se va configurando a partir de sus acciones humanas. De esta manera, el referido autor prima a la persona como:

> Un ser espiritual constituido como tal por una forma de subsistencia e independencia en su ser, mantiene esta subsistencia mediante su adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados, asimilados y vividos en un compromiso responsable y en una constante conversión; unifica así toda su actividad en la libertad y desarrollo, por añadidura, a impulsos de actos creadores, la singularidad de su ser (p. 59).

Debido a ello, la persona no debe ser cosificada por medio de una definición, la misma se devela a través de sus acciones responsables que muestran la escala valoral asumida en plena libertad, su vida la desarrolla a partir de experiencias habidas ya que tiene independencia en su ser, esto le permite transformar su realidad. Es así como la persona se aprehende de valores bajo su libre albedrío, de forma consciente y autónoma, en permanente conversión y en la cual todo su quehacer está conjugado en libertad, su principio inherente, concepción que permea los propósitos del desarrollo humano.

Se advierte que estas ideas mounerianas son afines con la conceptuación de DH que nos presenta Sen (2000), quien lo destaca como "un proceso de expansión de las libertades fundamentales en que la libertad no solo es la base de a evaluación del éxito y del fracaso sino también un importante determinante de la iniciativa individual y de la eficacia social" (p. 35), entendiendo estas libertades como libertad real representada por las capacidades de la persona humana. El mismo autor asevera que estas capacidades permiten a la persona desarrollarse de manera valiosa en los contextos económicos, políticos, sociales, culturales y medioambientales.

Por su parte, Rojas (2017) plantea que el *personalismo* "considera la transformación de la persona en el compromiso que asume ante las adversidades que se le presentan, donde puede enfocarse la razón, ética, moral, libertad, reflexión y acciones concretas de las personas, definida esta como unidad, espíritu y libertad" (p. 59). Por consiguiente, esta unidad espiritual que se manifiesta por medio de sus actos creadores en libertad puede alcanzar el DH, pues prevalece el propósito de que toda persona puede aumentar sus capacidades a pesar de las adversidades.

Cabe destacar que el *personalismo*, desde su fuente filosófica y epistémica, busca centrar la libertad esencial en la persona como una impronta que no debería desdibujarse. Es por ello que vale subrayar a Burgos (2012), quien postula diez premisas sobre el *personalismo*. De estas se presentan a continuación siete, que guardan relación directa con la concepción de DH que se viene desarrollando en este trabajo:

a. El centro de su antropología es la persona como concepto fundamental y estructural.

b. Caracteriza a la persona y la distingue de los animales y las cosas, porque es esencialmente superior.

c. La persona es sustancialmente afectiva, este elemento es fundamental en la corriente del pensamiento personalista.

d. Las relaciones interpersonales: se entienden como la relación [YO-TÚ], que la filosofía había relegado por enfocarse solo en las relaciones subjetivas- objetivas [YO-ELLO].

e. En cuanto al personalismo comunitario contempla que la persona es sujeto social; la interacción y convivencia con la otredad hace que la misma se desarrolla en sociedad. Por tanto, el *personalismo* es el punto de anclaje entre el individualismo liberal y los colectivismos.

f. La filosofía como medio de entender la realidad no debe quedarse en un mero ejercicio académico, sino que debe ponerse al servicio de la sociedad y, por ende, del desarrollo humano.

g. La corriente filosófica del personalismo, propone elementos tangibles en la filosofía moderna, de modo que esta se caracterice por poseer: 1) Subjetividad-Autoconciencia, 2) Autonomía, 3) Yo-Sujeto, y 4) Reivindicación de la libertad. Lo anterior hace contraparte de lo que se planteaba en la historia de la filosofía a partir de Descartes, cuando se inició una deriva filosófica con resultados fundamentalmente negativos: idealismo, subjetivismo, ateísmo.

Al basarnos en estas siete premisas de Burgos, podemos comprender que el tan anhelado DH —al que ansían todas las sociedades políticamente establecidas— pretende jerarquizar la condición humana al reducir la misma a criterios e indicadores, para que las naciones sean distinguidas como promotoras de DH y, por lo tanto, de la dignidad de sus ciudadanos.

En el mismo orden de ideas, Sen (2002) plantea que las libertades esenciales como lo son el poder acceder a la educación, a los servicios básicos de salud pública, a la oportunidad de participar libremente en lo político, como también poder interactuar por medio de la palabra o bienes individuales o colectivos, son componentes constitutivos del DH porque establecen lo que implica vivir en sociedad. Entonces, se enfatiza de esta manera que la concepción de la condición humana es inherente a la persona y no debe estar a expensas de políticas de Estado del gobierno de turno, visto que no se cosifica, se encuentra en esa cosmovisión holística de interconexión de un todo

que se anida en la persona misma y en su interrelación con los otros, lo que puede permitir un verdadero DH.

Por su parte, para Maritain (1972) "la sociedad es un todo cuyas partes son, a su vez, todos, y es un organismo hecho de libertades, no de simples células vegetativas" (p. 16). Es así como en sociedad se vive y se convive bajo una serie de normas, valores que por esencia deben ser humanas para que favorezcan el desarrollo de las personas. En efecto, quienes integran los grupos sociales constituyen un valor inalienable; siempre debe prevalecer el valor individual de cada ser y no que prevalezcan los parámetros o ideologías de un conglomerado social, que vayan en detrimento del desarrollo humano y del respeto por la dignidad de la persona humana.

Asimismo, Mounier (1972) destaca que la persona es libertad: "la libertad de la persona es la libertad del descubrir por sí misma su vocación y de adoptar libremente los medios de realizarla" (p. 85). El DH debe promover la calidad de vida del individuo como su principal preocupación en aras de alcanzar ese desarrollo. Para Maritain (1968) libertad es autonomía, mientras que para Wojtyla (1969/2011) la libertad es "la libertad propia del hombre, la libertad de la persona mediante la voluntad, se identifica con la autodeterminación como realidad experimental, que es, a la vez la más completa y la más esencial" (p. 180).

Puede decirse, entonces, que a partir de la complejidad del pensamiento humano, en relación con la conciencia y el sentimiento de pertenencia a la identidad terrícola que poseemos, somos libres para realizarnos y nos autodeterminamos por nuestras acciones experienciales que nos configuran integralmente como persona, dado que esta es irreductible, única, social y por medio de sus actos se reconoce en el otro y se hace social, tal como lo señala Morin (2000): "es la progresión y el anclaje de esta conciencia de pertenencia a nuestra patria terrestre son los que permitirán el desarrollo por múltiples canales" (p. 77). Esa conciencia y ese sentimiento de pertenecer a la familia terrenal permite el anclaje que lleva a la autodeterminación como ser humano en el mundo.

Como colofón

Es necesario un despertar, una educación cuyo foco esté centrado en la develación de la concepción de la persona como fuente primaria de todo propósito hacia el DH, en la que se fortalezca la fuente epistémica que centre al individuo y su condición humana como objeto del conocimiento.

Sin embargo, Rojas (2018b) asevera que existe un proceso de desmejoramiento de la calidad de vida que menoscaba el DH y, por ende, maltrecha el respeto a la persona humana, por cuanto existe la violación de sus derechos, el detrimento en la calidad alimenticia y la decadencia del sistema educativo. Estas son características propias de una sociedad deprimida, en la que se aprecia la afectación de derechos fundamentales como lo son la alimentación, la salud, la educación y la vida, situación que afecta a los más desposeídos, entre los cuales se encuentran los niños en edades escolares provocando una de las causas de la deserción educativa, situación que es contraria para lograr el DH.

Es pertinente destacar el planteamiento de Nussbaum (2013) quien precisa que las capacidades están relacionadas directamente con lo que las personas son capaces de ser y de hacer. La autora propone que el desarrollo de las capacidades humanas lograría el verdadero

respeto de igualdad por la dignidad de la persona. En las concepciones trabajadas por Sen y Nussbaum se diferencia entre capital humano y capacidad humana; el primero va de la mano con la concepción del hombre como productor de bienes y servicios, mientras que la capacidad humana es concerniente a la forma como las personas viven su vida, las limitaciones u oportunidades que tienen las mismas para valorar sus potencialidades reales y así poder desarrollarse satisfactoriamente viviendo una buena vida.

Para cerrar este trabajo, cuyo propósito es brindar una visión epistémica que bien puede acompañar o ir de la mano con la concepción que se tiene de DH, nos llama poderosamente la atención que, tal vez como producto de la causalidad, cuando estamos escribiendo estas líneas finales existe una alarma producida por una pandemia mundial provocada por el Covid-19. Cabe preguntarnos: ¿cuántos derechos humanos se habrán transgredido?, ¿cuánto DH en realidad habíamos alcanzado hasta la fecha?, ¿se producirá un nuevo orden mundial al término de unos meses y surgirán nuevas epistemes que configuren a la persona humana y al DH? O, tal vez, continuaremos en nuestro afán de alcanzar la felicidad ficticia producto de un desarrollo que está lejos de brindar una buena vida para quienes quieren ser y hacer.

Referencias

Burgos, J. (2012). *Introducción al personalismo*. Madrid, España: Ediciones Palabra.

Fajardo, L. (2006). Desarrollo humano sustentable: concepto y naturaleza. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 6(10), 27-46. https://doi.org/10.22518/16578953.727

Kant, I. (1985). *Filosofía de la historia* (E. Ímaz, trad.). México: Fondo de Cultura Económica.

Maritain, J. (1968). *La persona y el bien común*. Buenos Aires, Argentina: Círculo de Lectores.

Maritain, J. (1972). *Los derechos del hombre*. Buenos Aires, Argentina: La Pléyade.

Mounier, E. (1972). *Manifiesto al servicio del personalismo*. Madrid, España: Taurus.

Morin, E. (2000). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. 1° ed. reimp. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Nussbaum, M. (2013). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.

Organización de las Naciones Unidas. (ONU, 1948). *Declaración de los Derechos Humanos*. https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD-2001). *Informe sobre desarrollo humano 2001. Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2001_es.pdf

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD-2013). *Informe Regional de Desarrollo Humano 2013-2014. Seguridad Ciudadana con rostro humano: diagnóstico y propuestas para América Latina.* https://www.undp.org/content/dam/rblac/img/IDH/IDH-AL%20Informe%20completo.pdf

Platón. (350 a. C./1871). *Obras completas de Platón* (P. de Azcárate, trad.). Tomo I. http://www.filosofia.org/cla/pla/azf01111.htm

Rojas, D. (2017). *Constructos teóricos de la concepción de la dignidad de la persona humana revelados en las expresiones testimoniales del discurso de estudiantes universitarios (Un análisis a la luz del pensamiento personalista de Mounier, Maritain y Wojtyla)*. (Tesis de doctorado) Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, Rubio, Venezuela.

Rojas, D. (2018a). La dignidad humana a partir del discurso de estudiantes universitarios. Un análisis desde el personalismo de Mounier, Maritain y Wojtyla. *Investigación y Formación Pedagógica*. Revista del CIEGC, 4(8), 38-55. http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinformpedag/article/view/6623

Rojas, D. (2018b). Las capacidades de la persona humana digna en relación con el desarrollo humano. *Journal of Social Sciences and Management Research Review*, 1(2), 51-63. http://scmjournals.com/ojs/index.php/jscmrr/article/view/18/45

Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad* (Esther Rabasco y Luis Toharia, trads.). Barcelona, España: Planeta.

Shaikh, N. (2006). Desarrollo como libertad: Entrevista con Amartya Sen. *Cuadernos del Cendes*, 23(63), 123-137. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-25082006000300006

Wojtyla, K (2011). *Persona y acción* (Burgos, J. y Mora, R., trads.). Madrid, España: Palabra.

Los relatos de vida y la interacción teórica en la construcción de identidad humana sostenible

Parra de Colmenares, Zully del Carmen y Angarita Mancera, Julián Andrés
zully@ciegc.org.ve jangaritama@uniminuto.edu.co

Introducción

Es bastante lo que se ha escrito y estudiado sobre el hombre como tal y su relación con el entorno, textos en los que se reflejan preocupación y reflexión sobre la acción que genera como persona en la sociedad y, por ende, la reacción que esta produce como respuesta hacia el medio externo. Partiendo de esto se pudiera considerar la reflexividad como un examen interno y una exploración, provocada por una experiencia, que crea y depura el significado en términos ponderados y que origina cambios. Es un proceso extremadamente personal que se exterioriza y da como resultado una perspectiva conceptual que, en palabras de Carmona (2008), es generada por "la capacidad de juicio, análisis, discusión crítica, sentido común, pensamiento práctico reflexivo, comprensión ética y una dimensión afectiva y sentimental" (p. 249).

