

DESARROLLO

Y DESARROLLO SOSTENIBLE:

METAMORFOSIS DEL CONCEPTO Y SUS

RELACIONES CON LA EDUCACIÓN

NEWTON A. P. BRYAN¹
ADRIANA MISSAE MOMMA²

R E S U M E N

El presente trabajo tiene por objetivo presentar los orígenes y las metamorfosis de los conceptos de desarrollo y desarrollo sustentable y sus implicaciones para la política educacional.

En ese sentido, se realizó un estudio sistemático de documentos de fuente primaria, en el caso, los documentos considerados "marcos referenciales" para lo que se conviene llamar "Desarrollo Sustentable", además de una bibliografía complementaria.

El Estudio evidencia que el concepto de desarrollo viene siendo utilizado en las ciencias humanas ya al inicio del siglo XX. Desde las teorías de desarrollo elaboradas por grandes corrientes de pensamiento (liberalismo, marxismo, estructuralismo), a las discusiones que conducen a repensar en relación con las limitantes del desarrollo y satisfacción de las necesidades básicas, a la problematización del término "desarrollo sustentable", a partir de una reflexión en torno del gobierno, que por las vías democráticas tiene un papel esencial para potenciar e implementar políticas orientadas a los procesos de cambio en relación con la explotación de los recursos, el destino de los recursos, los rumbos del desarrollo tecnológico, entre otros (Velatorio de Brundtland).

A propósito de esto, se inserta una reflexión a cerca de los "temas" que movilizan el debate posterior a las décadas de 70 y 80, en la cual se articulan la idea de desarrollo con la erradicación de la miseria, mejora en la calidad de vida y la necesidad de preservar el medio ambiente. En ese contexto, la educación se inserta en la agenda con un carácter de centralidad; desde las cuestiones de concientización pública, a la satisfacción de las necesidades básicas, a los aspectos de informaciones de datos, ciencia, grupos sociales, entre otros.

Finalmente, se presenta cuestionamientos en relación al desarrollo sustentable en el sentido de que este traiga elementos para conformar una Agenda de Investigación.

DESARROLLO: ORÍGENES Y CONCEPCIONES

A pesar de que el concepto de desarrollo ya había sido utilizado en las ciencias humanas, desde el inicio del siglo XX - VI. Lenin – *Desarrollo del Capitalismo en Rusia*, Schumpeter – *Teoría del desarrollo económico* (1911); Jean Piaget – *Desarrollo de la inteligencia en el niño* y también en *Resoluciones de la ONU en el inmediato pos-guerra*, es en el discurso proferido por Henry Truman, en 1949, en que presenta *Los cuatro puntos de la política internacional de los Estados Unidos en el contexto de la Guerra Fría* – que ese concepto adquiere un nuevo e influyente sentido. En ese discurso, el punto IV, se introduce el binomio desarrollo/subdesarrollo y, luego, países desarrollados y sub-desarrollados. Los primeros serían los vencedores de la II Guerra y los vencidos, objetos del Plan Marshall de reconstrucción, los segundos, los países que serían objeto de programas de "ayuda al desarrollo". En ese sentido, es creada por los EEUU la USAID (primera a "modelar" una agencia de auxilio al desarrollo dando origen a nuevas disciplinas – sociología y economía del desarrollo, que adquieren gran aliento en los años 60 con el proceso de descolonización y los movimientos de emancipación social (Cf. Guichaoua y Goussault, 1993).

Las Teorías del Desarrollo que son elaboradas en ese período son en gran medida tributarias de las grandes corrientes de pensamiento económico y

social – liberalismo, marxismo, estructuralismo.- Entre esos teóricos, es paradigmático el aporte del evolucionista Rostov, de la matriz liberal. Rostov elabora un esquema de desarrollo basado en la historia de los países desarrollados en cinco etapas: sociedad tradicional, preparación para el despegue, (difusión de la educación, crecimiento del ahorro y de la inversión, introducción de tecnologías que inducen al aumento de la productividad), despegue económico (incremento de la inversión en la producción – entre el 10 a 20% de la renta nacional al año) marcha en dirección a la madurez (uso generalizado de tecnologías modernas y diversificación de la producción) y sociedad de consumo de masa (Rostov, 1961). Ya en ese período, el tema de la sostenibilidad se coloca en el ámbito del crecimiento económico, con énfasis en factores no económicos-culturales y psicológicos (vide Rostov, 1963). Característica típica de ese enfoque evolutivo es la interpretación del desarrollo económico como un proceso natural sin límites y de la naturaleza, como fuente inagotable de recursos, confundiendo con la industrialización y la modernización.

En América Latina, en el ámbito de la Comisión Económica (CEPAL) creada por la ONU, al final de la década de 1940, es teorizado un modelo de desarrollo económico, calcado en el proceso de industrialización que ya venía ocurriendo desde los años 30, principalmente en Argentina y Brasil: el desarrollo con base en la sustitución de importaciones y ampliación del mercado interno. Ese proceso era visto como medio para la obtención del desarrollo económico que permitiese salir de la situación de *dependencia* (en la medida en que proporcionaría la salida del modelo vigente basado en la exportación de minerales y productos agrícolas e importación de productos industriales, caracterizado por las relaciones asimétricas en los intercambios con los países desarrollados) y social, por la urbanización e incorporación del trabajador rural en la fuerza de trabajo industrial y disminución del peso político del sector agro-exportador no objetivaba solamente la industrialización sino los cambios en la propia estructura socioeconómica, correspondiendo al Estado, en ese proceso, promover reformas de base – principalmente la reforma agraria – y asumir un papel activo en el desarrollo económico.

