

PANORAMA

Revista de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria del Área Andina

ABRIL
SEPTIEMBRE
DE 2013
NÚMERO 10

Pablo Oliveros Marmolejo †
Gustavo Eastman Vélez
Miembros Fundadores

Marta Sandino de Oliveros
Miembro de la Asamblea General

Marcela Oliveros Sandino
Presidente Asamblea General
Consejera Corporativa

Carlos Patricio Eastman Barona
Presidente Fundación Universitaria del Área Andina
Miembro Asamblea General
Presidente Consejo Directivo Seccional Pereira
Consejero Ejecutivo

Fernando Laverde Morales
Rector Nacional-Representante Legal

Sonia Sierra González
Vicerrectora Académica

Olga Ramírez Torres
Decana Facultad de Educación

PANORAMA

ISSN: 2011-1797 | N. 10 | Abril - Septiembre de 2013

Edición especial Congreso Internacional Creatividad y Pedagogía

Los textos publicados en esta revista pueden ser reproducidos citando la fuente.

Todos los contenidos de los textos publicados son responsabilidad exclusiva de sus autores
y no reflejan la posición de la Fundación Universitaria del Área Andina.

oramirez@areandina.edu.co
publicaciones@areandina.edu.co

Correspondencia:
Calle 71 N. 11-14, Bogotá, Colombia
Canje: biblioteca@areandina.edu.co

COMITÉ ACADÉMICO DEL CONGRESO

Sonia Sierra González

Vicerrectora Académica

Olga Ramírez Torres

Decana Facultad de Educación

Alba María Rodríguez Torrijos

Gerente General Congreso

Tania Meneses Cabrera

Coordinadora académica

Claudia Patricia Fernández Fandiño

Directora Nacional Responsabilidad Social
y Cooperación

Hernando Velásquez Montoya

Director de relaciones internacionales

Eduardo Mora Bejarano

Director Nacional de Investigación
y Desarrollo

Maribel Vergara

Docente Facultad de Educación

Clara Inés Pinilla Moscoso

Coordinadora de Especialización
en Gestión Ambiental

Luis Alfonso Caro Bautista

Secretario académico

Teresa del Socorro Flórez Peña

Coordinadora Planeación estratégica
y acreditación

Cooperación académica Nacional

**ASCOFADE-Asociación Colombiana
de Facultades de Educación UNAD**

**Cooperación académica
Internacional**

UARCIS – Universidad de Artes
y Ciencias Sociales Chile

Movimiento los verdes

Bolivia

STAFF EDITORIAL

Olga Ramírez Torres

Director y editor

Rosa Fermina García Cossio

Editor Asociado
Corrección de estilo

Tania Meneses

Coordinación editorial
Apoyo Editorial
Dirección Nacional de Investigación
Facultad de Educación

www.editoria.co

Diseño gráfico y diagramación

Imagen de la cubierta

4to Congreso Internacional
Creatividad y Pedagogía

Editorial kimpres Ltda.

Impresión y acabados

Contenido

6 CARTA
DE LA
TIERRA

12 PEDAGOGÍAS
ALTERNATIVAS:
PROBLEMÁTICAS
COMUNES
Y DESAFÍOS

GERMAN DOÍN

26 CREATIVIDAD
Y PEDAGOGÍA:
UNA APUESTA
RIZOMÁTICA
A LA GESTIÓN DEL
CONOCIMIENTO
PEDAGÓGICO
CREATIVO

TANIA MENESES CABRERA

36 REGENERATIVE
EDUCATION
AND NETWORKS
FOR TRANSITION

KOSHA ANJA JOUBERT

46 RECUPERANDO
EL ASOMBRO.
DIVERSIDAD Y
UNIVERSALIDAD
COMO
PRINCIPIOS
PEDAGÓGICOS
DE VIDA
JORGE CALERO

60 GLOBALIZATION,
SENSE OF
PLACE AND
TRANSFORMA-
TIVE LEARNING
IN TIMES OF UN-
SUSTAINABILITY
ARJEN E.J. WALS

82 PEDAGOGÍA
ANDINA
Y SABIDURÍAS
ANCESTRALES
LUIS ERNESTO ESPINOZA

91 LINEAMIENTOS
PARA LA
PUBLICACIÓN
DE ARTÍCULOS

LA CARTA DE LA TIERRA

LA CARTA DE LA TIERRA (DEL INGLÉS THE EARTH CHARTER) es una declaración internacional de principios y propuestas de corte progresista. Promovida en el entorno de las Naciones Unidas y de sus organizaciones, ha sido traducida a más de 30 lenguas desde su lanzamiento en el año 2000. Desde entonces la Carta ha ido ganando difusión y reconocimiento en todos los países.

La declaración contiene un planteamiento global de los retos del planeta, así como propuestas de cambios y de objetivos compartidos que pueden ayudar a resolverlos. La Carta de la Tierra no pretende ser la única respuesta posible a los problemas actuales de la humanidad y tampoco ser exhaustiva. No obstante, al tener un contenido consistente, trabajado y fruto de un diálogo internacional muy amplio goza de aceptación generalizada.

Se ha ido desarrollando a la vez un movimiento internacional que trabaja para poner en práctica sus principios. Esta red civil global es conocida como la Iniciativa de la Carta de la Tierra. Recoge los principios básicos del nuevo rumbo que DEBERIAN tomar nuestras sociedades, si esperan vivir en dignidad, una herramienta básica para todo educador. www.earthcharterinaction.org

Preámbulo

Estamos en un momento crítico de la historia de la Tierra, en el cual la humanidad debe elegir su futuro. A medida que el mundo se vuelve cada vez más interdependiente y frágil, el futuro depara a la vez grandes riesgos y grandes promesas. Para seguir adelante, debemos reconocer que en medio de la magnífica diversidad de culturas y formas de vida, somos una sola familia humana y una sola comunidad terrestre con un destino común. Debemos unirnos para crear una sociedad global sostenible fundada en el respeto hacia la naturaleza, los derechos humanos universales, la justicia económica y una cultura de paz. En torno a este fin, es imperativo que nosotros, los pueblos de la Tierra, declaremos nuestra responsabilidad unos hacia otros, hacia la gran comunidad de la vida y hacia las generaciones futuras.