Estos aspectos marcan la motivación por definir al hombre como persona, lo cual siempre estuvo presente en las concepciones de grandes estudiosos y filósofos griegos, quienes centraron sus planteamientos en el análisis de cómo conoce el ser humano, cómo es el mundo, cómo obtiene el hombre el aprendizaje del mundo y cómo se va conformando su ser, desde lo que le asemeja al otro y lo que le pudiere identificar con el grupo de un sector determinado.

Por otra parte, la vida se desarrolla en el entramado de las relaciones personales y en la confrontación con los eventos externos. Es allí donde la persona crece, aprende y madura. Es en este campo en el que la persona puede y debe realizarse retomando, como expresa Carpio (2008), "la búsqueda de sentido que les permitiría enfrentar las contingencias y cohesionarlos como grupo, acogiéndoles dentro de una tradición que nace precisamente de esos saberes cotidianos" (p. 288), realización que se podría encontrar en la comunicación dado que las personas pueden surgir en el diálogo.

Este surgimiento que va generando el desarrollo se refiere al mejor estar de la humanidad en la sociedad. Es, por tanto, imposible hablar de desarrollo sin que tenga una connotación con la responsabilidad presente del equilibrio ecológico del planeta, como dejan entrever Escobar, Parra y Maldonado (2013) cuando manifiestan que las relaciones de los ciudadanos con los recursos naturales permitirán o impedirán el camino hacia la sostenibilidad. Es decir, el desarrollo humano sostenible es un ideal de convivencia entre los seres humanos, los seres vivos y la Tierra, enfoque generado para evitar los abusos y efectos negativos en la sociedad y en la naturaleza.

De manera que si se piensa la misión del desarrollo sostenible como la generación de prosperidad económica inclusiva y, por consiguiente, del aseguramiento y bienestar de las futuras generaciones, es imprescindible promover el aprecio y respeto de los recursos naturales de la

nación, reforzado en lo general e intensificado en lo particular con la construcción de una sólida identidad ambiental, tomando en cuenta que la identidad se configura en la cotidianidad a través del desempeño de roles y en los procesos de comunicación (Izarra, 2013).

En consecuencia, se reconoce a los promotores ambientales como entes educativos, generadores de identidad y sentido de pertenencia, inmersos en una complejidad que se está revelando en el actuar humano influenciado por la operación simultánea de los conocimientos, la economía, la tecnología, la producción y el mercado a nivel mundial. Ante esta situación se hace necesario fortalecer las bases de una cultura ambientalista para interactuar con pie firme, sin comprometer su propia expresión como persona, como comunidad, como sector, como pueblo, como nación.

Al mismo tiempo, es un reto para aquellos que admiran y respetan a los promotores de las relaciones armónicas con el ambiente y sienten que al relatar la experiencia, deconstruirla y construirla con la voz de los propios actores generan acciones de formación de incalculable valor, que no es más que una proyección del yo reflejado en el otro.

Por lo expuesto, el texto que se presenta expone apuntes de la interacción teórica en la construcción de identidad y el desarrollo humano sostenible, desde el relato de vida de tres (3) promotores ambientales, seleccionados intencionalmente, según su sensibilidad a los aspectos medioambientalistas, su acción formadora y la trascendencia en su entorno, criterios puntuales para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas y que, mediante entrevistas en profundidad, como informantes clave, se obtuvieran hallazgos de investigación de acuerdo con su perspectiva fortalecida con fundamentos sobre su vida, voz e identidad desde lo relatado.

Relación teórica en la vida y voz del promotor ambientalista

La vida y voz del promotor ambientalista se presenta como la relación efectiva del hombre y la vida, desde todo lo que ha estado inmerso en su mundo conservacionista y que cobra acción a modo de fuente interpretativa de lo que se contemplarían como elementos esenciales en la sustentación de la identidad, apoyada en el diálogo que se manifiesta a su alrededor, conformando su cultura de vida y que, dicho en palabras de Morín (1997), "está constituida por el conjunto de los saberes, saber hacer, reglas, normas, interdicciones, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos que se transmiten de generación en generación" (p. 28). En este sentido, se reproduce en cada persona, controlando la existencia de la sociedad y generando la complejidad psicológica y social que va perfilando la identidad del ser en su contexto de relación.

Desde esta visión se profundiza sobre los valores que se pueden observar como ideales, que representan las creencias de una persona y que, con base en Rugarcía (1999), son "aquellos que hacen que el hombre sea. Uno es en función de sus valores, es decir, de aquello a lo que se decide dedicar la vida de lo que depende la manera de ser y de vivir" (p. 56), noción que refuerza su reconocimiento como agentes que permiten que todo ser se encuentra a sí mismo y a las raíces de su ser, lo que llamamos identidad.

No obstante, en el presente existe un deterioro galopante de valores producto de la baja autoestima y una débil personalidad, cimentada

en la búsqueda sin rumbo de su propia identidad. Sostiene Pérez (2004) que "son muy pocos los que se atreven a plantearse con seriedad hacer el camino de su vida y caminarlo con honestidad y responsabilidad. Todo se reduce a pragmatismo, cinismo, frivolidad" (p. 48). Se olvidan que un país, más allá de sus riquezas naturales, se identifica a sí mismo por la actividad creadora de su gente.

Es oportuno mencionar la postura dada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), cuando expone: "La cultura forma parte de nuestro ser y configura nuestra identidad. También contribuye a la erradicación de la pobreza y allana el camino a un desarrollo inclusivo, equitativo y centrado en el ser humano. Sin cultura no hay desarrollo sostenible" (p. 1). Es por ello que no se puede perder de vista la relación fundamental entre la identidad y el desarrollo humano sostenible, preocupación latente desde la presentación del Informe Brundtland, por parte de la Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1987), cuyo propósito fue encontrar medios prácticos para revertir los problemas ambientales y de desarrollo del mundo.

Estos cuestionamientos conducen a reflexionar sobre el papel del promotor ambiental en la deconstrucción y construcción de sus propias experiencias de transformación en función del acceso a los otros, en su entorno, depurando las premisas que le identifiquen como tal, lo cual es corroborado por Freire (2006), al señalar que "enseñar no es transmitir un conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción" (p. 24). De acuerdo con esto, se da la oportunidad para que el promotor ambiental aprenda de sí mismo, consigo mismo y desde su morada, como diría Gadamer (1993), para que alcance su desarrollo en la medida en que es capaz de comprender lo que es, lo que quiere ser, sin suprimir por supuesto lo que ha sido; en otras palabras, de dónde venimos, qué somos y hacia dónde vamos.

En tal sentido, desde la proyección de acción de vida del promotor ambientalista tomada como referencia, y de acuerdo con Parra (2014), se considera el análisis de las teorías pertinentes en atención a las premisas que se exponen en los siguientes párrafos.

El promotor ambiental ante todo es una persona. Dada la premisa enunciada en el subtítulo, no se puede perder de vista la teoría humanista, específicamente la concepción del *personalismo* de Mounier (1972), que concibe a la persona como "un ser espiritual constituido por una forma de subsistencia y de independencia en su ser" (p. 59). Como lo refiere el citado autor, la subsistencia necesita de una adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptada, con lo cual el libre albedrío resulta primordial en la doctrina personalista. Es importante tener en cuenta que el *personalismo* pudiera estar influenciado por lo que representó el origen y formación de este pensador, como lo hace notar Carrera (2014):

> Mounier nace en 1905 en el seno de una familia campesina, en Grenoble, Francia, donde recibe las bases de una educación cristiana. (…) Por deseo de sus padres, inicia sus estudios de medicina en la Sorbona, pero al cabo de poco tiempo, bajo la influencia de su primer maestro Chevalier, realiza un giro hacia el estudio de la filosofía (…) Durante 1928 y 1933, participa de forma asidua de las reuniones dominicales organizadas por filósofo tomista Jacques Maritain, en las

> cuales tiene la oportunidad de compartir sus ideas con grandes intelectuales de corte católico (…) Tras un tiempo de reflexión, decide fundar en 1932 la Revista Esprit (p. 150).

Es la revista *Esprit*, la que se establece en portavoz del pensamiento mounierano, lleva a la acción como un movimiento social y cristiano donde se conjugan aspectos comunitarios que —analizados reflexivamente desde la metafísica y la teología— presentan una postura sobre la trascendencia de la vida en comunidad, como creyentes. En consecuencia, se puede manifestar que somos autores de nuestro comportamiento y del legado que vamos a transmitir a futuras generaciones, así lo afirma Roth (2014):

> Existimos en la medida que asumimos la existencia como un acontecimiento que supone la espera, el querer, el "ordo amoris". Aquí se conjugan intrínsecamente la alegría existencial con la tensión trágica, que hacen de nosotros personas responsables y seres capaces de dar respuestas (p. 49).

Con esta connotación y resaltando que somos seres con la responsabilidad de mantener la vitalidad, no solo por la adaptación al medio ambiente sino por tener la capacidad de desarrollar reflexión crítica de los acontecimientos en el entorno social, se puede proyectar que, más que la persona, es el personalismo el que va conformando la identidad. Al respecto, Pérez-Soba (citado por Carrera, 2014) manifiesta: "Es preciso entonces, comprender la personalización como un elemento más allá de la construcción del carácter, como algo que afecta a la misma identidad de la persona y que la puede clarificar como tal" (p. 155).

Bajo esta perspectiva, la identidad que se puede construir para el mismo relator va a proporcionar la construcción de la identidad del otro, tomando en cuenta la caracterización de la persona. Carrera (2014) lo menciona: "para Mounier (1972) se definen las cosas y los objetos, mientras que la realidad personal se revela a partir de experiencias concretas a lo largo de la existencia" (p.152). Se ratifica, pues, la fundamentación de la construcción de la identidad desde su relato de vida y la relación con el otro, como ente social y la singularidad de la propia persona.

El promotor ambiental se desarrolla en un mundo cargado de complejidades. Para esta premisa se tiene presente la teoría de la complejidad, que parte de que en el mundo existe una visión compleja de todo lo que lo compone y le rodea, enfoque reforzado por Morín (1999) al destacar que: "la comprensión hacia los demás requiere la conciencia de la complejidad humana" (p .55). Aunado a ello, Vilar (1997) define la complejidad como:

> El fenómeno compuesto por una gran variedad de elementos que mantienen entre sí una gran variedad de relaciones, con interacciones lineales y no lineales, sincrónicas y diacrónicas, la evolución de cuyo conjunto es imprevisible, incluso cuando su auto-organización se orienta por acciones teleológicas, finalistas (p. 18).

Basado en lo anterior, se ha remontado el pensamiento de algunos emprendedores del conocimiento, como lo es Edgar Morín, quien relaciona los conocimientos con la práctica cotidiana de la sociedad y, por consiguiente, del actuar educativo en la promoción ambientalista.

Es, entonces, justificado que se pueda pensar en la complejidad del conocimiento de lo humano y de lo socioambientalista, que cada vez se hace más difícil por las diversas tendencias originadas

en la introducción de tecnologías novedosas en información y comunicación. En lo que se refiere a esa complejidad, Morín (1999) afirma: "se da cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo y que existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto del conocimiento y su contexto" (p. 17). Además, esto genera una relación estrecha entre la cultura histórico-ambientalista y la creación proactiva.

De allí que se prevea la complejidad como la unión entre la humanidad y la multiplicidad del ser humano como proyecto humanizante. Hecho este bien significativo para asociar esta teoría, dado que la identidad del promotor ambiental es fruto de innumerables experiencias vividas en un mundo complejo que, a pesar de encontrarse en un contexto singular, ha estado enriquecida con las experiencias de un todo.

El promotor ambiental se encuentra dentro del entorno social. Esencialmente, se asume la relación con base en la teoría de las representaciones sociales, pues en ella se encuentran algunos enfoques teóricos que sustentan esta premisa, entre los cuales se tienen los modelos de Jean Abric, Denise Jodelet y Serge Moscovici como los más representativos. En general, Moscovici (citado por Mora, 2002) establece que:

> la representación es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (pp. 17-18).

En otras palabras, el conocimiento de sentido común es el que tiene como objetivo el comunicar, el estar al día y sentirse dentro del ambiente social, originando así el intercambio de comunicaciones del grupo social. Lo corrobora Jodelet (citada por Mora, 2002) cuando manifiesta: "el campo de representación designa el saber de sentido común, cuyos contenidos hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social" (p. 7).