En cuanto a la educación, era atribuido predominantemente el papel de formar mano de obra profesional y técnica, pero también, era considerado importante “su influencia sobre la inversión tecnológica, la difusión de las innovaciones, la propensión al ahorro, la adaptabilidad a los cambios económicos y la participación activa de los distintos sectores sociales en las tareas del desarrollo” (CEPAL, 1962: p.69, in Pereira). El enfoque utilizado tanto por los científicos sociales de CEPAL, como los de otras corrientes de pensamiento económico y social de los años 50 y 70 era fundamentalmente estructuralista, es decir, al contrario del análisis que buscaba mostrar la evolución económica de diferentes países, buscaba poner en claro las estructuras socio-económicas que sostenían estas diferencias.

TEMAS EMERGENTES EN LA DÉCADA DE LOS 70: LIMITACIONES DEL DESARROLLO Y SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES BÁSICAS

Al inicio de la década de los 70, dos temas hacen parte de las discusiones sobre el desarrollo económico y social: la idea de que el crecimiento económico no puede ser considerado como ilimitado y el imperativo del proceso de desarrollo incorporar las “necesidades básicas” como medio de conciliar el crecimiento económico con la justicia social. (Rist, 1996, p. 265) fue lanzado por el entonces presidente del Banco Mundial, Robert McNamara. A pesar de las dificultades teóricas relacionadas con la conceptualización y su operacionalización, ese tema va a ser central en los varios encuentros internacionales que ocurren en esa década como la Declaración de Cocoyoc, resultante de la reunión conjunta de UNCTAD y el programa de la ONU sobre el Medio Ambiente, en 1974, los informes de organismos multinacionales y del Club de Bariloche (que da una interpretación tercermundista a ese concepto, uniéndolo también a la cuestión ecológica). Ya el tema de los “límites del crecimiento” (propuesto por Meadows y asociados) y el de la necesidad de pensar en “ecodesarrollo” (concepto acuñado por Ignacy Sachs y Maurice Strong)³, que objetiva fundamentalmente la conciliación del desarrollo económico con las preocupaciones ambientales, presentados y discutidos en 1972 en la

Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano, realizada en Estocolmo, irá marcar el debate en las décadas siguientes.

Una propuesta que busca articular los dos temas, tomando en cuenta los condicionantes culturales en vigencia en cada país y la necesidad de romperse la estructura que crea y perpetúa la desigualdad en términos nacionales e internacionales, fue presentada por un grupo de intelectuales (Marc Nerfin, Ahmed Ben Salah, Ignacy Sachs y Juan Somalia) reunidos por iniciativa de la Fundación Hammarskjöld, luego de haber consultado una centena de especialistas de todo el mundo. He ahí los puntos fundamentales de esa propuesta de desarrollo:

- 1° debe ser un proceso endógeno a cada país — los desarrollos deben ser sucedáneos de cada cultura;
- 2° debe ser orientado a la satisfacción de las necesidades básicas, y los pobres deben contar principalmente con sus propias fuerzas para su consecución;
- 3° la situación de desigualdad se debe a una estructura de explotación que tiene su origen en los países centrales, pero es articulada con las clases dirigentes de los países periféricos que son “cómplices y rivales” de los privilegiados del centro, consecuentemente, esta estructura debe ser rota;
- 4° el desarrollo debe considerar las limitantes ecológicas; por lo tanto, los países centrales deben transformar su estilo de vida consumista.

DESARROLLO SUSTENTABLE

La década de los 80 profundizó una serie de problemas que desde los años 70 ya se manifestaban: la globalización de la economía, las transformaciones en el proceso productivo consecuencia de la incorporación y difusión de la microelectrónica y tecnologías de la información, el agravamiento del efecto estufa causado por la emisión de gas carbónico y el estancamiento o mismo la regresión económica de varios países de América Latina y África contribuyeron a que aumentase el número de personas que

viven bajo la línea de la miseria. Ese conjunto de factores, unido a los sucesivos choques del petróleo, hicieron que el concepto de desarrollo fuese puesto en cuestión. Surge, en este contexto, e incorporando los temas que dominaron el debate de la década anterior, el concepto de desarrollo sustentable.

En 1983, la Asamblea General de las Naciones Unidas propone la creación de una Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Para la presidencia de esa comisión es nombrada la Dra. Gro Harlem Brundtland, ex-Ministra del medio ambiente y ex-primera-Ministra de Noruega. La comisión formada por especialistas en cuestiones ambientales de varias partes del mundo, presenta en 1987 un informe que conceptualiza el desarrollo sustentable como “*aquel que atiende a las necesidades del presente sin comprometer la posibilidad de que las generaciones futuras puedan atender sus propias necesidades*” (Informe Brundtland, 1987, p. 46)⁴. Resaltan también que ese concepto tiene un carácter dinámico e indican la existencia de grandes dificultades para la obtención de la sostenibilidad: “*el desarrollo sustentable no es un estado permanente de armonía, sino un proceso de cambio en el cual la explotación de los recursos, la orientación de las inversiones, los rumbos del desarrollo tecnológico y el cambio institucional están de acuerdo con las necesidades actuales y futuras. Sabemos que este no es un proceso fácil, sin obstáculos. Selecciones difíciles habrán de hacerse. Así, en última instancia, el desarrollo sustentable depende del empeño político*”. (Informe Brundtland, p. 53).