La Tierra, nuestro hogar

La humanidad es parte de un vasto universo evolutivo. La Tierra, nuestro hogar, está viva con una comunidad singular de vida. Las fuerzas de la naturaleza promueven a que la existencia sea una aventura exigente e incierta, pero la Tierra ha brindado las condiciones esenciales para la evolución de la vida. La capacidad de recuperación de la comunidad de vida y el bienestar de la humanidad dependen de la preservación de una biosfera saludable, con todos sus sistemas ecológicos, una rica variedad de plantas y animales, tierras fértiles, aguas puras y aire limpio. El medio ambiente global, con sus recursos finitos, es una preocupación común para todos los pueblos. La protección de la vitalidad, la diversidad y la belleza de la Tierra es un deber sagrado.

La situación global

Los patrones dominantes de producción y consumo están causando devastación ambiental, agotamiento de recursos y una extinción masiva de especies. Las comunidades están siendo destruidas. Los beneficios del desarrollo no se comparten equitativamente y la brecha entre ricos y pobres se está ensanchando. La injusticia, la pobreza, la ignorancia y los conflictos violentos se manifiestan por doquier y son la causa de grandes sufrimientos. Un au-

mento sin precedentes de la población humana ha sobrecargado los sistemas ecológicos y sociales. Los fundamentos de la seguridad global están siendo amenazados. Estas tendencias son peligrosas, pero no inevitables.

Los retos venideros

La elección es nuestra: formar una sociedad global para cuidar la Tierra y cuidarnos unos a otros o arriesgarnos a la destrucción de nosotros mismos y de la diversidad de la vida. Se necesitan cambios fundamentales en nuestros valores, instituciones y formas de vida. Debemos darnos cuenta de que, una vez satisfechas las necesidades básicas, el desarrollo humano se refiere primordialmente a ser más, no a tener más. Poseemos el conocimiento y la tecnología necesarios para proveer a todos y para reducir nuestros impactos sobre el medio ambiente. El surgimiento de una sociedad civil global, está creando nuevas oportunidades para construir un mundo democrático y humanitario. Nuestros retos ambientales, económicos, políticos, sociales y espirituales, están interrelacionados y juntos podemos proponer y concretar soluciones comprensivas.

Responsabilidad Universal

Para llevar a cabo estas aspiraciones, debemos tomar la decisión de vivir de acuerdo con un sentido de responsabilidad universal, identificándonos con toda la comunidad terrestre, al igual que con nuestras comunidades locales. Somos ciudadanos de diferentes naciones y de un solo mundo al mismo tiempo, en donde los ámbitos local y global, se encuentran estrechamente vinculados. Todos compartimos una responsabilidad hacia el bienestar presente y futuro de la familia humana y del mundo viviente en su amplitud. El espíritu de solidaridad humana y de afinidad con toda la vida se fortalece cuando vivimos con reverencia ante el misterio del ser, con gratitud por el regalo de la vida y con humildad con respecto al lugar que ocupa el ser humano en la naturaleza.

Necesitamos urgentemente una visión compartida sobre los valores básicos que brinden un fundamento ético para la comunidad mundial emergente. Por lo tanto, juntos y con una gran esperanza, afirmamos los siguientes principios interdependientes, para una forma de vida sostenible, como un fundamento

común mediante el cual se deberá guiar y valorar la conducta de las personas, organizaciones, empresas, gobiernos e instituciones transnacionales.

Principios

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

II. Integridad ecológica

- 5.** Proteger y restaurar la integridad de los sistemas ecológicos de la Tierra, con especial preocupación por la diversidad biológica y los procesos naturales que sustentan la vida.
- 6.** Evitar dañar como el mejor método de protección ambiental y cuando el conocimiento sea limitado, proceder con precaución.
- 7.** Adoptar patrones de producción, consumo y reproducción que salvaguarden las capacidades regenerativas de la Tierra, los derechos humanos y el bienestar comunitario.
- 8.** Impulsar el estudio de la sostenibilidad ecológica y promover el intercambio abierto y la extensa aplicación del conocimiento adquirido.

III. Justicia social y económica

- 9.** Erradicar la pobreza como un imperativo ético, social y ambiental.
- 10.** Asegurar que las actividades e instituciones económicas, a todo nivel, promuevan el desarrollo humano de forma equitativa y sostenible.
- 11.** Afirmar la igualdad y equidad de género como prerrequisitos para el desarrollo sostenible y asegurar el acceso universal a la educación, el cuidado de la salud y la oportunidad económica.
- 12.** Defender el derecho de todos, sin discriminación, a un entorno natural y social que apoye la dignidad humana, la salud física y el bienestar espiritual, con especial atención a los derechos de los pueblos indígenas y las minorías.

IV. Democracia, no violencia y paz

- 13.** Fortalecer las instituciones democráticas en todos los niveles y brindar transparencia y rendimiento de cuentas en la gobernabilidad, participación inclusiva en la toma de decisiones y acceso a la justicia.
- 14.** Integrar en la educación formal y en el aprendizaje a lo largo de la vida, las habilidades, el conocimiento y los valores necesarios para un modo de vida sostenible.
- 15.** Tratar a todos los seres vivientes con respeto y consideración.
- 16.** Promover una cultura de tolerancia, no violencia y paz.

El camino hacia adelante

Como nunca antes en la historia, el destino común nos hace un llamado a buscar un nuevo comienzo. Tal renovación es la promesa de estos principios de la Carta de la Tierra. Para cumplir esta promesa, debemos comprometernos a adoptar y promover los valores y objetivos en ella expuestos.

El proceso requerirá un cambio de mentalidad y de corazón; requiere también de un nuevo sentido de interdependencia global y responsabilidad universal. Debemos desarrollar y aplicar imaginativamente la visión de un modo de vida sostenible a nivel local, nacional, regional y global. Nuestra diversidad cultural es una herencia preciosa y las diferentes culturas encontrarán sus propias formas para concretar lo establecido. Debemos profundizar y ampliar el diálogo global que generó la Carta de la Tierra, puesto que tenemos mucho que aprender en la búsqueda colaboradora de la verdad y la sabiduría.