Por tanto, se podría decir que seguimos en torno a un pensamiento social cuya representación se pudiera lograr desde la ubicación del ser en su ambiente, tomando en cuenta, al inicio, todo lo que le rodee materialmente y también lo que le relacione con los demás seres, es decir, el contexto social. Desde este fundamento y aunado a la creación de códigos para la comunicación e intercambio social —así como para nombrar y clasificar todos los elementos de su mundo, de sus raíces—, diversos autores han demostrado su alcance y su representación como punto de partida en el comportamiento del promotor ambiental y la proyección de su relato de vida.

El promotor ambiental reproduce sistema de vida desde la propia persistencia temporal. Es importante valorar esta premisa desde la teoría de reproducción social y cultural, en la cual no se le podría mencionar un autor en específico como su único promotor, puesto que, a pesar que se supone su origen en la teoría marxista, sus raíces se hallan en varias disciplinas de la sociología. De manera que se puede determinar, desde el punto de vista general de la sociología, como un gran aporte el hecho por Barel (citado por Morrow y Torres, 2002), cuando afirma:

> Los sistemas sociales se definen como estructuras sociales reproductoras (…) La reproducción implica diferenciación, crecimiento, transformación (continua o discontinua) (…) Intenta describir ciertos aspectos de la capacidad social reproductiva, para la propia persistencia temporal de los sistemas de vida: autoadaptación, autoorganización, autorregulación, homeostasis, finalidad, ultraestabilidad, etc. (p. 30).

Conforme a lo apuntado por Barel, pudiera decirse que todo accionar social está referido con el principio de la teoría de la reproducción social; sin embargo, pareciera que existen aspectos substanciales que quedarían un poco aislados, como es el caso de lo sociopsicológico y que indujo a que Morrow y Torres (2002) propusieran:

> Un modelo de reproducción y transformación cultural paralelo, en el que la orientación práctica se refiere al reconocimiento postestructuralista de la dialéctica acción-estructura y de la especificidad histórica del análisis, y paralelo significa el reconocimiento de la interacción autónoma de razas, clases y sexos (p. 27).

Aunado a ello se suma el interés de Pierre Bourdieu (1991), por el factor educativo como plataforma de la reproducción cultural ambientalista y estructura social, para lo cual hace un esfuerzo por vincular los dos aspectos desde la interrelación dialéctica entre los conceptos de *habitus* y campo, dejando claro que el primero existe en la mente de los actores, mientras que los campos existen fuera de ella. De allí que se pueda pensar en que el *habitus* sugiere lo que las personas deben pensar, deban decir y hacer.

Como se puede vislumbrar, es una teoría tiene que ver con el accionar del ser humano en función de los grupos sociales que le agrupan y caracterizan su cultura desde los sistemas educacionales. Por este motivo, se presenta una profunda relación que pretende establecer analogías entre el conocimiento de la cultura propia en materia ambientalista y valores de identidad.

En el promotor ambiental se van dando procesos de apropiación de las formas sociales de la cultura ambientalista. Para esta premisa se toma en cuenta la teoría de interacción cultural del psicólogo soviético Lev Semionovich Vigotsky (1896-1934), digno representante del estudio del pensamiento y, por ende, de las condiciones psicológicas superiores del ser humano, tales como la memoria, la voluntad, el razonamiento, la solución de problemas y, en general, su relación con la construcción del conocimiento. En sus estudios Vigotsky (citado por Chaves, 2001), propone que el "desarrollo ontogenético de la psiquis del hombre está determinada por los procesos de apropiación de las formas históricas sociales de la cultura" (p. 60). Esto es, las funciones superiores del pensamiento se dan por la interacción con el otro, con el colectivo y, en consecuencia, por la interacción cultural.

En concordancia con lo antes planteado, Chaves (2001) indica que a juicio de Vigotsky:

> para comprender la psiquis y la conciencia se debe analizar la vida de la persona y las condiciones reales de su existencia, pues la conciencia es un reflejo subjetivo de la realidad objetiva y para analizarla se debe tomar como un producto sociocultural e histórico, a partir de una concepción dialéctica del desarrollo (p. 60).

De manera que el promotor ambiental, al relatarse, representa la realidad objetiva que se retrata desde su entorno sociocultural,

constituyéndose en el sujeto de la dualidad. Además, Chaves (2001) refiere que:

> Vigotsky planteó el fundamento epistemológico de su teoría indicando que el problema del conocimiento entre el sujeto y el objeto se resuelve a través de la dialéctica marxista, donde el sujeto actúa (persona) mediado por la actividad práctica social (objetual) sobre el objeto (realidad) transformándolo y transformándose a sí mismo (p. 60).

Es importante resaltar que en esta teoría se fundamenta la relación del promotor ambiental con él mismo y con los seres de su entorno, con el todo que le rodea, puesto que al realizar el relato de su experiencia lo hace a través del lenguaje humano, expresión verbal del pensamiento, haciendo evidente el uso de instrumentos mediadores. Sobre el particular, Carrera y Mazarella (2001) plantean:

> Otro de los aportes de Vygotsky se relaciona con el uso de instrumentos mediadores (herramientas y signos) para entender los procesos sociales. La creación y utilización de signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado es un proceso análogo a la creación y utilización de herramientas. La analogía básica entre signos y herramientas descansa en la función mediadora que caracteriza a ambos, mientras que la diferencia esencial entre signos y herramientas se relaciona con los distintos modos en que orientan la actividad humana (p. 42).

Se observa, entonces, que esta teoría es una de las bases del conocimiento del promotor ambiental, atendiendo todas las facetas y condiciones psicológicas para que se dé su desarrollo: el referirse al ser junto con el hacer que se va haciendo propio, en concordancia con las convenciones sociales de la cultura ambientalista.

En el promotor ambiental se van dando procesos de apropiación de las formas sociales de la cultura ambientalista. Para esta premisa se toma en cuenta la teoría de interacción cultural del psicólogo soviético Lev Semionovich Vigotsky (1896-1934), digno representante del estudio del pensamiento y, por ende, de las condiciones psicológicas superiores del ser humano, tales como la memoria, la voluntad, el razonamiento, la solución de problemas y, en general, su relación con la construcción del conocimiento. En sus estudios Vigotsky (citado por Chaves, 2001), propone que el "desarrollo ontogenético de la psiquis del hombre está determinada por los procesos de apropiación de las formas históricas sociales de la cultura" (p. 60). Esto es, las funciones superiores del pensamiento se dan por la interacción con el otro, con el colectivo y, en consecuencia, por la interacción cultural.

En concordancia con lo antes planteado, Chaves (2001) indica que a juicio de Vigotsky:

> para comprender la psiquis y la conciencia se debe analizar la vida de la persona y las condiciones reales de su existencia, pues la conciencia es un reflejo subjetivo de la realidad objetiva y para analizarla se debe tomar como un producto sociocultural e histórico, a partir de una concepción dialéctica del desarrollo (p. 60).

De manera que el promotor ambiental, al relatarse, representa la realidad objetiva que se retrata desde su entorno sociocultural, constituyéndose en el sujeto de la dualidad. Además, Chaves (2001) refiere que:

> Vigotsky planteó el fundamento epistemológico de su teoría indicando que el problema del conocimiento entre el sujeto y el

> objeto se resuelve a través de la dialéctica marxista, donde el sujeto actúa (persona) mediado por la actividad práctica social (objetual) sobre el objeto (realidad) transformándolo y transformándose a sí mismo (p. 60).

Es importante resaltar que en esta teoría se fundamenta la relación del promotor ambiental con él mismo y con los seres de su entorno, con el todo que le rodea, puesto que al realizar el relato de su experiencia lo hace a través del lenguaje humano, expresión verbal del pensamiento, haciendo evidente el uso de instrumentos mediadores. Sobre el particular, Carrera y Mazarella (2001) plantean:

> Otro de los aportes de Vygotsky se relaciona con el uso de instrumentos mediadores (herramientas y signos) para entender los procesos sociales. La creación y utilización de signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado es un proceso análogo a la creación y utilización de herramientas. La analogía básica entre signos y herramientas descansa en la función mediadora que caracteriza a ambos, mientras que la diferencia esencial entre signos y herramientas se relaciona con los distintos modos en que orientan la actividad humana (p. 42).

Se observa, entonces, que esta teoría es una de las bases del conocimiento del promotor ambiental, atendiendo todas las facetas y condiciones psicológicas para que se dé su desarrollo: el referirse al ser junto con el hacer que se va haciendo propio, en concordancia con las convenciones sociales de la cultura ambientalista.

El promotor ambiental interpreta su cotidianidad a través de relatos. Es mediante los relatos como el promotor ambiental dilucida lo vivido y refiere su experiencia empírica al colectivo, de allí que se asume la teoría interpretativa ya que se basa en el análisis interpretativo de lo cotidiano desde la temporalidad de Paul Ricoeur (2006). Este autor expone que los relatos constituyen fuente de expresión de cómo se puede sentir una persona, cómo se puede definir y cuál es su posición frente a determinadas temáticas; vale decir, se pudiera proyectar como un primer nivel de dilucidación de la experiencia que se vive desde el propio narrador, haciéndole diferenciar de otros y, por lo tanto, cumpliendo una función muy importante en la construcción identitaria.

A lo anterior, se añade que el mismo Ricoeur (citado por Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008) manifiesta que se trata "de una *identidad narrativa*, que se construye y reconstruye a través de los relatos, los cuales dan sentido a las acciones, a los eventos vividos" (p. 30), restituyendo un significado global al curso de una existencia enigmática que se relaciona para apropiarse de elementos comunes. No obstante, según Ricoeur (2006):

> la apropiación no tiene nada que ver con cualquier tipo de apelación de persona a persona. Más bien es algo cercano a lo que Gadamer llama una fusión de horizontes (*Horizonverschmelzung*): el horizonte del mundo del lector se fusiona con el horizonte del mundo del escritor y la idealidad (p. 104).

En otras palabras, se establece una doble interpretación: la que se hace del narrador, que a su vez es una interpretación que él hace de su propia vida, en relación con lo vivido, generando la idea de un tiempo narrativo que Ricoeur denomina un tercer tiempo, donde la persona puede situar su propia experiencia en un antes y un después.

Además, la premisa planteada se afianza en el pensamiento de Ferrarotti (2007) quien concibe el

relato de vida como una reflexión de lo social a partir de un relato de vida individual, se sustenta con la subjetividad y la experiencia de la persona, por lo cual se "evidencia el entrecruzamiento dialéctico o de 'reciprocidad condicionante' entre individuo, cultura y momento o fase histórica" (p. 27). Con esta perspectiva se da la reivindicación de lo biográfico como enfoque teórico-metodológico y no simplemente como herramienta o técnica, lo que contribuye a que crezca el interés en el relato de vida de una persona, pues desde allí se refleja lo social, lo estructural, las múltiples mediaciones.

En relación con lo referido, Ferrarotti (2007) induce a la lectura de una sociedad desde un relato de vida, cuando manifiesta: "La historia de vida es un texto, un texto es un 'campo', un área más bien definida. Es algo vivido con un origen y un desarrollo, con progresiones y regresiones" (p. 28). Estas posturas teóricas aportan el soporte básico en la construcción de identidad, dado que es por la narración de su vida que el promotor ambiental la compone desde la consideración de su experiencia subjetiva y en la medida en que él mismo se relata.

Con el propósito de tener una visión global de la relación entre las diferentes teorías esbozadas, en la figura 1 se presenta la interpretación gráfica que permite ver el todo, desde la particularidad de la persona que va construyendo su identidad retratada en el otro y representando el colectivo social. Se realiza de forma circular para dejar sentado que se encuentra en constante evolución, con un movimiento desde lo interno del ser hasta la ejecución de acciones globales que compensen la complejidad en la construcción de la identidad.