Los siguientes objetivos son propuestos para las políticas ambientales desarrollistas derivadas de ese concepto (p. 53):

- Retomar el crecimiento económico
- Introducir cambios en la calidad del desarrollo;
- Atender alas necesidades esenciales de empleo, alimentación, energía, agua y saneamiento;
- Mantener un nivel poblacional sostenible;

- Conservar y mejorar la base de los recursos;
- Reorientar la tecnología y administrar el riesgo;
- Incluir el medio ambiente y la economía en el proceso de toma de decisiones.

Además de esos objetivos, el Informe Brundtland enfatiza especialmente el tema de la educación para el desarrollo sostenible. Como principal tarea de las políticas educacionales, propone la alfabetización universal, la formación de profesores, la educación para el empleo como medio para acabar con el desempleo crónico y aumentar la auto-confianza, mejorar la calidad de la educación y adaptarla a las condiciones locales (p. 123-124).

Un tema curricular abordado en este informe es la educación ambiental, que es una propuesta tanto como tema transversal como contenido curricular específico: “debe hacer parte del currículo formal en todos los niveles – tanto como materia aislada, cuanto como parte de otras materias. Eso aumentaría el sentido de responsabilidad de los estudiantes frente al estado del medio ambiente y les enseñaría a controlarlo, protegerlo y mejorarlo. Es imposible alcanzar estos objetivos sin que los alumnos se incorporen al movimiento a favor de un medio ambiente mejor, sea por medio de clubes dedicados a la naturaleza, sea a través de grupos de intereses. La educación de adultos, la enseñanza profesionalizante, la televisión y otros métodos menos formales deben ser utilizados para alcanzar el mayor número de personas, porque las cuestiones ambientales y los sistemas de conocimiento cambian radicalmente en espacio de una generación”. (Informe Brundtland, p. 124).

Este informe retomó los principales temas que generaron el debate en las décadas de 70 y 80, articuló la idea del desarrollo con la erradicación de la miseria, el mejoramiento de la calidad de vida y la necesidad de preservar el medio ambiente. En lo que se refiere a la educación, el carácter de centralismo que a ella dedica, irá marcar el debate posterior.

REESTRUCTURACIÓN PRODUCTIVA CON EQUIDAD SOCIAL: LA “NUEVA” PROPUESTA DE LA CEPAL DE LOS AÑOS 90

Las propuestas de la CEPAL para el desarrollo de América Latina elaboradas al inicio de los años 90 parten de los análisis del desempeño económico de la región en los años 80. Al final de esa década, la “década perdida”, el producto real por habitante había retrocedido al de diez años anteriores, para el promedio de los países, resaltándose que en algunos casos, esa regresión fue de trece años. Ese escenario indicaba el agotamiento del proceso de desarrollo por la vía de la sustitución de importaciones, el crecimiento de la deuda pública y privada y el empeoramiento de los indicadores sociales. En términos de comercio exterior, el diagnóstico de la CEPAL es el de que los países de América Latina presentan una “competitividad espuria” basada en la sobreexplotación del hombre y de la naturaleza y propone la búsqueda de una “competitividad auténtica” basada en la incorporación del progreso tecnológico (CEPAL, 1990, p. 80).

Las propuestas formuladas por la CEPAL son fuertemente influenciadas por el desempeño de los países del sudeste asiático, caracterizados por la especialización de la producción en sectores competitivos y la inserción internacional. En el proceso de reestructuración de la economía propuesto, hay un fuerte énfasis en el protagonismo de los empresarios y de las empresas competitivas (una nota trágica es que una empresa brasileña presentada como modelo de éxito en sus relaciones internacionales, hoy día pertenece a una multinacional – Ver CEPAL, 1992, recuadro V-4, p. 127) en el proceso de desarrollo de la educación fundamental (énfasis en la adquisición de los códigos básicos de la modernidad) y la inversión en investigación y desarrollo tecnológico. Esas propuestas de políticas educacionales fueron elaboradas en conjunto con la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (CEPAL-UNESCO, 1992) y constituyen un importante empeño en vincular el desarrollo económico y social con el desarrollo educacional en todos los niveles.

Sin embargo, a pesar de que la CEPAL haya elaborado un estudio sobre el desarrollo y el medio ambiente, las preocupaciones y propuestas del Informe Brundtland pasan a lo largo del "Enfoque Integrado" publicado por la CEPAL, en 1992 — la orientación de ese documento es fuertemente marcado por la temática de la búsqueda de los equilibrios macroeconómicos.

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE: DE LA AGENDA 21 A LA CÚPULA DE JOHANNESBURG

AGENDA 21

Entre los diversos marcos referenciales⁵ para lo que se conviene denominar como "desarrollo sostenible", la Agenda 21, se constituye un programa de acciones que traduce, de una forma ambiciosa, las pretensiones, perspectivas, y también los desafíos consensuados entre 179 países, como consecuencia de un proceso preparatorio con la duración de dos años que culminó con la realización de la "ECO — 92, Encuentro de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y Desarrollo (CNUAD), en el año de 1992, Río de Janeiro, Brasil.