La vida a menudo conduce a tensiones entre valores importantes. Ello puede implicar decisiones difíciles; sin embargo, se debe buscar la manera de armonizar la diversidad con la unidad; el ejercicio de la libertad con el bien común; los objetivos de corto plazo con las metas a largo plazo. Todo individuo, familia, organización y comunidad, tiene un papel vital que cumplir. Las artes, las ciencias, las religiones, las instituciones educativas, los medios de comunicación, las empresas, las organizaciones no gubernamentales y los gobiernos, están llamados a ofrecer un liderazgo creativo. La alianza entre gobiernos, sociedad civil y empresas, es esencial para la gobernabilidad efectiva.

Con el objeto de construir una comunidad global sostenible, las naciones del mundo deben renovar su compromiso con las Naciones Unidas, cumplir con sus obligaciones bajo los acuerdos internacionales existentes y apoyar la implementación de los principios de la Carta de la Tierra, por medio de un instrumento internacional legalmente vinculante sobre medio ambiente y desarrollo.

Que el nuestro sea un tiempo que se recuerde por el despertar de una nueva reverencia ante la vida; por la firme resolución de alcanzar la sostenibilidad; por el aceleramiento en la lucha por la justicia y la paz y por la alegre celebración de la vida.

Adhiérase.

Sitio web de la CARTA DE LA TIERRA:

www.earthcharter.org/endorse/

PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS: PROBLEMÁTICAS COMUNES Y DESAFÍOS

German Doín

Argentina

RESUMEN

El siguiente artículo, no es el resultado de una investigación formal, sino más bien de una serie de observaciones y reflexiones realizadas desde hace algún tiempo con relación a las prácticas pedagógicas no convencionales, alternativas y de-coloniales así como a su potencial transformador en las sociedad y las comunidades a raíz del trabajo de investigación del autor en la realización de la película documental *La Educación Prohibida*. Es importante describir brevemente ese territorio de experiencias pedagógicas al que se hace referencia, siempre teniendo presente que es el territorio hasta ahora conocido por este explorador independiente, un territorio seguramente pequeño y limitado comparado con la realidad.

Palabras clave: educación, pedagogía alternativa, aprendizaje, medios audiovisuales

Pedagogías alternativas: problemáticas comunes y desafíos

Intentando realizar un mapa de la educación alternativa, es posible encontrarse con una gran diversidad y gama de pensamientos filosóficos, colores políticos, causas sociales disímiles, pero que comparten una visión crítica sobre la escolarización hegemónica occidental moderna. También sucede que explorando estas experiencias, se evidencian prácticas muy similares entre sí, pero con fundamentos de base diametralmente opuestos.

Es importante aislar e identificar algunas razones o sentidos comunes que se pueden atribuir a estas experiencias para comenzar a comprenderlas y a su vez describir a qué se hace referencia con “experiencias educativas no convencionales o alternativas”.

En este caso, se utiliza una categorización de Ron Miller, que si bien no es ideal, resulta práctica para entender con lo que se está lidiando. Según él, estas experiencias podrían separarse en 6 categorías generales según sus ejes centrales (Miller, 2004). Este modelo sirve, no para ordenar las

experiencias, sino para entender pedagógicamente cuál es su eje, aquello sin lo cual desaparecerían o dejarían de ser lo que son.

El modelo de trasmisión: es aquel que se conoce de la escuela convencional, donde el eje es transmitir la cultura y el agente de transmisión es un maestro o adulto, de la misma forma hay un agente externo al educando que decide lo que es meritório transmitir y lo que no. Las experiencias alternativas que sostienen este modelo son diferentes por los contenidos que transmiten, generalmente no validados por las autoridades por ser originados en ideologías, creencias o culturas no hegemónicas.

Tal vez los ejemplos más relevantes en la región de este tipo de experiencias son las escuelas indígenas en los diferentes pueblos y comunidades de Los Andes, como son algunas escuelas interculturales bilingües en Ecuador y experiencias históricas como el caso de la escuela indígenal Warisata en Bolivia (Conque Canqui y Quisbert Quispe, 2006)

La educación o aprendizaje libre: donde el eje es la construcción autónoma y libre del conocimiento por parte del

educando, quien es el actor central, situado en un ambiente donde puede interactuar con otros, con experiencias y fuentes de conocimiento, pero siempre a su tiempo y forma. Las experiencias de este grupo se destacan por ser escuelas donde los niños pueden elegir qué, cómo y cuándo aprender. Generalmente las elecciones son entendidas como compromisos y responsabilidades (Neill, 1964). Las escuelas suelen ser dirigidas por asambleas democráticas con participación estudiantil. Los ejemplos más claros en la actualidad son las llamadas escuelas democráticas o escuelas libres, siendo la escuela-internado Summerhill el exponente más importante junto con las escuelas Sudbury en Estados Unidos (Greenberg, 1995). En Latinoamérica el caso más referenciado es la experiencia El Pesta en Ecuador, que en los últimos años ha influenciado a experiencias educativas por toda España y Latinoamérica (Wild, 2003).

Este tipo de experiencias son ejemplo de que es posible realizar escuelas libres organizadas democráticamente. Si bien la propuesta de Neill ha sido fuertemente criticada desde el comienzo, estas escuelas continúan funcionando y se han multiplicado considerablemente en Europa y Norteamérica, hoy son prueba de que la coerción

externa, los reglamentos impuestos y las currículas obligatorias no son necesarias para educar a un niño.