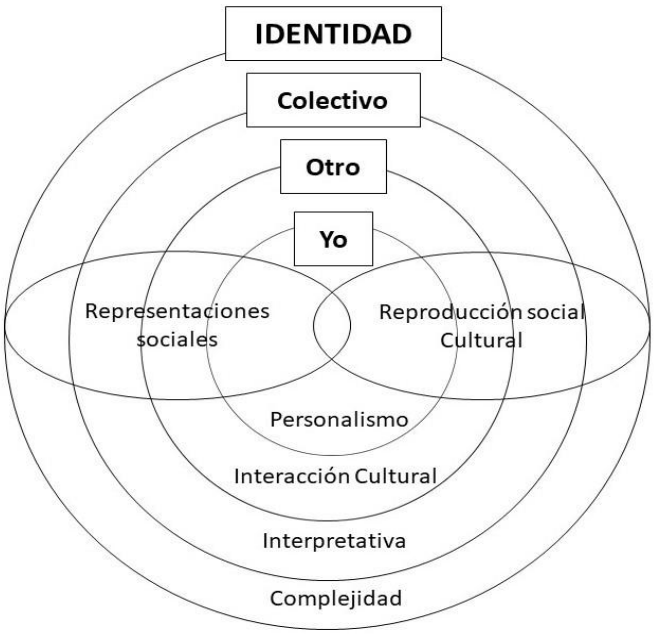


Figura 1. Interacción teórica en la construcción de identidad.
Fuente: Parra (2014), p. 50.

La relación expuesta en la figura 1 contempla en su eje central la persona que, desde su Yo, cohabita en un entorno social con el Otro, al cual representa permanentemente gracias al intercambio comunicacional entre sí, haciéndole compatible para hacer proyecciones que le permiten reproducir sistemas de vida que sean fuente de construcción de grupos sociales (colectivos), desde su propia temporalidad. Este hecho es también influenciado por la apropiación de formas sociales que se dan gradualmente en el promotor ambientalista y que, al ser elementos de su cotidianidad, les interpreta y transmite por medio de relatos que configuran parte de la construcción identitaria, en la complejidad de su ser.

Trayectoria de vida del promotor ambiental

La particularidad en la construcción de identidad es que se dé una narrativa con la voz misma de promotores ambientales que llevan una trayectoria o un recorrido, compartiendo experiencias de vida en torno a la promoción ambiental, comenzando con sus recuerdos más lejanos hasta lo que hoy desempeñan en esa actividad. Es importante resaltar que en la búsqueda de un narrar de experiencias surge el relato como una fuente que propicia la búsqueda de sentido y la justificación que confirme o cuestione dicha trayectoria, gracias a la reflexividad de sus propios comportamientos en relación con las demás personas, pautas establecidas y valores compartidos.

Todo lo que se relata está influenciado por el momento en el que se esté dando la narración, contemplando de esta manera un tiempo determinado por el espacio del recorrido que sigue en la vida y que le ayuda a reconsiderar acciones en su actuar profesional, como lo deja entrever Ricoeur (citado por Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) al manifestar que:

> a través del relato el sujeto transforma los hechos que elige en acontecimientos, organiza y articula —mediante su enunciación— en una historia singular en la que se recrea, al tiempo que le permiten comprender el curso que han tomado las cosas y acontecimientos en su vida (p. 32).

En otras palabras, se va dando el relato según la motivación que presenta el sujeto, conforme a lo desarrollado en su vida reconstruye los recorridos que conforman la trayectoria en la que cada uno puede reseñar las experiencias, eventos y reencuentros significativos para su formación y elección de la misión y vocación de ser promotor ambiental.

Con miras a llevar la narrativa en secuencias, se hilvanan cuestionamientos que posibilitan al narrador dar un paseo por sus inicios hasta la complejidad accionante de sus logros, que se caracteriza precisamente por ser en función de su entorno y cada día plasmar su historia, como lo mencionan Marinas y Santamarina (citados por Bolívar, Domingo y Fernández, 2001):

> crece no solo en la memoria interior de los hombres y las mujeres, sino principalmente en las relaciones que sean capaces de potenciar la reconstrucción de un relato que le devuelva la vida a la historia misma, a través de la relación narrativa por excelencia: la palabra y la escucha (p. 38).

De este modo se consiente un devenir en lo narrado, con una inducción a la recursividad del planteamiento, relacionando lo primero con lo último y viceversa. Por ello, se pudiera decir que la palabra del promotor ambiental nunca se apaga, porque tampoco cesan sus experiencias, por el contrario, se podrán contar y recontar,

construyendo en cada relato su identidad, pues, representan episodios que nunca se aíslan sino que se mantienen dependiendo de lo que les rodea y les permite ser partícipes de una caracterización ambientalista, mostrada en sus experiencias de vida compartidas con los otros.

Categorías en la relación: relato de vida y construcción de identidad

En el estudio realizado se establecieron tres categorías que representan la visión general en la relación del relato de vida con la construcción de identidad, debido a que —como lo indican Bolívar, Domingo y Fernández (2001)— al narrar la propia historia de vida se reconoce la relación de la persona con el otro y, por ende, con el colectivo en el que halla, tomando en cuenta sus pautas y valores.

Se da énfasis a la dimensión contextual del discurso para describir y redescubrir los significados que estén latentes en él, subrayando que son trasmitidos por medio de discursos que contamos sobre nosotros mismos, sobre los otros y con los otros para dejar reflejado un colectivo. Los discursos sirven para ordenar la realidad y dar sello identitario a los promotores ambientales. Dada esta situación, y en consonancia con el análisis de las entrevistas en profundidad aplicadas a los informantes clave, surgen tres unidades temáticas que luego originan los sistemas categoriales, estructurándose y presentándoles como esas categorías teóricas que, en orden de análisis e interpretación, responden a: *La visión sobre sí mismo, El yo y el otro y El colectivo y la subjetividad*.

Con la intención de dar una mayor connotación y orientación en la profundización de la temática conviene apuntar lo señalado por Bolívar, Domingo y Fernández (2001) respecto a las autobiografías:

> ha de ser una construcción y configuración de la propia identidad, más que un relato fiel de la propia vida, que siempre está en proyecto de llegar a ser. Esta autointerpretación de la propia vida permite hacerla inteligible o darle significado (p. 35).

Por tal razón, se enfatiza en el hecho de que la identidad es un proceso que está en constante movimiento y evolución, construyéndose y reconstruyéndose de acuerdo con la experiencia vivida y analizada según la relación de las categorías propuestas, cuya interpretación gráfica se muestra en la figura 2.

Figura 2. Categorización de la construcción de identidad.

Identidad del promotor ambiental

Una vez destacada la relevancia de los relatos de vida en el accionar de la persona y conforme a la evolución en el proceso de introspección e interpretación, se corrobora que la identidad es un proceso que se va dando en el yo, retratado en el otro con el reflejo en el colectivo, pero que precisamente por la dinamicidad y complejidad de lo que se insta en la humanidad nunca termina sino que sigue permanentemente en un ir y venir, en una construcción-deconstrucción-construcción que en palabras de Arfuch (2005) "es una construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad, la contingencia, una posicionalidad relacional solo temporariamente fijada en el juego de las diferencias" (p. 24) , por lo que da origen a etapas o más bien ciclos que integran el proceso de formación de la identidad.

Desde el punto de vista de las categorías pautadas: *La visión sobre sí mismo, El yo y el otro, El colectivo y la subjetividad*, se dan las condiciones generales para que, partiendo de los relatos que las envuelven, se marque la temporalidad de la narrativa en cuanto al momento específico de la saturación holística de la construcción identitaria, desde la retrospectiva histórica hasta la proyección futura y que al ser interpretadas conllevan a la reconfiguración total del devenir, con base en la introspección sobre el pasado, la reflexión del presente y la visualización de un futuro.

En cuanto a *La visión sobre sí mismo*, primera categoría sobre la cual se apoya la construcción de la identidad, tiene que ver con lo que el promotor ha vivido, es decir, con la experiencia adquirida, como lo expresa Salcedo (2009) al mantener que la identidad del ser se especifica en una relación con "su pasado, con sus acciones, con su experiencia, con su historia, con su formación, con el relato de lo acaecido, de lo vivido (…) lo que permite pensar en un ser idéntico a sí mismo" (p. 428). El promotor se afianza en estos aspectos y al recrearlos se deja llevar por el recuerdo marcado de su experiencia subjetiva y lo relata desde su devenir histórico, fortaleciendo siempre en esta visión de su pasado el poder representar o sentirse retratado en el presente del otro, con el carisma de la interpretatividad en su accionar desde sus recuerdos iniciales y aquellas experiencias que dejan huella.

Con respecto a la segunda categoría, *El yo y el otro*, se deja entrever la acción del comportamiento de la persona con respecto al que se encuentra a su lado a pesar de la complejidad que le rodee. Morín (1999) manifiesta "que cada uno, desde donde esté, tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los seres humanos" (p. 2), elementos que le caracterizan como un proceso dinámico, no se queda estático ni se fija para cada grupo sino que más bien "se recrea en cada instante", como lo refiere Ferraroti (1991). Por esa razón, los promotores ambientales se caracterizan por mantener un carisma de dedicación a su misión de vida e, incluso, reconocen que su actuación conservacionista es una opción enmarcada por la convicción y por el amor hacia la naturaleza, reflejado en el respeto que le confieren a su labor ambientalista y que se plasmó en parte fundamental de sus relatos.

La tercera y última categoría, *El colectivo y la subjetividad*, se basa en la construcción de la identidad desde el colectivo que —de manera muy sabia— es reflejada por Ferraroti, aludido por Pizzonia (2014) de la siguiente manera: "Para Ferraroti (1983), quien toma el concepto de praxis humana totalizante de Sartre, la vida es una práctica que se apropia de las relaciones sociales,

las interioriza y las transforma en estructuras psicológicas por medio de la desestructuración reestructuración" (p. 3). Va adquiriendo así los elementos necesarios para captar lo reflejado a nivel social y lo lleva a la dimensión de lo subjetivo. Este enfoque permite comprender la esencia de sí mismo para llegar a entender lo que es el otro y, por consiguiente, tener la acción en función de todos, del colectivo, del bien común para la organización o conglomerado cultural al que se representa.

Aunado a esto, los promotores ambientalistas deben ser testimonio de lo que profesan o relatan y para ello deben ser disciplinados en la ejecución de proyectos ambientales, pero, lo más importante es fomentar la investigación para que lo que se proyecte se haga a conciencia de la realidad en la praxis, demostrando un verdadero sentido de pertenencia hacia la conservación.

Consideraciones de valoración en la construcción de identidad humano sostenible

La parte final de la investigación se quiere presentar con la síntesis valorativa de los argumentos esgrimidos para concretar —en el campo de la narrativa— la postura de la construcción de identidad, desde la identidad del yo, retratada en el otro y reflejada en el colectivo; a saber, en el entorno ambientalista, en la sociedad. Lo dicho se puede relacionar con lo referido por Gadamer (citado por Bolívar, Domingo y Fernández, 2001): "la sociedad humana vive en instituciones que aparecen comprendidas, transmitidas y reformadas como tales; en suma, determinadas por la autocomprensión interna de los individuos que forman la sociedad" (p. 15).

Visto el promotor ambiental como un representante de grupos humanos se tiene como consecuencia que, al relatarse, genera una identificación del yo retratada en el otro para reflejar, representar o leer un colectivo. Por eso, sobresale la importancia de mantener criterios como la sensibilidad conservacionista, la acción formadora y la trascendencia en su entorno como soporte del relato de vida, dado que, mediante esta narración, se configura la caracterización de las experiencias vividas que van descifrando la razón del ser en un contexto social que conforma el colectivo.

Estas experiencias han sido vulnerables a la acción de desgaste para ser proyectadas, precisamente, por la acción galopante de aspectos culturizantes desde los intereses personales y desarmoniosos con el colectivo y con la naturaleza, porque la monotonía de la cotidianidad y el agobio de querer cada día obtener mayor y mayor información no permite que el promotor ambiental se dé la oportunidad de relatarse y de oír a sus afines.

La situación expuesta va marcando una ruta que se transita pretendiendo ser únicos en un mundo en el cual se está luchando por ser lo que se es y el "llegar a ser el que se es". Salcedo (2009) explica que ello obedece a la autorrealización, tratándose de un ser que se eleva en lo espiritual y en lo cultural, conduciéndole hacia una forma propia de ser, alimentada por el acervo y los valores que le permiten —junto a la sociedad— mantener una continuidad cultural, apoyada en la recreación que cada uno puede realizar en el contexto y espacio determinado. Para tal fin, se usa el relato desde la evocación del horizonte del que son dueños y que, a través de una mirada reflexiva, dan vida a lo que ha acontecido llegando incluso a avizorar lo que podría suceder.