"La Agenda 21 consolidó la idea de que el desarrollo y la conservación del medio ambiente deben constituir un binomio indisoluble, que promueva la ruptura del antiguo patrón de crecimiento económico, haciendo compatibles dos grandes aspiraciones de ese final de siglo: el derecho al desarrollo, especialmente para los países que permanecen en los niveles insatisfactorios de renta y de riqueza, y el derecho al usufructo de la vida en un ambiente saludable por las futuras generaciones. [...]"⁷

Frente a lo expuesto, es posible cuestionar la proporción en que los fines explicitados en el documento, efectivamente se traducen en políticas públicas concretas de forma que el binomio "desarrollo y conservación del medio ambiente" es decir, desarrollo sustentable, que, más allá de lo indisoluble, apuntan hacia la superación de los conflictos inherentes

a la conformación de la sociedad capitalista, segmentada en clases; manifestadas en las formas más deshumanas de supervivencia de los sectores populares de la sociedad, sean en la esfera local, regional y/o mundial, que a pesar de ser objeto de preocupación, a partir de varias intenciones y manifestaciones políticas, todavía revelan la insostenibilidad del "desarrollo" recorrido y consolidado históricamente por la sociedad.

Así expresado, la problematización anterior lleva a una reflexión a respecto del papel de la universidad en cuanto espacio propicio a las reflexiones, a las investigaciones, acciones que en "asociación" con el poder público, en el caso, o gobierno, poseen elementos y posibilidades singulares para la implementación de políticas públicas de impacto social y de "desarrollo sostenible" que, a pesar de las restricciones, son ampliados si comparados a los diferentes "actores sociales".

Por ejemplo, ¿cómo se articulan los diferentes planes, proyectos de gobierno con las diferentes agendas que se apuntan en el horizonte de las políticas en sus diferentes esferas de poder? ¿Cómo superar la perspectiva "diplomática", para la apropiación efectiva de una agenda como la Agenda 21? ¿Qué pensar de una propuesta como esa, en el ámbito de gobiernos frágiles, desde el punto de vista democrático, participativo? En el caso brasileño, ¿cuál es la articulación, desde el punto de vista específico y complementario, que se hace entre la Agenda 21, el "Mercocidades" y la Ciudad Educadora, por ejemplo? Frente a la adversidad, qué representan para los gobiernos en el país al conferir la apropiación o no de los conceptos y principios de una agenda política como la Agenda 21? ¿Una política comprometida con el "desarrollo sostenible" presupone la articulación con la Agenda 21?

Tales dudas permean la lectura del presente texto luego de los planteamientos iniciales en torno al desarrollo sostenible, éstas, a su vez, no presuponen concebir los procesos de implementación de políticas de forma linear o simplista, pero llevan a evidenciar la potencialidad del espacio, a partir de sus desafíos y también fragilidades, frente a la compleja red social.

La Agenda 21 global⁸ al aportar a los fundamentos del desarrollo sostenible hace menciona varios conceptos-clave⁹, entre los cuales la “Educación y Desarrollo individual” integra el documento en el sentido de hacer un llamado a los gobiernos y organizaciones hacia la concientización de las personas en relación a las cuestiones de la humanidad, colectividad, de la comunidad, etc.

La Sección IV (Medios de Implementación) de la Agenda 21, entre los ocho capítulos mencionados, hace referencia al capítulo 35, en que “concentra la reflexión en torno del papel y utilización de las ciencias en el apoyo al manejo prudente del medio ambiente y el desarrollo para supervivencia diaria y desarrollo futuro de la humanidad” – La ciencia para el desarrollo sostenible; en el capítulo 36 – trata sobre la Promoción de la enseñanza, de la concientización y de la capacitación. Además de esos, se consideran los capítulos (de la Sección III), capítulo 25, que aborda la infancia y la juventud en el desarrollo sostenible, así como el capítulo 31 que hace aportes a la reflexión a respeto de la “comunidad científica y tecnológica”. Todos estos capítulos están directamente relacionados a las dimensiones políticas, humanas, culturales, ambientales, educacionales, sociales.

Sin embargo, es importante destacar que al incorporar la cuestión del significado educativo del proceso de implementación de una política de “desarrollo sustentable”, en los términos de la Agenda 21, se observa que ésta presupone *per se* insertar la educación como elemento formativo de una mentalidad y de una “nueva” postura frente a los postulados sociales. No se trata de afirmar pretenciosamente que la educación es la palanca para el cambio social, al contrario, se defiende el fortalecimiento de políticas públicas integradas, pero también se busca anotar que la apropiación de los procesos políticos, que presuponen una “lectura y una escritura del mundo”, es decir, una forma de comprender y participar de los procesos de construcción histórica de la sociedad demandan una actitud humilde, creativa, de intercambio y aprendizaje entre los diferentes y, por excelencia, se refiere a una Agenda y una postura esencialmente educativa.

CÚPULA DE JOHANNESBURG 2002

El encuentro de cúpula realizado en Johannesburg, en 2002, contando con la participación oficial de varios países miembros de la ONU y de sus representantes de organizaciones no gubernamentales, luego de examinar los efectos de la Agenda 21, propuso un plan para poner en práctica las decisiones sobre los temas levantados por los participantes (erradicación de la pobreza, cambios en las modalidades insostenibles de consumo y producción, protección de la base de los recursos naturales, desarrollo sostenible en un mundo en vías de globalización y salud) y recomendó a la Asamblea General de la ONU que promulgase la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible, iniciando en el 2005.