El constructivismo social: Se refiere a aquellas experiencias que han buscado implementar los modelos de Piaget y Vigotsky con éxito, aunque también se encontraron experiencias sin mucha formación teórica en pedagogía que sostienen prácticas similares a las que llegaron gracias al sentido común (Ling, 1990). Básicamente son escuelas en las que el aprendizaje activo es tan vital en la construcción del conocimiento como la socialización. Muchas escuelas convencionales han comenzado a adoptar dinámicas propias de estas propuestas, aulas sin frente, disminución de la autoridad del docente, grupos sentados en círculos, constante trabajo en equipo, deliberación, mucho aprendizaje a través del descubrimiento, el juego, la experiencia y la expresión artística. En algunos casos se recurre a guías de trabajo para fomentar la autonomía de los alumnos y a pequeños espacios democráticos para simular la experiencia cívica. El eje de estas propuestas es la construcción del conocimiento significativo, no la libertad del individuo o la transmisión de la cultura.

Los ejemplos más claros en el mundo podrían ser las escuelas Reggio Emilia, fomentadas por Loris Malaguzzi, o en Sudamérica las escuelas con la propuesta de la Fundación Escuela Nueva-Escuela Activa. Estas experiencias posiblemente sean las más desarrolladas dentro de la escolarización formal, también han dado cuenta de lo posible y recomendable que resulta romper las lógicas directivas y espacios estancos de las aulas, promoviendo el movimiento, la interacción y alejándose de la centralidad del rol docente.

El desarrollismo espiritual o filosófico: representaría a aquellas experiencias cuyo eje es un determinado entendimiento del ser humano y sus procesos de desarrollo, un entendimiento que generalmente está muy ligado a afirmaciones filosóficas, religiosas o espirituales. Generalmente estas experiencias se caracterizan por requerir una importante formación del profesorado en los procesos de desarrollo preestablecidos por la pedagogía (Miller, 2004). En la región, los modelos más extendidos son las escuelas Waldorf y Montessori. En ambos casos hay prácticas didácticas muy específicas y definidas en la formación que hacen al método.

El aporte de estas propuestas está muy relacionado con la búsqueda de la

realización personal y la felicidad en la educación. Montessori fue una de las primeras promotoras de la educación para la paz y la trascendencia espiritual (Montessori, 1934). Steiner, por su parte, se basa en un entendimiento amplio y profundo del hombre. Ambos han aportado observaciones invaluable de los niños, sus procesos de desarrollo y posibles necesidades, que más allá de la falta de comprobación científica son miradas subjetivas dignas de estudiar y tener en cuenta en el quehacer pedagógico. Por otro lado, la gran cantidad y calidad de recursos didácticos, materiales, diseños de clases que ambas metodologías han desarrollado, es un punto que no puede ser ignorado por los educadores modernos ya que estos han probado gran eficiencia y resultados durante los últimos 90 años en las miles de escuelas existentes en el mundo (Montessori, 1915).

La pedagogía para la transformación social: piensa la educación desde una perspectiva política más comprometida socialmente, se puede encontrar a principios del siglo XX en Francisco Ferrer I Guardia y más tarde en Paul Goodman, Paulo Freire, Iván Illich (por nombrar a 3 referentes importantes de diversas perspectivas). Estas experiencias parten de fuertes críticas a la escolarización hegemónica, tal vez las más extensas y fundamentadas (Illich, 1971),

y se complementan con sugerencias de aprendizaje libre, no mandatario, negación de las relaciones de poder autoritarias y de opresión (Mueller, 2012). Aquí se encuentran diversas experiencias, por un lado las pedagogías de corte anarquista, con algunas propuestas institucionales estructuralmente muy similares a la escuela libre, pero con una constante reflexión política y social, invitando a los estudiantes a la observación y cuestionamiento de sus condiciones históricas de clase, así como centralizando la propuesta en los principios de la igualdad y la ayuda mutua: escuelas donde los alumnos escogen las clases, pero también sus trabajos dentro de la comunidad, deben hacerse cargo del espacio, su gestión y mantenimiento, por ejemplo (Fremeaux / Jordan, 2012).

La educación popular de Freire es, tal vez, la expresión más firme en Latinoamérica de este grupo, en el caso de Argentina en la última década se multiplicó la cantidad de experiencias no oficiales pensadas desde la educación popular y llevadas adelante por movimientos sociales de izquierda, usualmente en espacios ocupados, fábricas recuperadas o centros culturales. Estos “bachilleratos populares”, han luchado por años por el reconocimiento de su propuesta educativa por parte del Estado, generalmente de educación para adultos.

La educación holística: es el último grupo propuesto por Miller que se podría describir como aquellas experiencias que no son guiadas por un solo fundamento o sentido, sino que tienen en cuenta la diversidad de necesidades, condiciones y variables a la hora de la práctica educativa (Miller, 2004). Esto lleva a que se sostengan algunas lógicas, como la centralidad del docente, que es quien eventualmente posee la visión holística. Este grupo es relativamente nuevo y si bien se ha encontrado variedad de experiencias que entran en la definición, es bastante complejo afirmarlas como tales. Se podrían incluir en el mismo escuelas que construyen toda su propuesta alrededor del sostenimiento de una reserva ecológica, escuelas donde se practica la meditación no religiosa, o escuelas que incluyen clases de reflexión personal, dinámicas de grupo y terapias alternativas como parte del día a día.

Para complementar este modelo, es importante tener en cuenta las prácticas de educación sin escuela y educación en el hogar como parte de estas alternativas. Debido al hecho de que el tipo de educación en el hogar está directamente relacionado con los fundamentos e intereses de las familias (García López, 2011), seguramente es

posible encontrar ejemplos de las mismas distribuidos en las 6 categorías.

Dentro de todo este abanico de modelos, experiencias, escuelas formales, talleres, espacios reconocidos y otros negados por las autoridades, se busca centrar la reflexión con preguntas comunes sobre las formas de organización de estos proyectos, sobre su potencial transformador y sobre las condiciones necesarias para su sostenimiento en el tiempo.

Desde una mirada personal considero que todas estas iniciativas tienen mucho para ofrecernos y enseñarnos, todas trabajan sobre verdades parciales que merecen ser tomadas en cuenta y pueden enriquecer mucho a las escuelas convencionales, así como a otras experiencias alternativas. Es por esa razón que resulta interesante analizar cuáles son las críticas más frecuentes y los puntos débiles que tienden a tener estas iniciativas.