Asimismo, en la experiencia relatada se pueden considerar aspectos muy particulares que

transitan en las categorías que se comentan a continuación:

1. *La visión sobre sí mismo*: que comprende los inicios de la actividad como promotor, sustentados en los recuerdos, de donde se reconoce la sensibilidad hacia la naturaleza demostrada al inicio con la participación en actividades conservacionistas y, posteriormente, en colectivos ambientalistas, donde se observa que otros siempre ven los promotores potenciales, lo cual se evidencia con la asignación de responsabilidades en la participación y conducción de proyectos ecologistas. Se distingue, también, la influencia de padres, familiares, maestros y conservacionistas del medio, como entes significativos que tienen confianza en la capacidad que proyectan, induciéndoles en el quehacer como promotores ambientales.

Existen también actividades que guardan recuerdos muy agradables pero, sobre todo, que dejan huella, tal es el caso de aquellos maestros y guías que —a lo largo de los años— influyeron en la formación como promotores ambientalistas. Son artífices de la enseñanza y ejecución de proyectos conservacionistas que fomentaron el desarrollo de la sensibilidad, la querencia y pertenencia hacia este campo de acción, siendo auténticos promotores del quehacer conservacionista y no voraces consumidores, porque no asumen su labor como fuente meramente para la obtención de ingresos económicos y beneficios materiales muy particulares.

2. *El yo y el otro*: en este aspecto se refleja el reconocimiento del yo en el otro como parte de la alteridad sin dejar de lado la singularidad respaldada en las experiencias personales. De allí que existen condiciones que caracterizan a los promotores ambientales, entre las que se pueden mencionar su gran sensibilidad por lo que hacen, generar amor y pertenencia hacia la naturaleza, hacia lo del terruño, hacia la relación del hombre con lo que provee su entorno de forma natural. Son trabajadores incluyentes, no hay distingos entre condición social, política o religiosa, lo importante es ser parte de una población con características que propicien acciones en pro de la conservación del ambiente. Además, son luchadores y solidarios en el desarrollo humano sostenible de las comunidades.

3. *El colectivo y la subjetividad*: resalta por el hecho de manifestar que, para ejercer la función de promotor ambiental, es necesario tener ese sentido de pertenencia con lo que se hace en función del bienestar e identidad con el todo, identificarse como un colectivo que busca la educación permanente y la convivencia desde el amor hacia lo que se hace en función de la conservación. Es esta la premisa que desde la subjetividad se reconoce como perfil de todo ambientalista, se muestra como testimonio de vida para marcar pauta en la internalización y promoción de proyectos conservacionistas en los conglomerados, sintiendo que se ha dejado una huella significativa al respecto. El promover es moverse, accionar en las comunidades con afecto, con conocimiento producto de la investigación, mantener la motivación generada por la curiosidad y la relación sencilla que hace despertar el interés en la proyección de todo lo que se hace para darle significado a la convivencia y, en consecuencia, al equilibrio y armonía con el ambiente. En la convicción del promotor ambiental se encuentra —como un factor esencial— la destreza y elementos conservacionistas proporcionados por los líderes y gestores ambientales del entorno comunitario,

para fomentar, a través de ellos, la motivación y el despertar de la comunidad hacia la ejecución de proyectos que conlleven a la sostenibilidad, antes que dejarse absorber por la industria masificada. Todo esto estimando que es en las comunidades donde se encuentra la sabiduría popular, cargada de una vasta experiencia probada en el devenir de la vida y que constituyen pilares primordiales en la formación de las nuevas generaciones de promotores y líderes ambientales, involucrados en la realidad de sus localidades, sensibles hacia lo propio pero, sobre todo, con una humildad para desarrollar una actitud de escucha hacia todos y un habla cónsona con las características de la población. En otras palabras, es hacerse parte de la comunidad para extraer su esencia, sus beneficios naturales, sus raíces culturales y seguir fomentándolas, actualizando permanentemente los métodos de difusión, garantizando así la penetración en todos los ámbitos del quehacer humano con la naturaleza, más la capacidad competitiva con grandes proyectos ecológicos alimentados por la globalización, la masificación y la virtualidad.

Por todo lo planteado a lo largo de este texto, se debe tener en cuenta que para interpretar la identidad del promotor ambiental es indispensable clarificar que esta se configura con lo expuesto por ellos, a través del verbo que nutre la narrativa desde el escenario de la cotidianidad de la comunidad y que recrea la interacción de experiencias propias y colectivas, por medio de la comprensión de los horizontes que se fusionan mediante la expresión tradicional que va conjugando lo antiguo y lo que va surgiendo como nuevo. Asimismo, se debe enfatizar en el diálogo que se construye desde el abordaje de las categorías teóricas, ya que conforman las experiencias narradas en vivencias dialógicas de preguntas y respuestas, fundamentadas en el devenir histórico personal que revela, deconstruye y construye identidad a lo largo de la narrativa, situación por la cual se encuentra permanentemente en ciclos de construcción, es decir, no se halla del todo acabada.

Referencias

Arfuch, L. (2005). Problemáticas de la identidad. En: Arfuch, L. (comp). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros. http://capacitacioncontinua.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/25/2016/09/Arfuch-Identidades_sujetos_y_subjetividades.pdf

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Colección Aula Abierta. Madrid, España: La Muralla.

Bourdieu, P. (1991). *El Sentido Práctico*. Editorial Taurus, Madrid, España

Carmona, M. (2008). La formación filosófica del docente en Venezuela a través del programa de filosofía para niños. *Episteme*, 27(1), 1-26. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S0798-43242007000100001&lng=es&tlng=es

Carpio, A. (2008). Reconfiguración de la Ciudadanía. Imágenes simbólicas para filosofar en la escuela. En: G. Valera-Villegas, G. Madriz y A. Carpio (comps.). *La Filosofía como experiencia del pensar. Enseñanza de la filosofía y filosofía para/entre niños*. (pp.285-298). Caracas, Venezuela: Coedición del

Centro de Investigaciones Posdoctorales de la Universidad Central de Venezuela y del Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13), 41-44. http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12851/0

Carrera, R. (2014). Presupuestos antropológicos del Personalismo Comunitario de Enmanuel Mounier. *Humanitas*, 11(11), 149,162. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4866949

Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación*, 25(2), 59-65. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206

Cornejo, M., Mendoza, F., Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhe*, 17(1), 29-39. https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf

Escobar, F., Parra, Z. y Maldonado, Z. (2013). Reflexiones para repensar la educación inicial desde la perspectiva del desarrollo sostenible. En: D. Izarra y R. Ramírez (comps.). *Docente, enseñanza y escuela* (pp. 289-306). San Cristóbal, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IMPM-Núcleo Táchira-Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón.

Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14(44), 15-40. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10504402

Ferrarotti, F. (1991). *La historia y lo cotidiano*. Barcelona, España: Península.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, D. F., México: Siglo XXI.

Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.

Izarra, D. (2013). Identidad docente: definición y aproximación al estado del conocimiento. En: Izarra, D. y Ramírez, R. (comps.), *Docente, enseñanza y escuela* (pp. 63-84). San Cristóbal, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IMPM-Núcleo Táchira-Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón.

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2, 1-25. https://atheneadigital.net/article/view/n2-mora/55-pdf-es

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (M. Vallejo-Gomez, trad.). París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Morín, E. (1997). La unidualidad del hombre. *Gazeta de Antropología*, 13, 1-6. http://www.ugr.es/~pwlac/G13_01Edgar_Morin.html

Morrow, R. y Torres, C. (2002). *Las teorías de la reproducción social y cultural*. Madrid, España: Popular.

Mounier, E. (1972). *Manifiesto al Servicio del Personalismo* (Julio D. González Campos trad.). Ed. Taurus. Madrid. Versión digital. (2010). Biblioteca Virtual Antorcha

Organización de las Naciones Unidas (ONU)-Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo. (1987). *Nuestro futuro común o El Informe Brundtland*. https://undocs.org/es/A/42/427

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2015). *Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/

Parra, Z. (2014). *Construcción de Identidad y Preservación Cultural* (tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR). Caracas, Venezuela.

Pérez, A. (2004). *Educar para humanizar*. Madrid, España: Narcea.

Pizzonia, C. (2014, 27 al 29 de agosto). *Historia y subjetividad en el estudio de la construcción y reconstrucción de identidades* [Ponencia]. IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, La investigación social ante desafíos transnacionales: procesos globales, problemáticas emergentes y perspectivas de integración regional. Heredia, Costa Rica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8290/ev.8290.pdf

Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido*. 6ª edic. México D. F., México: Siglo XXI. Universidad Iberoamericana.

Roth, M. (2014). Disyuntivas de nuestro tiempo: el desafío de ser persona en un mundo tecnocientífico. PERSONA. *Revista Iberoamericana de Personalismo Comunitario*, 23(IX), 48-54. http://www.personalismo.net/persona/sites/default/files/Revista23.pdf

Rugarcía, A. (1999). *Educar en valores*. Puebla, México: Universidad Iberoamericana.

Salcedo, E. (2009). Identidad y Formación: Entre Hegel y Paul Ricoeur. *Revista de Educación y Ciencias Sociales*, XVIII(36), Nueva Etapa. Ensayo y Error, 18 (36), 29-54.

Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad: comprender la complejidad con método transdisciplinarios*. Barcelona, España: Kairós.

Gestión del conocimiento, innovación y economía sostenible

Cristancho, José Alberto
jose.cristancho@uniminuto.edu - josecristancho@outlook.com

Introducción

La gestión del conocimiento se considera un valor estratégico para las organizaciones, principalmente por la ventaja que les brinda a estas en la ejecución de los procesos, ya sea educativo, administrativo, técnico, tecnológico o de producción. Permite a las instituciones crear, almacenar, intercambiar, aplicar, vender, organizar, usar y reutilizar la información de los diversos procesos con el fin de construir conocimientos claves para su posicionamiento competitivo y la mejora de su objeto social en el hacer. Las organizaciones se enfrentan a desafíos desde la competencia, el valor de creación de su producto o servicio y adicionalmente al costo de la propiedad intelectual, su acceso y la posibilidad de desarrollo con criterios de más oportunidades para todos en armonía con la sostenibilidad económica.

Según este criterio, la revisión que aquí se presenta abarca seis apartados sobre la gestión del conocimiento: una breve línea histórica, la incidencia de la administración en el conocimiento y el aprendizaje, los modelos teóricos que explican diferentes perspectivas y gestión del conocimiento; se ofrece una explicación sobre la relación entre lo económico, el conocimiento y la organización; luego se plantea la economía innovadora y su acercamiento a la sostenibilidad. Para terminar se reflexiona sobre la fuente para una economía que pondere más el conocimiento para todos, el respeto al medio ambiente y al ser humano, una ruta compleja en su tránsito que requiere menos administración, menos preocupación por lo financiero, más por la gestión y el valor del conocimiento.

Línea histórica de la gestión del conocimiento

En la década de los años 90 apareció la primera generación de la gestión del conocimiento, se le considera como una administración de la referida concepción. Las organizaciones dieron por válido, que el conocimiento valioso estaba afuera de su entorno y todo lo que se requería era buscarlo, capturarlo, decodificarlo y compartirlo. El propósito de esta primera etapa fue asegurar el desarrollo, transformación, utilidad o adecuación de esta noción. Las organizaciones no necesitan destacar la producción, sólo la integración del conocimiento desde el ambiente externo a lo interno que lo adecua usa y desarrolla.

En el año 1993 Drucker (citado por Castaneda Manrique y Cuellar, 2018) lo conceptualizó por primera vez como la forma de revelar productos y servicios, sin afectar la categoría del conocimiento a la cual pertenezca ya sea este técnico, tecnológico o profesional. Esta significación surge gracias a la revolución tecnológica, que confrontó la sociedad humana y que buscó globalizar diversos componentes para la construcción, el almacenamiento y la reproducción de información útil, con la finalidad de transformarlo en conocimiento, así aportaría a diversas áreas como la economía, los mercados y las culturas.

En esa cronología, los años 90 representaron una época de auge para la consolidación de la gestión del conocimiento. Autores como Nonaka y Takeuchi (citados por Shujahat, Hussain, Javed, Malik, Thurasamy y Alí, 2017) lo relacionaron con la creación, el acceso, la difusión y la aplicación del conocimiento. También aportó significativamente en este proceso Grant (citado por Angulo, 2017), quién planteó la teoría del conocimiento desde la permeabilidad conceptual que tienen las empresas como fuente de organización estratégica. Para este autor, el conocimiento es un factor de habilidad que brinda una competitividad difícil de imitar, esta postura motivó a las organizaciones a usar los activos conceptuales para desarrollar su exclusividad y especialidad como ventaja competitiva en comparación con otras empresas.