Más allá de las cuestiones ambientales, anotadas en Estocolmo, y de la discusión sobre desarrollo y medio ambiente, analizadas y aprobadas en Río de Janeiro, se concluyó que la protección ambiental, el desarrollo social y económico son esenciales para el “desarrollo sostenible”¹⁰, se refiere a la denominada “visión comprensiva para el futuro de la humanidad”.¹¹, que implica ideológicamente el fortalecimiento de estructuras más democráticas de gestión de diálogo, de cooperación, solidaridad humana entre diferentes pueblos, culturas, lenguas y naciones.

He ahí el foco y el “punto máximo de Johannesburg: “... en la *indivisibilidad de la dignidad humana*. . . la lucha contra las condiciones mundiales que ponen como amenazas severas al desarrollo sostenible “de nuestra gente”: el hambre crónico; la desnutrición; la ocupación extranjera; los conflictos armados; los problemas con las drogas ilegales; el crimen organizado; la corrupción; los desastres naturales; el tráfico ilícito de “mano-de-obra”; el tráfico de personas; el terrorismo; la intolerancia y la incitación a la discriminación racial, étnica, religiosa y otras; la xenofobia; las enfermedades endémicas, comunicables y crónicas, en HIV/AIDS en particular, malaria y tuberculosis.

“África”, “nuestra África”, no habría mejor local para profundizar la reflexión sobre las llagas

sociales, las opciones políticas y los riesgos que involucran las denominadas sociedades capitalistas en el contexto de la “crisis de la modernidad”. Más allá del “norte”, “sur”, “centro”, “periferia”; se debe reflexionar seriamente como los “nichos” traen a flote la dimensión de lo “bello” y de lo “feo”, del “desarrollo” y “subdesarrollo” que conforman la sociedad humana en su dialéctica, conflicto y contradicciones existenciales.

La propuesta del encuentro Johannesburg, en el 2002, estableciendo el período del 2002 al 2014, como la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible, fue llevada a la Asamblea General de la ONU que atribuyó a la UNESCO la tarea de desarrollar un esbozo para la implementación de esa decisión. El esbozo elaborado en el 2003 (UNESCO, 2003) reafirma los términos de la Agenda 21 de la Conferencia de la Cúpula de Río, en que la educación es considerada como “fundamento del desarrollo sostenible”, parte de una concepción dinámica de la educación para el desarrollo sostenible de modo a utilizar *“todos los aspectos de la conciencia, educación y capacitación del público para crear o incrementar el entendimiento de las articulaciones entre los temas del desarrollo sostenible y desarrollar los conocimientos, habilidades, perspectivas y valores que generen “empoderamiento”¹² en las personas de todas las edades para asumir responsabilidad para crear y gozar un futuro sostenible”* (UNESCO, 2003:2).

Las propuestas elaboradas por la UNESCO buscan claramente englobar las líneas de acción originadas de programas en curso en consecuencia de acuerdos internacionales, colocándolas bajo el tema general de la sostenibilidad. Las ideas-clave señaladas con:

1. Promoción y mejoramiento de la educación básica, buscando su universalización;
2. Reorientar los programas existentes de modo que incorporen las demandas para el desarrollo sostenible;
3. Desarrollar la comprensión y la conciencia de las personas sobre la sostenibilidad;

4. Promover la formación profesional de modo que los trabajadores de todos los sectores tengan los conocimientos y habilidades para que desempeñen su trabajo de un modo sustentable.

En cuanto al modo de actuar, la UNESCO afirma categóricamente que “no hay un solo modo de educación sostenible” correspondiendo, por lo tanto a cada país definir las prioridades y modos de acción de acuerdo a las condiciones locales.

Los más recientes documentos sobre el tema es un esbozo de estrategia para la educación para el desarrollo sostenible, elaborada en el ámbito de la UNECE (Comisión Económica de la ONU para Europa) en julio del 2004 y una propuesta de la CEPAL de un seguimiento de la sostenibilidad del desarrollo en América Latina (CEPAL, 2004).

La estrategia formulada por la UNECE es dirigida a los gobiernos de países europeos pero también hacen un llamado a que otros países de otras regiones vengan a adoptarla. Toma como punto de partida, el Informe Brundtland, la Agenda 21 de Río de Janeiro y la propuesta de la UNESCO de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible. La educación es concebida como un derecho humano, “prerrequisito para la realización de un desarrollo sostenible y una herramienta para el buen gobierno, para la toma de decisión con información y la promoción de la democracia” (UNECE, 2004).

SOSTENIBILIDAD: DESDOBLAMIENTOS POLÍTICOS

La CEPAL en el preámbulo de su propuesta de seguimiento de la implementación de políticas para un desarrollo sostenible, indica que transcurridos los doce años, desde que fueron firmados los compromisos durante la Conferencia Mundial de Río de Janeiro y dos años desde el encuentro de Johannesburg “América Latina y el Caribe todavía enfrentan el desafío de promover soluciones innovadoras y políticas integradas que, con base en el concepto de desarrollo sostenible, permitan simultáneamente generar nuevas oportunidades y bienestar económico y social, fomentar el desarrollo

productivo y garantizar su sostenibilidad” y que poco avanzó en la región en términos de elaboración e implementación de políticas públicas por parte de los gobiernos de forma que se evidencie su coherencia en relación a las políticas sectoriales con miras al desarrollo sostenible. Indica que varios mecanismos de incentivos (renuncia fiscal, crédito, etc.) a la producción han sido empleados sin tomar en cuenta la sostenibilidad en la mayoría de los países de América Latina (p.10).