Cuando la pedagogía se convierte en dogma

Una problemática común en muchas de estas experiencias, es su tendencia al conservadurismo. Si bien estas experiencias critican la concepción del niño vacío, tienden a reemplazarla con una concepción del niño como constructor de su conocimiento a lo largo

de diversos procesos de desarrollo; la comprensión de estos procesos es pre-establecida por el método y sus fundamentos en algunos casos o por los autores originales en otros. Así es como se encuentran escuelas alternativas con métodos pedagógicos que critican el sistema oficial por su rigidez, pero que reemplazan esa estructura con otra, tal vez más respetuosa y amable en algunos casos, más trascendente y espiritual en otros, pero estructura rígida en fin. Según opiniones y reflexiones de sus miembros en el recorrido por este tipo de experiencias, se puede percibir que la naturaleza estanca de estas propuestas, no es más que una construcción social producto de por lo menos, dos cuestiones:

- El hecho de que era necesario defender estas experiencias de las amenazas externas de los sistemas educativos formales, cosa que tiende a sostener estructuras seguras y firmes, evitando el cambio.
- Y el hecho de que muchos de los referentes fundadores tuvieron una presencia y poder divulgador tan importante en el comienzo, que se rodearon más de seguidores (en algunos casos fieles), que de compañeros de ruta.

Esto lleva a cuestionar ¿qué tan transformadoras son estas prácticas si no pueden transformarse y observarse críticamente a sí mismas? si sus fundamentos son tan universalmente verdaderos que terminan siendo más importantes que la constante observación, investigación y reflexión que llevaron a sus autores a estos en primer lugar?.

Esta situación se repite en varias experiencias donde la presencia de un referente fundador-líder deriva en el desarrollo de un dogma, algunas más cercanas en el tiempo y otras de gesta contemporánea. Pero también en experiencias sin líderes visibles donde la simple costumbre y repetición se deconstruye en razonamientos que nunca estuvieron presentes, en algunos casos reproduciendo relaciones de autoritarismo fundamentado en el mismo método. En algunos casos son los mismos maestros los que justifican su accionar en fundamentos fuera de contexto o inclusive inventados desde un sentido común que “sigue la corriente”.

Desde lo personal se valoran las observaciones, investigaciones y propuestas de este tipo de experiencias, pero lo que se cuestiona es la forma en que las personas y los grupos reproducen, muchas veces acríticamente, estos postulados y prácticas. También surge el interrogante ¿cómo es posible pensar experiencias que se multipliquen y sostengan en el tiempo, sin esta re-

producción automática que termina siendo conservadora?

Humberto Maturana se refiere a las organizaciones sociales como unidades de tercer orden (Maturana / Varela, 1984), y afirma que como cualquier organismo vivo, se caracteriza por vivir en la conservación en un estado de constante cambio. Lo que caracteriza a esos cambios es lo que se conserva según Maturana. Esto lleva a preguntarse en experiencias educativas transformadoras ¿Qué es lo que se quiere conservar? ¿Cuál es el corazón de la propuesta? En conversaciones personales, Gines del Castillo, fundador la escuela libre La Cecilia en Argentina, sugiere a aquellos que estén pensando en formar nuevas escuelas o proyectos educativos, que definan cuáles son esos elementos que quieren conservar: que sean claros, pocos y precisos, para luego comenzar a construir sobre eso, armar, desarmar, pero siempre preguntarse por esos ejes.

Este es un elemento para analizar cuando se piensa en pedagogías decoloniales y experiencias socialmente transformadoras en educación. ¿Qué es lo que legitima estas propuestas: la visión de un fundador-líder carismático casi iluminado, el sostenimiento de un mismo método en el tiempo, o la reflexión y práctica diaria? ¿Cómo lograr sostener la característica transformadora de una experiencia sin que

su práctica derive en un dogma? ¿Cuáles son los valores o principios que interesa mantener en el tiempo? y principalmente ¿desde qué tradición de pensamiento son sostenidos?

Instituciones que pretenden transformar instituciones

Desde una postura más crítica, también resulta preocupante el verdadero poder transformador de estas experiencias mientras sigan sosteniendo las instituciones formales. La gran mayoría de iniciativas y proyectos de pedagogías alternativas buscan formas institucionales: crear escuelas, institutos, centros de formación. Si bien sus propuestas tienen fuertes críticas a los modelos institucionales, el ideal parecería seguir siendo la fundación de una escuela, que sea reconocida por las autoridades, entregue sus títulos oficiales y de la cual se gradúen personas que puedan ingresar a la universidad.

En este punto surge la pregunta ¿hasta qué punto sostener esa idea no es continuar reproduciendo el sistema social imperante, con sus dinámicas competitivas, su consumismo e individualismo? Esta es una pregunta que pedagogos de izquierda y anarquistas también se hacen a menudo (Shantz, 2012). ¿Las pedagogías de-coloniales

pueden construir nuevos mundos posibles dentro de este? ¿O acaso es necesario crear heterotopías en términos de Foucault? (Foucault, 1967) Espacios otros que funcionan en condiciones no hegemónicas, como aquellos del MST en Brasil, algunos bachilleratos populares en Argentina, las escuelas libres anarquistas en Estados Unidos (Shantz, 2012) o el sistema educativo rebelde autónomo zapatista de liberación nacional en México.

Pedro García Olivo (2005) invita a pensar que las diferencias pedagógicas pueden disolverse en mera diversidad, entendida como diferentes versiones de lo mismo. Si las pedagogías de-coloniales y alternativas pretenden ser realmente transformadoras, tienen que ser pensadas y actuadas más allá de las instituciones, deben originarse y extenderse fuera de estas, deben presentarse como diferentes y no disolverse en la diversidad.