Algo similar ocurrió con Wiig (citado por Shujahat, et. al. 2017) quién para 1997 decidió agregar nuevas significaciones a la gestión del conocimiento como la creación, el mantenimiento, la renovación, la organización, la transferencia y la obtención, lo que favoreció el desarrollo cotidiano de las labores organizacionales. Después en 1999, Liebowitz (citado por Chung, Lin yTian, 2016) adicionó a la gestión del Conocimiento, la identificación, captura, almacenamiento, intercambio, aplicación y venta del mismo (p.2). Más tarde, en el año 2001, Alavi y Leidner (citados por Donate y Sánchez de Pablo, 2015) lo definieron en los procesos de creación, recuperación y almacenamiento, transferencia y aplicación del conocimiento, consolidándose como uno de los referentes más citados en el área.

Sin embargo, las estrategias en su concepción de procesos pueden estar delimitadas, la gestión y los requerimientos son otro asunto. Así nace la segunda generación que se sustenta en el desarrollo desde la producción del entorno social. El conocimiento se crea a través de los procesos con las personas y el intercambio para su precisión y utilidad final. Este proceso a nivel organizativo se define como ciclo de vida. La característica fundamental de esta segunda generación de gestión es que incluye la creación del conocimiento y su integración.

La tercera generación ronda los años 2003-2004, desde unos criterios más altruistas, donde la conciencia y la relevancia de la gestión del nuevo conocimiento son determinantes en la integración social y en la forma como se construye colaborativamente. En tanto que, la importancia de lo recuperable, y la disposición para todos, la descripción y estructura de ese nuevo conocimiento para su multiplicidad en el contenido marcan esta generación, desde un criterio supuesto bajo estas pautas aún no está en desarrollo pleno por todos los actores.

Aseveran Chung, Lin y Tian (2016), que la gestión del conocimiento desde el año 2014 visualiza altos niveles de generación, desde el acceso, la facilitación, la integración, la aplicación, la transferencia y la protección del conocimiento, criterios que están en constante innovación. Estos conceptos se empezaron a constituir como el *boom* de la informática y de la comunicación. Un claro ejemplo de lo anterior se reflejó en los conceptos propuestos por Castaneda y otros (2018) en los cuales, se incluyeron la documentación, la transferencia electrónica, el intercambio cara a cara, además del uso y la reutilización del conocimiento como valor latente para la producción y mejoramiento de los procesos.

Incidencia de la administración en la gestión, el conocimiento y el aprendizaje

Desde el recorrido sucesivo que ha incorporado la definición de la gestión del conocimiento, es necesario acotar, que viene acompañado de otro aspecto relevante en esta evolución histórica, se refiere a la administración, puesto que esta representa un factor clave a la hora de comprender el cómo se ha desarrollado históricamente la gestión del conocimiento. La progresión de la administración se divide en las denominadas olas, pues se realizó la analogía de las *olas del mar* con los *cúmulos de información*.

En tal sentido, la *primera ola* de la administración condensa el enfoque de la administración científica y estructural, la cual se inicia en 1900. Apunta Jurado (2018), que entre los aportes está la visión mecanicista del hombre, además del énfasis por las tareas y la estructura de la organización. Desde dicho escenario, la visión de la gestión del conocimiento era nula en dicha época, sin embargo, avanzar hacia el concepto no fue de forma consciente; pero las empresas comenzaron a estructurar significaciones y conocimientos relevantes para la producción de procesos, las labores y los esquemas organizacionales; realizaron una preparación inconsciente en su estructura que luego formó parte de la gestión del conocimiento (Morales, Idárraga y Marín, 2017).

La *segunda ola*, se concentró en el enfoque humanista de la administración desarrollado después del año 1920. Esta *ola* describe al hombre como un ser social, para lo cual, los aportes administrativos se enfocaron en la creación de los entornos agradables para los trabajadores, al permitir una interacción informal y de los grupos. Empero, en esta *ola* también se ignora la gestión del conocimiento, a pesar de que se resaltan componentes conceptualizados de carácter relevante en el quehacer de las labores de producción en la organización, los cuales se almacenaban para su posterior uso (Pasban y Hosseinzadeh, 2016).

En la *tercera ola*, se adicionó el enfoque neoclásico, Drucker (1986), como uno de sus mayores exponentes, aportó una visión ecléctica de la administración. En este período sigue sin consolidarse la gestión del conocimiento; cabe resaltar, que se percibe su uso de manera inconsciente o implícita, puesto que la naturaleza ecléctica del modelo hace referencia a lo propuesto por Alavi y Leidner (citado por Shujahat, et. al., 2017) acerca de la recuperación y aplicación del conocimiento. Estos aspectos fueron retomados de las teorías trabajadas con anteriormente, al recordar el énfasis de este modelo en la ejecución de las tareas, la estructura y las relaciones humanas.

Para la *cuarta ola*, se presentaron simultáneamente los enfoques burocrático y estructuralista desarrollados a partir de 1940 y 1950. Establece Vardarlier (2016), que estos enfoques hicieron referencia a la racionalidad como el elemento principal para la consecución de los objetivos y los procesos, debido a la gran expansión de las empresas. Sin embargo, el enfoque estructuralista manifestó una relativa unión entre el esquema formal de las escuelas tradicionales, con la visión participativa de las relaciones humanas. Nuevamente, se identificó la ausencia de la gestión del conocimiento de manera consciente. No obstante, en esta ola, también se resaltaron componentes conceptuales asociados implícitamente a la creación, mantenimiento, organización y transferencia del conocimiento mediante los procesos burocráticos

y estructuralistas previamente descritos (Wiig citado por Shujahat, et. al., 2017).

Finalmente, para la quinta *ola*, se encontraron los enfoques teóricos: comportamental, sistémico y contingencial. En síntesis, de su episteme, se puede entender que el enfoque comportamental aportó una visión focalizada en la actuación para la consecución de las tareas. Mientras que el enfoque sistémico incorporó a los sistemas abiertos, debido a que estos se centran en el ambiente y observan como este, se puede convertir en un factor clave para la consecución de logros. Por su parte, el enfoque contingencial realiza una visión activa de los procesos mediante la participación de los trabajadores, con base en las necesidades ambientales a las que se ve confrontada en la realidad empresarial, además de la implementación de herramientas tecnológicas al alcance de la empresa con el fin de aumentar la eficiencia (Pasban y Hosseinzadeh, 2016).

En conclusión, en esta *ola* se logra diferenciar la participación de la gestión del conocimiento, en especial, en el caso de la teoría contingencial por sus aproximaciones conceptuales al adicionar la identificación, captura, almacenamiento, intercambio, aplicación y venta del conocimiento, así como las herramientas necesarias para la gestión estratégica de la organización (Liebowitz citado por Shujahat, et. al., 2017).

Desde los aportes de la administración es importante considerar la gestión, el conocimiento y el aprendizaje como una triada que toma los aspectos administrativos como transversales. Se puede explicar desde el estudio comparativo hecho por Martins (2016), quien al valorar pequeñas y medianas empresas (PYME), en dos contextos demográficos Ucrania y Portugal forja hallazgos que permiten identificar que la fuerza empresarial para su subsistencia en el entorno competitivo hace uso de redes de información. Esto da soporte a las generaciones de la gestión del conocimiento en concordancia con tejer redes como una capacidad de captura informativa, como valor fundamental que asimila para transformar y producir conocimiento, desarrollar a su vez capacidad de aprendizaje e innovación organizacional para obtención de conocimiento. El estudio establece que las PYMES pueden desarrollar innovación y gestión estratégica para un mayor impacto en el rendimiento empresarial, desde la extracción de información y conocimientos externos, insumos idóneos para la conformación y comercialización de nuevos productos y servicios, esta gestión les da poder de conocimiento y permite fortalecer su economía y el talento humano frente a la competencia.

En esa vía Ribeiro y Nagano (2018) implementaron gestión del conocimiento como un referente para la consolidación desde una visión participativa de la triada universidad, industria y gobierno. Los aportes de este estudio se reflejaron en cómo el proceso de creación, modificación y transformación se fue desarrollando mediante la interacción de estos tres actores, bajo sustento del modelo de Nonaka y Takeuchi (1995), logrando la creación de entornos propicios para la innovación, generación y difusión de conocimientos indispensables para la sociedad empresarial, la colaboración, la construcción conjunta y la gestión del conocimiento produce progreso compartido, que favorece a los actores involucrados y beneficia sus estructuras e intereses.

Como criterio de ampliación, es importante exponer que el conocimiento presenta las características o componentes que le permiten crear, identificar, definir, organizar y almacenar la

información para eventos futuros. En ese orden, se considera el conocimiento tácito, que se define como la dimensión cognitiva, la capacidad técnica, el conocimiento, la experiencia, los modelos mentales, las creencias y los valores, es intrínseco a las personas y es difícil de comunicar y formalizar de manera concreta, debido a que es formal y sistemático. Mientras que el conocimiento explícito, se procesa, comparte y almacena fácilmente en documentos, manuales, bases de datos y otros medios (Ribeiro y Nagano, 2018).

Refieren los mismos autores, que la conversión se produce a partir del conocimiento tácito (socialización), de tácito a explícito (externalización), de explícito a tácito (internalización) y de explícito a explícito (combinación). Por tanto, la capacidad de una organización para crear conocimiento pasa por diseminar el mismo en todas las áreas e incorporarlo en bienes, servicios y sistemas. Por tanto, se presenta como un proceso dinámico donde la organización crea, mantiene y explota el conocimiento.

Modelos de gestión del conocimiento

Los modelos de gestión del conocimiento son estructuras teóricas que permiten facilitar la percepción de la realidad informacional referente a los diversos temas que se tratan en la organización. Por tal motivo, se hace una labor indispensable en su caracterización y delimitación para el desarrollo de nuevos conocimientos (Gao, Chai y Liu, 2018). En ese sentido, se puede referir que el *primer modelo* fue creado por Nonaka y Takeuchi (citado por Angulo, 2017) y tiene en cuenta el proceso de conversión y espiral del conocimiento (SECI). Según este modelo, las empresas hacen innovación mediante la transformación del conocimiento individual en organizativo. Es creado mediante la interacción de diversos modos de innovación del conocimiento como la socialización, la externalización, la internalización y la combinación.

El *segundo modelo* es denominado *KPMG Consultin*[1], sus creadores Tejedor y Aguirre (citados por Angulo, 2017). Este modelo focaliza su cuerpo teórico en los aspectos que componen el aprendizaje organizacional, dada la interacción de estos. También tiene en cuenta elementos como la estructura organizacional, la cultura, el liderazgo, las actitudes de las personas y el trabajo en equipo, para el análisis de las causas y efectos en sus interacciones.

El *tercer modelo* se denomina *assessmenttool*[2] (Andersen citado por Angulo, 2017). Este modelo afirma, que la mayor relevancia del conocimiento, esta mediado por la responsabilidad de producirlo mediante el formato explícito de la organización. Es decir, el conocimiento se puede describir según variables como, estructura, hombre, y relación; las cuales desarrollan el conocimiento individual y conocimiento organizacional, a partir de la construcción de prácticas, criterios y valores, para luego pasar por el proceso de explicitación, con el cual se desarrolla un conocimiento organizacional explícito, el cual interactuará con el codificado, dado este formato, se adicionan reglas, principios y técnicas para construir nuevos conocimientos organizacionales.

[1] Knowledge Practices Management (Tejedor y Aguirre)
[2] Knowledge Management Assessment Tool (KMAT) Herramienta de evaluación y diagnóstico.

Gestión del conocimiento y la organización en lo económico

La gestión del conocimiento ha impactado en el mundo real al incidir en la economía como un derivado del desarrollo tecnológico disponible. Esto ha traído cambios organizativos en estrategias y estilos de gestión en las organizaciones donde la base es la administración de los recursos disponibles, el intercambio de información y el trabajo colaborativo del talento humano, todo ello apalancado en las tecnologías de información y comunicación en ruta directa a la gestión del conocimiento.

Desde el planteamiento anterior, Bertot, Jaeger y Hansen (2012) establecen que las organizaciones adoptan una infraestructura integral que se basa en una estructura organizativa más flexible para implementar otra innovación tecnológica. A esta premisa lo secundan Autry, Goldsby y Bell (2013), quienes exponen que es indudable que la capacidad de poseer, contratar, desarrollar y obtener conocimientos desde las tecnologías de la información y la comunicación es un elemento indispensable en el desarrollo económico y social de las organizaciones. Por lo que puede deducirse, que cuando se logran alcanzar los objetivos estratégicos en la organización, de inmediato se hace impacto en la productividad, la eficiencia, los valores agregados y en la competitividad, en consecuencia, en el desarrollo de la economía financiera y la economía del conocimiento.