Examinando los indicadores macroeconómicos y sociales, las tendencias que se manifiestan no son alentadoras para el desarrollo sostenible de la región: la desigualdad y la pobreza no han disminuido y las economías presentan todavía alta vulnerabilidad (p. 5). Tampoco son positivos los resultados en lo que se refiere a uno de los conceptos asociados al desarrollo sostenible – la disociación entre el crecimiento económico y el consumo de recursos naturales y la emisión de contaminantes. Las emisiones de dióxido de carbono continúan subiendo, arriba del promedio del incremento del PIB y la productividad agrícola continua siendo incrementada a través del uso intensivo de fertilizantes y pesticidas.

La CEPAL indica también que aún mismo en el ámbito de las agencias internacionales la práctica no es coherente con el discurso: “aunque el discurso de la Organización del Comercio enfatiza sobre la necesidad de que el comercio responda a los requisitos del desarrollo sostenible, en realidad las normas comerciales no están proyectadas con ese objetivo. Más todavía, en el sistema multilateral de comercio el papel de la estrategia de desarrollo ha cedido poco a poco su lugar a la estrategia de liberalización, con base en la idea de que esta última conducirá inevitablemente y por si sola al desarrollo sostenible” (p. 11).

Un estudio de caso envolviendo diecinueve países de varios continentes, realizado en la última década, antes y después de la Cumbre de Johannesburgo (2002), con miras al seguimiento del modo como se han incorporado en sus estrategias nacionales los requisitos necesarios para un desarrollo sostenible, fue efectuado por investigadores del International Institute for Sustainable Development

(Canadá) y del Environmental Policy Research Centre da Freie Universität de Berlin. En líneas generales, ese innovador estudio indica la existencia de algún progreso pero también que la mayoría de los países está apenas en los estadios iniciales de aprendizaje para una efectiva acción estratégica y coordinada para el desarrollo sostenible.

APÉNDICE: NOTAS PARA UNA AGENDA DE PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

Después de 30 años de discusiones, teorizaciones y propuestas con respecto al desarrollo sostenible, es posible observar el papel predominante que la educación podrá desempeñar en el proceso de conformación de una “nueva mentalidad” y postura frente a las cuestiones problematizadas a lo largo de la historia. El mismo uso intensivo del concepto de desarrollo sostenible, por diferentes autores y en diferentes contextos, llevó a una polisemia que un autor llegó a considerarlo como “una bandera de conveniencia bajo la cual diferentes tipos de barcos navegan” (Hill Adams, 1993: 218). También hay la necesidad de una clarificación teórica de los términos, conceptos y métodos analíticos para que haya una amplia aceptación y apoyo político (apud Lelé, cit por Adams).

Sin embargo, poco se produjo sobre la medida en que los currícula de la enseñanza en todos los niveles y modalidades incorporan sus conceptos básicos.¹³ Una pauta para la investigación que nos parece prometedora sería la de analizar los Planes de Educación a nivel nacional, estadual (provincial) y municipal (distrital) y los mecanismos de ejecución para constatar si los compromisos asumidos por los gobiernos en relación al desarrollo sostenible se traducen en políticas efectivas y eficaces.

Al reflexionar sobre una “agenda de Investigación” no hay como dejar de remitirse a la cuestión de la relación entre Universidad, Estado y Mercado, en cuanto parte de las opciones políticas y “concertaciones”, en que el concepto de “Desarrollo”, “Desarrollo Sostenible” están puestos.

Mucho se pregonó que a las universidades modernas se les atribuía la principal característica de “espíritu científico

de investigación”, o sea, un cuestionamiento completamente libre de cualquier consideración que no sea la de la búsqueda de la verdad. “La ciencia verdadera es la investigación... La mayor parte de los investigadores fueron hombres más o menos desprendidos de las cosas externas, extraños de algún modo a los ruidos de afuera. La investigación es una pasión, o no existe. Ella toma un hombre y lo quiere todo completo para sí”¹⁴

He aquí algunas reflexiones atinentes y necesarias para un próximo encuentro:

- ¿Cómo resguardar el estudio, la investigación, la docencia en el contexto de la Universidad actual (¿Cuáles estudios? ¿Cuáles investigaciones? ¿Qué enseñanza? ¿Para quién?)
- ¿En que proporción tales estudios, investigaciones, vivencias educacionales se conforman en espacios efectivos “de actuación” reflexiva y formativa?
- ¿Cuál o cuáles son las concepciones de “desarrollo”, “desarrollo sostenible” apropiadas por la universidad y expresada en su praxis?
- ¿Cuál sería el modelo organizacional de Universidad que se adaptaría mejor a una propuesta de desarrollo sostenible?
- ¿Qué modificaciones serían necesarias en los mecanismos y métodos de planificación estratégica institucional de las universidades?