Durante el recorrido por escuelas y proyectos alternativos, así como durante el estreno y difusión de la película documental, una pregunta realizada en reiteradas oportunidades estaba relacionada con la preocupación de que los graduados de estas experiencias no pudieran adaptarse a la sociedad. Más allá de las habilidades que desarrollen los estudiantes, de su inteligencia, de su reflexión crítica, de su visión del mundo, de los valo-

res aprendidos en la experiencia; los adultos seguían (seguíamos) preocupados por la respuesta a esa pregunta. surgieron diferentes explicaciones en las entrevistas con los maestros de estas experiencias, las cuales se pueden agrupar en dos respuestas básicas:

- Una que sostiene que los niños no tienen problemas en adaptarse a la sociedad, y que llevan consigo herramientas únicas mucho más valoradas en la actualidad, como su creatividad, su innovación, su búsqueda crítica, su pasión por el trabajo, su solidaridad y sinceridad;
- Y otra respuesta que sostiene que estas experiencias no están pensadas para que los niños se adapten al mundo, sino para que lo conozcan y lo transformen. Por lo que entienden que es coherente que no se adapten, inclusive es esperable que no lo hagan. *“No es síntoma de buena salud el estar perfectamente adaptado a una sociedad profundamente enferma”* decía Krishnamurti, y esta respuesta piensa en ese sentido.

Por lo que todavía sigo pensando cuáles deberían ser las expectativas con respecto a la formalidad institucional de estas experiencias de pedagogía alternativa. ¿Qué tanto debería

pensarse en adaptarlas a la escuela hegemónica?

Cuando se busca la pedagogía y evita la ideología

Sucede con las propuestas más vinculadas a las pedagogías críticas y libertarias que sus fundamentos pedagógicos se han extendido mientras que su ideología de fondo cada vez es más desdibujada. El pensamiento de Freire es un ejemplo, ya que es parte vital de la formación docente de la escuela pública en Argentina, aunque filtrado su sentido más profundo de transformación política y social. Consultando profesionales educadores y formadores, se encuentra la sospecha común que esto se debe a que Freire es enseñado de forma *“bancaria”* a los futuros maestros, como depósitos de saber que tienen que ser aceptados, no pueden ser discutidos, e inclusive generan rechazo.

Este es un fenómeno común que ha sucedido con muchas de estas experiencias pedagógicas libertarias y emancipadoras, Freire, Illich, Ferrer Guardia, e inclusive se pueden encontrar ejemplos de otros pensamientos pedagógicos de la escuela activa y progresista como Dewey, Montessori, Decroly, Freinet, Neill y en Argentina, las hermanas Cossettini o el maestro rural

Luis F. Iglesias. En diferentes sectores políticos, con sentidos sociales y miradas del mundo diversas, todos han criticado la escolarización hegemónica por su característica reproductiva en la sociedad, sostenedora del *status quo*. Aún así, todos sus pensamientos, fundamentos y propuestas han llegado de los espacios de formación profesional y de alguna manera se adaptaron a esa estructura inerte. Didácticas innovadoras y activas, espacios de aprendizaje libre, asambleas democráticas de alumnos y modelos anti autoritarios, son también afectados por esa misma “picadora de carne” hasta que pierden el sentido ideológico original que pretendía transformar el mundo y no educar personas para que se adapten más eficientemente. Las escuelas comienzan a ser buscadas por su pedagogía y evitadas por su ideología y sentido político (Fremeaux / Jordan, 2012); entendiendo la pedagogía alternativa desde el pragmatismo, como una simple herramienta, más útil y eficaz que la que teníamos antes, pero no como parte de una propuesta de renovación y transformación socio-cultural.

El caso de las escuelas libres es un ejemplo claro que, reconociendo su origen en la Escuela Moderna del anarquista Ferrer i Guardia en Barcelona, igualmente centran la propuesta educativa en la libertad y la democracia, sin manifestar colores políticos como sue-

len sostener sus autores. Estas experiencias pueden tener sentido en un mundo virgen y sin historia; pero tal vez, hacerlo en la actualidad puede ser un *laissez faire* pedagógico, que resulte en transformar poco o nada socialmente.

Se hace referencia a escuelas libres cuyo objetivo es educar jóvenes que libremente encuentren su lugar en esta sociedad sin modificarla; escuelas democráticas que preparan alumnos en espacios igualitarios para participar en el futuro de democracias estancadas e ilusorias y no cuestionan las relaciones desiguales de explotación propias del mercado capitalista; escuelas activas que forman personas creativas y pro-activas para que sean los primeros en conseguir un trabajo esclavo o sean lo suficientemente ingeniosos para darle trabajo a otros. En este caso el problema ya no es el dogma, es aún más grave, porque es la pérdida total de sentido de esa práctica.

En un aporte del escritor de este texto es de considerar que igualmente estos jóvenes, dependiendo de cada experiencia, estarán más preparados para mirar el mundo con otros ojos, un tanto más reflexivos, creativos y críticos en el mejor de los casos; pero aun así estas experiencias educativas no dejan de formar personas para el mismo sistema que intentan transformar. En los mejores casos lucharán por sus derechos, harán valer su voz

y voto o intentarán buscar soluciones más creativas a los problemas que se les presenten; pero acaso ¿Trabajarán para construir en otro mundo posible?

En una entrevista realizada para la película, la profesora Andrea Precht mencionó su preocupación refiriéndose al perfil de alumno que estas escuelas alternativas decían alcanzar: un alumno libre, autónomo, creativo, innovador, pro-activo, que trabaje en equipo, que sea rápido para solucionar problemas de forma ingeniosa. Ella menciona que este perfil no está muy lejos del perfil de trabajador que comenzó a buscarse en las últimas décadas. “Por un lado estamos hablando de libertad frente a las estructuras, libertad política, social y ciudadana, pero por el otro lado hablamos de libertad al escoger qué consumo, o dónde quiero vivir” dice Precht. Multinationales, empresas del sector de la información y la comunicación, ya no están interesadas en personas sumisas y obedientes, sino en trabajadores creativos e innovadores, con pocas raíces comunitarias, un perfil propio del publicista.