Sin embargo, la gestión de la economía del conocimiento puede acarrear un efecto negativo en la economía financiera. Farfán y Garzón (2006) destacan que el acceso controlado al conocimiento y la información están dando lugar a nuevas diferencias de poder global. En ese orden, la última crisis económica derivó de la economía del conocimiento, procede del monopolio de los costos sobre los derechos intelectuales, por lo cual, los acuerdos internacionales sobre aspectos relacionados con el pago de la propiedad intelectual han provocado un aumento del costo en las inversiones en muchos países que son carentes de propiedad intelectual y talento humano que lo desarrolle.

Al respecto, Pagano y Rossi (2009) sostienen que la solución a la crisis, además de los cambios en la política monetaria, la regulación financiera y otras normas de la política económica necesitan una respuesta sólida para reducir el monopolio intelectual económico. Esto ha derivado, en una nueva economía denominada economía innovadora, la cual introduce nuevos enfoques para el desarrollo de modelos de negocio en el proceso de evolución de la organización que buscan innovación e intuición como columnas vertebrales de sustento.

La economía innovadora y su acercamiento a la sostenibilidad

La teoría de la economía innovadora determina su crecimiento desde la acumulación basada en el conocimiento. Refiere Antonelli (2003), que esta supone que la tasa de crecimiento de la economía innovadora depende de los productos o servicios, como resultado del conocimiento. Así, el surgimiento del emprendimiento innovador ha evolucionado sobre la base de la *investigación y el desarrollo y la innovación* (I+D+i) la desregulación de determinadas actividades, el capital de riesgo, la mejora de los derechos de propiedad intelectual, tales como patentes, licencias y la integración de la organización en redes que facilitan la cooperación entre las empresas. En ese sentido, se puede indicar, que la economía desde las redes se sustenta en la integración como un instrumento estratégico que afecta a la producción

de conocimiento y la información, así como al talento humano calificado para producir e impactar la sociedad. En tanto, que la gestión de redes gesta una sinergia adecuada entre controlar la *infoxicación*, el conocimiento y potenciar el talento humano requerido.

Es desde esa visión expuesta, que la economía innovadora se acerca a la sostenibilidad desde un apalancamiento del capital social, con énfasis en el desarrollo sostenible de los recursos naturales, con la disposición de facilitar la justicia social y un entorno laboral armónico donde pesen dignamente el salario emocional como el salario económico. Kaplan y Mikes (2012) pautan que desde la colaboración conexiones sociales, alianzas y agrupación de interesados, se encuentran nuevas soluciones en el marco de la ciencia. De allí, que la libertad de creación e innovación son las pautas.

El desarrollo sostenible es uno de los factores clave para el éxito de las organizaciones modernas debido a que deben operar a largo plazo, de forma sistemática y estratégica dice Jenko (2008). Por tanto, se puede apreciar, que el desarrollo sostenible mejora entonces la reputación de las organizaciones su economía de conocimiento y por ende sus finanzas, los consumidores están en mejor disposición a pagar un precio adecuado por sus productos y servicios. En consecuencia, los consumidores apoyan en gran medida a las organizaciones que construyeron su modelo de negocio en sostenibilidad puntualizan Pirsch, Gupta y Grau (2007).

Desde estos criterios, el atractivo por esta ruta de desarrollo va apalancado en la imagen positiva de las organizaciones para captar capital, socios y clientes y como tal, ganancia financiera. La sostenibilidad a su vez es un factor importante para retener, incorporar y motivar al talento humano. Pues la retención de talentos reduce el costo de contratar nuevo personal e invertir en capacitación. Cada organización dice Porter y Kramer (2006) identificará las mejores soluciones a los problemas en sus áreas de trabajo, de las cuales pueden obtener una ventaja competitiva sobre otras organizaciones.

Las crisis sean financieras, climáticas o de índole directa con el ser humano y su entorno exigen soluciones disponibles dentro del concepto de desarrollo sostenible. Esto afectará a todos los niveles culturales de las organizaciones contemporáneas que se ven desafiadas por los cambios y las crisis Como tal, las organizaciones tienen que reconsiderar su responsabilidad medioambiental y comprobar si encaja en su concepto básico de desarrollo y, por ello, afectan a su cultura organizacional (Schein, 2010). Así, puede apreciarse, que los países respetuosos con el medio ambiente están dando peso a los indicadores sociales que miden la responsabilidad social, el desarrollo social es posible, el auge del conocimiento y su gestión es un hecho, sólo la ruta para llevarlo a cabo debe cambiar para una economía innovadora y sostenible.

Hallazgos

El conocimiento es una fuente primaria de valor, por tanto, imposible que todo el necesario resida en una sola organización o persona, de esta premisa surge la idea de integrar la gestión a nivel interno con el conocimiento externo, el cual adquiere un carácter social y una ventaja competitiva compartida. De ahí que, una cultura organizacional basada en el intercambio de conocimientos, que proporcione oportunidades para desarrollar procesos de gestión está estrechamente asociada con los contextos. Los colaboradores infunden una creación de valor agregado a productos y servicios, da

oportunidades a los involucrados en su construcción y permite compartir el cómo se hace y los beneficios en las particularidades de los propios interesados.

Y es que la gestión del conocimiento está caracterizada por un factor de conciencia donde la importancia de la información es traducir un nuevo conocimiento que impacte y beneficie al contexto externo de la organización, a sus clientes y colaboradores. Esto marca una estrategia al dar acceso al nuevo significados a los sectores externos donde su aporte en la construcción del mismo está incluido, así se propicia una cadena de valor, donde los elementos para viabilizar la creación, desarrollo y uso pasan por la apropiación de las tecnologías de la información, el manejo de grandes volúmenes de datos, el talento humano calificado pueden implementar sus actividades innovadoras en el procesamiento y desarrollo de conocimiento tal y como lo expresan Li y Xu (2011).

En ese orden de ideas, el crear y potenciar nuevos conocimientos respecto a los ya existentes, representa una ventaja competitiva para una organización, pues el valor agregado que fluye por el componente de innovación es invaluable (Hussinki, Ritala, Vanhala y Kianto, 2017). En ese sentido, cuando una empresa innova en gran medida lo hace con base en los antecedentes que se obtienen y se sirven desde la gestión del conocimiento que se ha realizado. Las organizaciones, desde datos almacenados en procesos de producción, resultados de pruebas, productos o servicios ejecutados previamente pueden ofrecer un nuevo tratamiento de los mismos desde la renovación de su gestión del conocimiento, esto les permitirá identificar fallos o errores de procesos, métodos, tecnologías o conocimientos, por lo tanto, el tratamiento de los datos actualiza información que representa utilidad desde las correcciones del caso, que va optimando servicios, productos o incluso procesos de enseñanza

Otro aspecto que resaltar en la importancia de la gestión del conocimiento en las organizaciones es la creación de alianzas estratégicas, las cuales consisten en conectarse con otras instituciones en pro del desarrollo de nuevas tecnologías, productos o servicios; dicha unión permite compartir conocimientos que amplían horizontes conceptuales de trabajo y homologan estándares determinantes en el nicho de interés de la organización que generan mejores procesos, posicionamiento frente a la competencia, valor agregado en productos y servicios, en consecuencia, una mejor economía en lo financiero. Sin embargo, en la economía no todos los efectos que se han derivado de la gestión del conocimiento en lo económico han repercutido en beneficio para todos, pues el acceso controlado al conocimiento y la información, como nuevos activos están dando lugar a nuevas formas de poder en el mundo real. Todo indica que el monopolio del conocimiento y los derechos intelectuales incrementan la comercialización de la propiedad intelectual y han provocado un aumento del costo en las inversiones en distintos países donde existe carencia de desarrollo de propiedad intelectual, es decir, apropiación desde investigación, desarrollo e innovación, (I+D+i) entre otros, lo que advierte, que la ruta es buscar una medida que reduzca la monopolización intelectual de la economía y se contribuya a una sociedad sostenible.

El factor de éxito depende de la capacidad de desarrollar y utilizar la intuición, pues el valor de aporte del talento humano es abierto y considerado a la lógica de las soluciones que se

propongan. El desarrollo de un entorno desde estos criterios cuenta en la economía innovadora con una infraestructura pública adecuada en todo sentido, comunicaciones de alta velocidad con accesos disponibles para los colaboradores, contribuye con el entorno cultural para el desarrollo de la personalidad.

Finalmente, el conocimiento y su gestión deben estar disponibles fuera de las organizaciones con acceso limitado, contribuye al desarrollo del teletrabajo en la medida posible. Es relevante que se reduzca la intervención de los Estados y que las organizaciones y las ONG asuman funciones de responsabilidad de forma conjunta. Se requiere el apoyo de las empresas con alto conocimiento en comunicaciones, computación, electrónica y manejo de datos para garantizar la interconexión, el tratamiento efectivo de grandes volúmenes de datos que permitan una formación constante para un crecimiento del talento humano, así se cristaliza una real gestión del conocimiento desde sus bases hasta la sociedad.

A manera de colofón, el derivar desde la gestión del conocimiento una vía hacia una economía innovadora y sostenible implica compromiso de sectores que inviertan en capital social e innovación frente a fuerzas económicas de la globalización, mercados y paradigmas laborales. Un desarrollo sostenible es necesario ante el aumento de la incertidumbre en la sociedad, por lo cual, la sostenibilidad desde las bases del conocimiento requiere de estructuras organizativas más flexibles pero robustas en su hacer, que consideren la gestión del conocimiento e incorporen talento humano consciente en armonía con los recursos ambientales y los recursos financieros disponibles, esto traerá de vuelta talento comprometido, clientes, ingresos financieros, progreso y cumplimiento de metas en responsabilidad social desde las pautas para satisfacer las necesidades de la actual generación sin sacrificar la capacidad de futuras generaciones.

Referencias

Angulo, R. (2017). Gestión del Conocimiento y aprendizaje organizacional: una visión integral. *Informes Psicológicos*, 17(1), 53-70. https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/7350/6710

Antonelli, C. (2003). *The Economics of Innovation, New Technologies and Structural Change*. [La economía de la innovación, las nuevas tecnologías y el cambio estructural]. Torino: Universidad de Torino. https://www.academia.edu/21113139/The_Economics_of_Innovation_New_Technologies_and_Structural_Change

Autry, W., Goldsby, J. y Bell, E. (2013). *Global Macrotrends and Their Impacton SupplyChain Management: Strategiesfor Gaining Competitive Advantage*. [Macrotrends globales y su impacto en la gestión de la cadena de suministro: estrategias para obtener una ventaja competitiva]. Nueva Jersey. EE UU: Pearson Education.

Bertot, J., Jaeger, P. y Hansen, D. (2012).The impact of pólices on government social media usage: Issues, challenges, and recommendations. [El impacto de las políticas en el uso de las redes sociales por

parte del gobierno: problemas, desafíos y recomendaciones]. *Government Information Quarterly*, 29(1), 30-40. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0740624X11000992

Castaneda, D., Manrique, L. y Cuellar, S. (2018). Is organizational learning being absorbed by knowledge management? A systematic review, [¿Se está absorbiendo el aprendizaje organizacional por la gestión del conocimiento? Una revisión sistemática] *Journal of Knowledge Management*, 22 (2), 299-325. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JKM-01-2017-0041/full/pdf?title=is-organizational-learning-being-absorbed-by-knowledge-management-a-systematic-review

Chung, Y., Lin, S. y Tian, Q. (2016). Study on Knowledge Management Activities Execution Factors in Taiwan Tourism Factories. [Estudio sobre factores de ejecución de actividades de gestión del conocimiento en fábricas de turismo de Taiwán]. *International Journal of Operations and Logistics Management*, 5(1), 1-15. http://oaji.net/articles/2016/351-1475740460.pdf

Donate, M. y Sánchez de Pablo, J. (2015). The role of knowledge-oriented leadership in knowledge management practices and innovation. [El papel del liderazgo orientado al conocimiento en las prácticas de gestión del conocimiento y la innovación]. *Journal of Business Research*, 68(2), 360-370. http://iranarze.ir/wp-content/uploads/2016/10/E2384.pdf

Drucker, P. (1986). *Las fronteras de la administración: donde las decisiones del mañana cobran forma hoy*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.