BIBLIOGRAFÍA

- Azevedo, F. de (1947). “As Universidades no mundo de amanhã — seu sentido, sua missão e suas perspectivas atuais”. Companhia Editor Nacional, São Paulo, Brasil.
- Brasilia: Ministerio do Meio Ambiente; Instituto Brasileiro do Meio Ambiente y dos Recursos Naturais Renováveis (2000); Cidades sustentáveis: subsídios à elaboração da Agenda 21 brasileira / Maria do Carmo Lima Bezerra e Marlene Allan Fernández (coordenação geral). —Consórcio Parceria 21 IBAM-ISER-REDEH, 2000.
- CEPAL (1990). Transformación Productiva con Equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa. CEPAL; Santiago de Chile.
- CEPAL (1992). Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado. CEPAL, Santiago de Chile.
- CEPAL — UNESCO (1992). Education and knowledge: Basic pillars of whanging production patterns with social equity. CEPAL, Santiago de Chile.
- CEPAL (2004) Seguimiento de la sostenibilidad del desarrollo en América Latina y el Caribe: necesidad y propuesta. http://www.eclac.cl/dmaah/noticias/discursos/4/15424/DGE2_252_ESP.pdf
- Friedmann, J. (1992). Empowerment. The politics of alternative development. Cambridge (Mass.) — Oxford: Blackwell.
- Furtado, C. (1966). Teoría del desenvolvimiento económico. Sao Paulo: Abril Cultural, 1986.
- Guichaoua, A. et Goussault, Y. (1993). Sciences sociales et développement . Paris: Armand Collin.
- Goergen, P. (S/F). A crise de identidade da universidade moderna. Texto mimeografiado.
- Kincaid, A. Douglas & Portes, A. (Eds. -1994). Comparative national development. Society and Economy in the New Global Order. Chapel Hill and London: The University of North Carolina Press.
- ONU — Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1987). Nosso futuro común. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1988 (Relatório Bruntland).
- Pereira L. (org.) (1967). Desenvolvimento, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- ONU (2000). Informe de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible. Johannesburg, 2000. (Accesável en <http://www.Johannesburgsummit.org>)
- Rist, G. (1996). Le Développement. Histoire d’une croyance occidentale. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Romeiro Ribeiro, A. (1996). Agricultura sustentável, tecnologia e desenvolvimento rural. En: Agricultura Sustentable, Ano 3, Nºs 1 e 2, Janeiro-dezembro 1996.
- Rostov, W. W. (1961). Etapas do desenvolvimento económico. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira.
- Rostov, W. W. (Ed.9) (1963). The economics of take-off into sustained growth. London: Macmillan & Co.
- Santos de S., B. (2002). Democratizar a democracia. Os caminhos da democracia participativa. Lisboa, Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira.
- Schuurman, F. J. ed. (1993). Beyond the impass. New directions in development theory. London & New Jersey: Zed Books.
- Solano, J. A. (2001). Educación y desarrollo en América Latina. Un análisis histórico-conceptual. San José: Editorial Universidad Nacional – EUNA, Heredia, Costa Rica.
- Swanson, D. y otros. (2004). Nacional strategies for sustainable development. Challenges, approaches and innovations in strategic and co-ordinated action. Manitoba e ESchbom: International Institute for Sustainable Development e Deutsch Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.
- UN – Economic Commission for Europe (2004) Draft UNECE Strategy for education for sustainable development. Second regional meeting on education for sustainable development. Rome, 15-16 July 2004.
- UNESCO (2003) UN decade of education for sustainable development (2005-2014) Framework for the international implementation scheme.
<http://unesco.org/unesdoc.unesco.org/images/0013/001311/131163e.pdf>
- 1 Profesor de la Facultad de Educación, UNICAMP – Universidad Estadual de Campinas/SP, Brasil; Profesor-Investigador, miembro de LaPPlanE – Laboratorio de Políticas Públicas y Planeamiento Educacional, da Facultad de Educación, UNICAMP/SP.; profesor-investigador, coordinador general de la Red Alfa PlanGIES – Planeamiento y Gestión de las Instituciones de Educación Superior: Relación de la Universidad con la Sociedad para el Desarrollo Regional Sustentable.
- La traducción de este artículo fue realizada por Luiza Gonçalves, profesora de la Maestría en Desarrollo Rural y Directora de la Revista “Perspectivas Rurales” hasta el año de 2004.
- 2 Dotoranda por el Programa de Pos-Graduación de la Facultad de Educación UNICAMP, área de Políticas de Educación y Sistemas Educativos; profesora de la Facultad de Educación, UNICAMP – Universidad Estadual de Campinas/SP., Sao Paulo, Brasil (PPIG – Programa Piloto de Becas Instructor Graduado); profesora-investigadora miembro de LaPPlanE – Laboratorio de Políticas Públicas y Planeamiento Educacional, FE/UNICAMP/SP.
- 3 Sachs así define ecodesarrollo: subordinar el desarrollo a objetivos sociales, actuando con la debida prudencia y buscando soluciones económicamente viables. Agricultura Sustentable, Año 5, nº2 (julio-diciembre, 1998: p.5).
- 4 Rist (1996, p.294) señala que esa concepción no tiene nada de nuevo pues encuentra un paralelo en la sabiduría de los indios americanos que recomendaban que antes de hacerse alguna cosa nueva convenía sondear los efectos de ese acto sobre las siete generaciones futuras.
- 5 Informe del Club de Roma (1968), la Declaración de Estocolmo (1972), el Informe de Brundtland (1966); la Conferencia de las Naciones Unidas de Estocolmo (1972), Conferencia de las Naciones Unidas para el medio Ambiente y Desarrollo, Río de Janeiro (1992) – “ECO- 92”, entre otros.
- 6 Además de la Agenda 21, resultaron otros acuerdos: Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo; Declaración de Principios sobre el uso de las Selvas; Convención de las Naciones Unidas sobre Diversidad Biológica; y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Cambios Climáticos.
- 7 Como menciona el documento: Ciudades Sustentables: subsidios a la elaboración de la Agenda 21 brasileña/ Maria do Carmo Lima Bezerra y Marlene Allan Fernández (coordinación general) – Brasília: Ministerio del medio Ambiente; Instituto Brasileño del medio Ambiente y de los recursos Naturales Renovables ; Consorcio Asociado 21, IBAM-ISER-REDEH, 2000.