Es necesario estar atentos al hecho de que la escuela que se dedicó a formar aquellos policías que por obediencia debida se ven reprimiendo los manifestantes, hoy esté transformándose en otra escuela que forme individuos creativos que por falta de consciencia crítica social fomenten la

cultura del consumo, el individualismo y la auto coerción (García Olivo, 2005).

Las prácticas educativas y la tragedia de los bienes comunes

El hecho de que una buena parte de las experiencias educativas alternativas pertenezcan al sector privado y se guíen por las lógicas del mercado es un ejemplo más de este problema. Incluso aquellos educadores que buscan una verdadera transformación social con sus propuestas educativas, se ven obligados a recurrir al sector privado. Para aquellos en proceso fundacional de proyectos educativos, es la cuestión central. ¿Cómo ofrecer formas de educación de calidad y con voluntad transformadora dentro de la escuela pública? ¿Cómo lograrlo dentro de sistemas educativos altamente burocratizados, con pocos espacios de auto-gestión y complejos mecanismos de estandarización que generalmente desvivan las prácticas innovadoras e inclusive las voluntades de cambio de los mismos maestros? ¿Cómo deberíamos pensar un sistema educativo que a la vez sea inclusivo y posibilite procesos reales de transformación?

Algunos se aventuran a conformar espacios públicos desde el sector

privado o desde organizaciones no gubernamentales sin fines lucrativos, de hecho muchas de las experiencias son una forma de asociación civil, cooperativa o agrupación social. Igualmente esto no garantiza el acceso libre y gratuito.

La tragedia de los bienes comunes, dice algo al respecto, asumiendo que ciertos bienes solo pueden ser gestionados de forma eficiente por una organización central, ya sea el Estado o una empresa con fines comerciales. Los referentes de estas experiencias sufren esta problemática, muchos manifiestan que sin el apoyo estatal o sin la lógica comercial, es imposible sostener la práctica. El educador que pretende revolucionar su práctica se ve en una encrucijada: ¿Construir desde el Estado o desde el sector privado? ¿Cómo sostener experiencias libres, innovadoras y anti hegemónicas sin verse obligados a funcionar como privados, con todo lo que ello implica: cobro de cuota o relaciones de explotación? ¿Cómo lograr experiencias abiertas, gratuitas e inclusivas sin el control exógeno del Estado?

Técnicamente la educación no es un bien común, pero si podemos encontrar similitudes en su gestión, arrebatada históricamente de las manos de las comunidades y en muchos casos administrada como un bien o servicio. Elinor Ostrom, su entendimiento del gobierno de los bienes comunes y

las teorías de acción colectiva, pueden orientarnos a pensar formas de resolver esta encrucijada (Ostrom, 1990).

Gestión Comunal de la Educación

Acordamos que el desafío es lograr que estas experiencias mantengan a su vez procesos continuos de cuestionamiento y transformación de sus propias prácticas, donde prevalezca la humanidad sobre las instituciones y la consciencia de que siempre hay una dimensión reproductiva presente en la educación, donde se haga y piense con sentido crítico sobre la realidad, mientras se lleven adelante prácticas innovadoras y no se pierdan de vista los ejes y la búsqueda de la transformación social que les dan sentido.

Observando aquellas experiencias que de una u otra forma agrupan muchas de estas características, es posible encontrar formas de organización que van más allá del campo de la pedagogía: proyectos educativos con relaciones de pares, reglas de auto-gobierno y formas de acción colectiva. Estos pueden ser los elementos que deberíamos estar estudiando. ¿Qué tipo de relaciones de producción se dan en estos espacios? ¿Cómo se organizan las experiencias exitosas? ¿Cómo se toman las decisiones? ¿A las necesidades de qué sujetos responde su práctica pedagógica?

En este punto se invita a pensar en indagar sobre aquellas experiencias cuyos espacios son abiertos a la comunidad, generalmente gestionados por las mismas personas que participan de ellos, sean o no maestros; donde los educadores, padres y estudiantes son miembros activos y se relacionan desde un lugar en el que la participación y la presencia son las que legitiman esas relaciones.

Se destacan por formas de gobierno democrático, ya sea por mayoría simple, consenso o comisiones de trabajo, pero que han sido fruto de una decisión colectiva y que permite una renovación constante. Finalmente, la experiencia se sostiene como un acto colectivo, desde la ayuda mutua, el trabajo en equipo y la ausencia de relaciones de explotación.

Freire nos decía que “*Nadie libera a nadie, nadie se libera sólo, los hombres se liberan en comunión.*” (Freire, 1970) El desafío es pensar en formas de educación pública y gratuita auto-gestionadas por la comunidad, donde sean los grupos de personas (familias, maestros, alumnos, vecinos) los que definan sus propias prácticas pedagógicas de forma auto determinada y con autonomía de las lógicas del mercado, que actualmente son el eje de la mayoría de experiencias alternativas, adicional a esto, el tutelaje y control exógeno característico de los organismos estatales.

Es en ese tipo de experiencias, aquellas hechas en, por y para la comunidad, que convive la diversidad pedagógica con las necesidades reales, la constante transformación y la reflexión crítica. Es en esa escala donde las instituciones son por lo que aportan a las personas que las conforman, donde la libertad, la igualdad, la cooperación y la democracia cobran un verdadero sentido, concreto, palpable, y acorde a las tradiciones y necesidades comunitarias.

La invitación es entonces a encontrar y estudiar las experiencias educativas alternativas auto determinadas y de acción colectiva que ya existen en la actualidad, pensar formas de gestión comunal de la educación y oportunamente generar espacios para que los actores se apropien colectivamente de su educación para transformarla, transformar sus vidas y eventualmente el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- Miller, Ron (2004). Educational Alternatives: A Map of the Territory. En Paths of Learning N. 20.
- Choque Canqui, Roberto y Quisbert Quispe, Cristina (2006). *Educación indígena en Bolivia*. La Paz: Unidad de Investigaciones Históricas Unix-Pakaxa.
- Mueller, Justin (2012). Anarchism, the State and the role of Education.