Farfán, D. y Garzón, M. (2006). *La gestión del conocimiento*. Bogotá Colombia: Editorial Universidad del Rosario. https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/1207/BI%2029.pdf;jsessionid=F07A9B4A26E708BCC700292178AC85E1?sequence=1

Gao, T., Chai, Y. y Liu, Y. (2018). A review of knowledge management about theoretical conception and designing approaches, Una revisión de la gestión del conocimiento sobre la concepción teórica y los enfoques de diseño. *International Journal of Crowd Science*, 2(1), 42-51.https://doi.org/10.1108/IJCS-08-2017-0023

Hussinki, H., Ritala, P., Vanhala, M. y Kianto, A. (2017). Intellectual capital, knowledge management practices and firm performance. [Capital intelectual, prácticas de gestión del conocimiento y desempeño de la empresa]. *Journal of Intellectual Capital*, Vol. 18(4), 904-922. https://doi.org/10.1108/JIC-11-2016-0116

Jenko, B. (2008). *Pomen korporativne družbene odgovornosti v zavarovalništvu*. [La importancia de la responsabilidad social corporativa en la industria de los seguros]. http://www.irdo.si/skupni-cd/cdji/cd-irdo-2008/images/referati/jenko.pdf

Jurado, J. (2018). Autoridad. Derivaciones conceptuales en las teorías de la administración. *Cuadernos de Administración*, 31(56), 81-104. http://www.scielo.org.co/pdf/cadm/v31n56/0120-3592-cadm-31-56-81.pdf

Kaplan, S. y Mikes, A. (2012). Managing Risks: A New Framework. [Gestión de riesgos: un nuevo marco]. *Harvard Business Review*, 90(6), 49-60. https://hbr.org/2012/06/managing-risks-a-new-framework

Kucharčíková, A., Tokarčíková, E. yBlašková, M. (2015). Human Capital Management – Aspect of the Human Capital Efficiency in University Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 177. 48-60. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.332

Li, M. y Xu, X. (2011). Recent developmentof knowledge-based systems, methods and toolsfor One-of-a-Kind Production. [Desarrollo reciente de sistemas, métodos y herramientas basados en el conocimiento para la producción única]. *Sistemas basados en el conocimiento*, 24(7), 108-119. https://dl.acm.org/doi/10.1016/j.knosys.2011.05.005

Martins, J. (2016) Relational capabilities to leverage new knowledge: Managing directors' perceptions in UK and Portugal old industrial regions.[Capacidades relacionales para aprovechar el nuevo conocimiento: percepciones de los directores gerentes en las antiguas regiones industriales del Reino Unido y Portugal], *The Learning Organization*, Vol. 23(6), 398-414. https://doi.org/10.1108/TLO-03-2016-0022

Morales, O., Idárraga, D. y Marín, J. (2017). *Fundamentación teórica de la cultura, la estructura y la estrategia de la organización. Referentes para el análisis y diseño organizacional*. U. Externado de Colombia.

Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. [La empresa creadora de conocimiento: cómo las empresas japonesas crean la dinámica de la innovación]. New York, EEUU: Oxford University Press.

Pagano, U. y Rossi, A. (2009).The crash of the knowledge economy. El colapso de la economía del conocimiento. *Cambridge Journal of Economics*, 33(4), 665-683. https://academic.oup.com/cje/article/33/4/665/1735276

Pasban, M. y Hosseinzadeh, N. (2016). A Review of the Role of Human Capital in the Organization. [Una revisión del papel del capital humano en la organización] *Procedia -Social and Behavioral Sciences*. 230. 249-253. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.09.032

Pirsch, J., Gupta, S. y Grau, L. (2007). A Framework for Understanding Corporate Social Responsibility Programs as a Continuum: An Exploratory Study. [Un marco para comprender los programas de responsabilidad social corporativa como un continuo: un estudio exploratorio]. *Journal of Business Ethics*, 70 (2): 125-140.http://satellinstitute.org/wp-content/uploads/2018/09/A-Framework-for-Understanding-Corporate-Social-Responsibility-Programs-as-a-Continuum-An-Exploratory-Study.pdf

Porter, E. y Kramer, R. (2006). Strategy and Society: The Link between Competitive Advantage and Corporate Social Responsibility. [Estrategia y Sociedad: El Vínculo entre la Ventaja Competitiva y la Responsabilidad Social Corporativa]. *Harvard Business Review*, 84 (12): 78-92.https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=23102

Ribeiro, X. y Nagano, S. (2018). Main dimensions that impact knowledge management and university-business-government collaboration in the Brazilian scenario. [Principales dimensiones que impactan

la gestión del conocimiento y la colaboración universidad-empresa-gobierno en el escenario brasileño] *Revista de Gestão*, 25 (3) 258-273. https://doi.org/10.1108/REGE-05-2018-0074

Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership*. [Cultura y liderazgo organizacional]. San Francisco: Jossey-Bass.http://www.untag-smd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_2/ORGANIZATIONAL%20CULTURE%20Organizational%20Culture%20and%20Leadership,%203rd%20Edition.pdf

Shujahat, M., Hussain, S., Javed, S., Malik, M., Thurasamy, R. y Ali, J. (2017). "Strategic management model with lens of knowledge management and competitive intelligence: A review approach", [Modelo de gestión estratégica con lentes de gestión del conocimiento e inteligencia competitiva: un enfoque de revisión] *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 47(1), 55-93. https://doi.org/10.1108/VJIKMS-06-2016-0035

Vardarlier, P. (2016). Strategic Approach to Human Resources Management During Crisis. [Enfoque estratégico para la gestión de recursos humanos durante la crisis] *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 235. 463-472. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.11.057

Autores

Mery Faviola Escobar

Licenciada en Educación mención Geografía. Magister en Educación Gerencia Educacional. Magister en Educación Infantil. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Bicentenaria de Aragua. Posdoctorado en Educación y Desarrollo Humano Sostenible - UPEL. Profesora titular, jubilada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) - Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM)-Táchira - Extensión Académica San Cristóbal - Venezuela. Coordinadora del Centro de Investigación Georgina Calderón (2015- 2019). Investigadora activa de la Línea de Investigación Pedagógica UPEL- IMPM.

Doris Guerrero

Farmacéutica – Universidad de Los Andes. Licenciada en Educación. Magister en Educación mención Lectura y Escritura - Universidad de Los Andes. Doctora en Innovaciones Educativas por la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada. Profesora invitada en el programa de postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio – Extensión Académica San Cristóbal - Venezuela. Miembro de la línea de Investigación Pedagógica del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón-UPEL- IMPM-Táchira.

Yan Carlos Ureña

Psicólogo - Universidad de Pamplona. Magíster en Gerencia de Proyectos de Investigación y Desarrollo – Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín (URBE). Doctor en Ciencias mención Gerencia por la URBE. Postdoctorado en Ciencias Humanas - Universidad del Zulia. Academic Research Coach. Profesor del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria Medellín - Colombia. Investigador Sénior (Convocatoria 833 Colciencias 2018) Líder del GrupLAC - GITIC - Categoría B - Plataforma SCienTI – Colombia. Identidad Digital: CVLAC / ResearchGate / Google Scholar / Orcid ID/ Linkedin/ Wos ID. Correo personal yan_urena@hotmail.com

Homero Murzi
Ingeniero Industrial de la Universidad Nacional Experimental del Táchira. Magister en Ingeniería Industrial. Magister en Administración de Negocios. Doctor en Educación en Ingeniería. Posdoctorado en Enseñanza de Ingeniería. Profesor de Virginia Tech Blacksburg, Virginia, Estados Unidos. Director del Laboratorio de Investigación Engineering Competencies. Learning, and Inclusive Practices for Success (ECLPIS Lab.)

Arely Díaz Peña
Licenciada en Educación. Especialista en Docencia en Educación Básica. Doctora en Educación por la UPEL, Postdoctorado en Desarrollo humano Sostenible - UPEL. Docente con experiencia en Supervisión Educativa en educación primaria. Profesora invitada en el programa de postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio - Extensión Académica San Cristóbal, Venezuela. Docente de Postgrado en maestría y doctorado. Investigadora activa del Centro de Investigación Georgina Calderón en temáticas sobre evaluación y educación sostenible.

Julián Andrés Angarita Mancera
Licenciado en Educación. Magister en Educación. Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - Colombia. Asesor pedagógico. Tutor de proyectos de investigación. Jurado de proyectos de maestría. Revisor metodológico de trabajos de grado.

Lucy Thamara Useche
Licenciada en Educación mención Educación Preescolar. Especialista en Educación mención Educación Inicial. Doctora en Educación por la UPEL. Postdoctorado en Educación y Desarrollo Humano Sostenible - UPEL. Profesora de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - Colombia. Profesora invitada en el Doctorado de la UPEL en el área de Seminarios de Investigación y Construcción de Texto Académico. Investigadora y miembro activa del Centro de Investigación Georgina Calderón. Línea de Investigación: Investigación Pedagógica. UPEL-IMPM Táchira. Venezuela.

Nancy Merchán Rangel
Licenciada en Educación Primaria. U.F.P.S. Licenciada en Educación Básica – Danza. Universidad de Antioquia (UDEA). Especialista en Educación para la Recreación Comunitaria. Especialista en Gestión de Proyectos Informáticos - Universidad de Pamplona. Magíster en Educación, acentuación en procesos de enseñanza y aprendizaje - Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Profesora del Programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Vicerrectoría Santanderes - Colombia. Profesora investigadora - Grupo de investigación GIDTI - UNIMINUTO.

Rita Mora de Dukon
Licenciada en Educación mención: Ciencias Sociales. Especialista en Educación Preescolar. Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Posdoctorado en Educación y Desarrollo sostenible UPEL – IMPM - Táchira. Profesora invitada en los programas de pregrado y postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio - Extensión Académica San Cristóbal - Venezuela.

Daisy Magaly Rojas Narváez
Profesora Integral mención Lengua – UPEL. Especialista en Docencia en Educación Básica – UPEL. Doctora en Educación por la UPEL. Postdoctorado en Educación y Desarrollo Humano Sostenible - UPEL. Profesora invitada en el programa de postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio - Extensión Académica San Cristóbal. Profesora de la Unidad Educativa Colegio Aplicación - Venezuela. Miembro fundadora y activa del Centro de Investigación Georgina Calderón. Integrante del Comité Editorial de la Revista Investigación y Formación Pedagógica, Revista del CIEGC.

Zully del Carmen Parra de Colmenares
Licenciada en Educación, mención: Ciencias Biológicas. Magister Scientiarum en Educación Agrícola. Doctora en Ciencias de la Educación. Posdoctorado en Desarrollo Humano Sostenible. Profesora invitada en pregrado y postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio - Extensión Académica San Cristóbal - Venezuela. Docente-Coordinadora de Investigación y Extensión del Instituto Universitario Eclesiástico Santo Tomás de Aquino. Investigadora activa de la Línea de Investigación Pedagógica del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón. Premio Luis Beltrán Prieto Figueroa, mención Cultura. Declarada Portadora del Patrimonio Cultural e Inmaterial del Municipio Cárdenas en el estado Táchira. Ponente en Jornadas Nacionales e Internacionales. Tutora de trabajos de Grado de Especialización, Maestría y Doctorado.

José Alberto Cristancho

Profesor en Informática – Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Especialista en Planificación Gerencial - Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ), Venezuela. Doctor en Educación por la UPEL. Postdoctorado en Investigación Pedagógica y Conocimiento – UPEL, Venezuela. Profesor invitado de Posgrado UPEL– IMPM. Profesor Titular jubilado del Instituto Universitario de Tecnología Agroindustrial, Venezuela. Profesor Asociado de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Vicerrectoría Santanderes - Colombia.

Otros títulos publicados por el Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón de la UPEL - IMPM

Izarra Vielma, D. y Ramírez, R. (Compiladores) (2013). Docente, enseñanza y escuela. San Cristóbal: Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón. Disponible: http://ciegc.org.ve/2015/publicaciones/

Izarra Vielma, D. (Coordinador) (2016). Experiencias y perspectivas en ética profesional y responsabilidad social universitaria en Latinoamérica. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio – Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón. Disponible: http://ciegc.org.ve/2015/publicaciones/

Izarra Vielma, D. (Coordinador) (2016). Investigación, pedagogía y conocimiento. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio – Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón. Disponible: http://ciegc.org.ve/2015/publicaciones/

Izarra Vielma, D. (Coordinador) (2019). Teorías para la investigación en educación. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio – Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón. Disponible: http://ciegc.org.ve/2015/publicaciones/

ISBN: 978-980-7815-05-5

CIEGC