- 8 En Brasil, la decisión de incorporar el concepto de desarrollo sustentable a las acciones del gobierno fue legalmente oficializada en febrero de 1997, con la creación de la Comisión de Políticas de Desarrollo Sustentable y de la Agenda 21 Brasileña (CPDS). Los "temas centrales" anotados por la Comisión se refieren a: ciudades sustentables; agricultura sustentable; infraestructura e integración regional: gestión de los recursos naturales; reducción de las desigualdades sociales; ciencia y tecnología para el desarrollo sustentable.
- 9 Hay todavía: Cooperación y asociación; Equidad y fortalecimiento de los grupos socialmente vulnerables; Planeamiento; Desarrollo de la capacidad institucional; Información.
- 10 En el contexto nacional, es decir, en el ámbito de la "Agenda 21 Brasileña", desarrollo sostenible es definido como "el desarrollo que satisface las necesidades presentes, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de suplir sus propias necesidades". Se trata de la definición presentada en el documento "Nuestro futuro común" (Informe Brundtland), publicado en 1987.
- 11 In: The Johannesburg Declaration on Sustainable Development (04 September 2002).
- 12 EL concepto de empoderamiento surge en los años 80 en el ámbito de los movimientos sociales que claman por un desarrollo alternativo, teniendo como uno de sus principales teóricos a John Friedmann. Para él, un desarrollo alternativo es centrado en el pueblo y en su ambiente, al contrario del centrado en la producción y en las ganancias. (p.31) Es un tipo de desarrollo que empodera las personas. Friedmann relaciona tres tipos de poder, relevantes a la discusión sobre la lucha contra la exclusión social: lo social, lo político y lo psicológico.

El poder social se relaciona con el acceso a los fundamentos de la producción doméstica, como la información, el conocimiento y las habilidades. De ese modo, interpreta el acceso a esas bases como pre-requisito a la consecución de sus objetivos. El poder político se refiere al acceso de los miembros de la comunidad de habitantes, al proceso por el cual son tomadas las decisiones que influyen en su vida. Remarca que no se trata apenas del derecho al voto, tradicionalmente garantizado por la democracia representativa, sino también derecho al poder de la voz y de la acción colectiva. (p.33) El poder psicológico es concebido en términos del sentido individual de potencialidad y se manifiesta en el comportamiento de auto-confianza.

Para implementar la sostenibilidad:

Tomando los precios correctos por la incorporación de los costos sociales y ambientales en la estructura de los precios de mercado.

Haciendo investigación y rendición de cuentas ambientales.

Obteniendo seguridad alimentaria.

Construyendo ciudades que conservan la energía. (p.26 y siguientes)

En relación al "Papel del Estado", - A pesar de su militancia a favor de la política capilar de los movimientos sociales y ONG's, subraya que un desarrollo alternativo requiere de un Estado fuerte para implementar sus políticas. "Un Estado fuerte, sin embargo, no es una estructura pesada con una burocracia piramidal y arrogante; al contrario, un Estado ágil, transparente y accesible al control de sus ciudadanos". (Friedmann, p.35). En este aspecto, Santos (2002) en su análisis de la experiencia internacional de la creciente participación de los movimientos sociales en la formulación e implementación de políticas públicas, subraya que la construcción de una democracia participativa, antes de prescindir de la acción del Estado, implica la introducción de la experimentación en la propia esfera estatal, "transformando el Estado en un movimiento social" (p.54).

- 13 Una observación que encontramos en una revista científica, redactada y escrita por ingenieros agrónomos y economistas, cita un ejemplo de la dificultad de la Universidad para cambiar sus currícula: "el personal militante en el área agroambiental reunió cierta vez un grupo expresivo de directores de facultades de agronomías latinoamericanas. La cuestión fue puesta en los siguientes términos: "Uds. están generando un profesional que para trabajar en una ONG, en un proyecto agroecológico, necesitará un proceso de re-capacitación de tres años, casi el mismo tiempo que pasó en la facultad. Queremos, por eso, discutir un cambio de currículo para la enseñanza agronómica". Los directores simplemente dijeron que estaban abiertos a tal cambio, siempre y cuando los militantes indicasen los profesores para enseñar en las facultades".
- 14 Azevedo, Fernando de. "As universidades no mundo de amanhã - seu sentido, sua missao e suas perspectivas atuais" . 1 vol.-, Companhia Editora Nacional, Sao Paulo, 1947:127.