- In *Anarchist Pedagogies*. Oakland: PM Press.
- Fremeaux, Isabelle y Jordan, John (2012). *Anarchist pedagogy in action: Paideia, Escuela Libre*. In *Anarchist Pedagogies*. Oakland: PM Press.
- Shantz, Jeffery (2012). *Spaces of Learning: The Anarchist Free Skool*. In *Anarchist Pedagogies*. Oakland: PM Press.
- Wild, Rebeca (2003). *Calidad de vida*. Barcelona: Ed. Herder.
- Wild, Rebeca (1996). *Educación para ser*. Barcelona: Ed. Herder.
- Aguilar, Mario y Bize, Rebeca (2011) *Pedagogía de la Intencionalidad*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Montessori, María (1915) *El método de la pedagogía científica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Montessori, María (1934) *Paz y Educación*. Buenos Aires: Errepar.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mészáros, Iván (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Clacso / Siglo XXI.
- Maturana, Humberto y Varela, Francisco (1984). *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: Lumen.
- Calvo Muñoz, Carlos (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo*. Santiago de Chile: Nueva Mirada.
- García Lopez, Erwin Fabián Compilador (2011). *Un mundo por aprender*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Illich, Iván (1971). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Godot.
- Neill, A. S. (1964). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Greenberg, Daniel (1995). *Free at last: The Sudbury Valley School*. Massachusetts: Sudbury Valley School Press.
- Ling, Dorothy (1990). *El arte original de la música*. La Plata: Centro pedagógico ediciones.
- Steiner, Rudolf (1907) *La Educación del Niño*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- Foucault, Michel (1967) *Of other spaces: Utopias and Heterotopias*.
- García Olivo, Pedro (2005) *El enigma de la docilidad*. Barcelona: Virus.
- Krishnamurti, Jiddu (1983) *Cartas a las escuelas*.
- Ostrom, Elinor (2000). *El gobierno de los bienes comunes*. Mexico: FCE, UNAM.
- Para citas de este texto: DOÍN, G (2013). *Diversidad pedagógica y prácticas educativas transformadoras gestionadas comunalmente*. Autor: German Doin Campos está registrado bajo una licencia Creative Commons Attribution 3.0 Unported License.



CREATIVIDAD Y PEDAGOGÍA: UNA APUESTA RIZOMÁTICA A LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO CREATIVO

Tania Meneses **Cabrera***

Colombia

* Magister en Educación y socióloga, se ha desempeñado en la dirección académica del Congreso Internacional de Creatividad y Pedagogía en sus 4 versiones, es investigadora educativa y docente en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. UNAD – Colombia.

RESUMEN

En este artículo se sistematiza la experiencia académica del Congreso Internacional de Creatividad y Pedagogía, liderada por la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria del Área Andina desde el año 2007. Se generan comprensiones sobre el concepto de rizoma, desarrollado por Deleuze, G; Guatari, F. (2009), como propuesta orientadora de los temas y la estructura, por considerarlo el más apropiado para un ejercicio académico creativo como lo pretende ser este congreso.

Así mismo, se plantea el Congreso como una metodología que aunque convencional, permite presentar variantes alternativas para hacer pertinente la gestión del conocimiento, en este caso pedagógico, ya que se genera un escenario participativo en el que se democratizan los saberes y se distribuyen de manera heterárquica, colaborativa y colectiva.

Palabras clave: congreso, pedagogía, rizoma, creatividad, gestión del conocimiento.

Introducción

Desde el año 2007, la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria del Área Andina, ha venido realizando un ejercicio académico amplio y participativo, al cual confluyen educadores de diferentes puntos de la geografía nacional e internacional, para reivindicar el valor del patrimonio más importante que tienen los educadores: la palabra, a través de ella se cuentan historias, experiencias y hallazgos desde la investi-

gación formal, pero también desde las prácticas cotidianas que se provocan con los vínculos que generan las relaciones de aprendizaje. En esta dinámica, ya se han realizado cuatro congresos y esa es la razón más importante para que este artículo se convierta en memoria y sea un referente epistemológico, pero también metodológico en el momento de plantear ejercicios académicos con estas características, teniendo en cuenta que los congresos y otras formas de reunión temática, académica o de expertos, son metodologías usadas no solo en las uni-

versidades, sino en diversas prácticas científicas y comunitarias para reunirse y construir pensamiento alrededor de preguntas, temas o problemáticas relevantes en un campo de acción.

Los eventos académicos en la gestión del conocimiento

La gestión del conocimiento entendida como un proceso de gestión que tiene como objetivo principal transferir el conocimiento desde el lugar en el que se genera hasta el lugar en dónde se va a emplear, implica el desarrollo de las competencias necesarias al interior de las organizaciones para compartirlo y utilizarlo entre sus miembros, así como para valorarlo y asimilarlo si se encuentra en el exterior de estas (Fuentes, 2010).

Desde esta perspectiva, los eventos académicos son estrategias metodológicas muy acertadas ya que permiten la distribución de la información y los saberes ya existentes en los escenarios propuestos, se validan socialmente por una comunidad entendida de los temas, pero además se construyen nuevas perspectivas y puntos de vista que son llevados por los asistentes y participantes a sus lugares de acción

para ser aplicados en contextos y mejorados de acuerdo a necesidades específicas, en este sentido es un ejercicio de inteligencia colectiva.

En este caso y de manera institucional, se tomó la decisión de asumir la estructura de un congreso, que según la Real Academia de la Lengua Española, se define como una reunión, generalmente periódica, de varias personas para deliberar y tratar sobre alguna materia o algún asunto previamente establecido. Hasta ahí no había un mayor ejercicio creativo, pero cuando se reúnen seres humanos, se crean redes espontáneas y se generan vínculos, si permitimos que fluya con espontaneidad, nos sorprendemos de toda la creación que se puede generar.

Esta dinámica hace necesario una planificación general y detallada, al establecimiento de procesos académicos y administrativos, con acciones y actividades concretas y establecidas en un marco lógico de planeación que permite el monitoreo continuo, la revisión y rectificación de los procesos y la flexibilidad necesaria para adecuar planes alternativos, en caso de que los presupuestados no se puedan llevar a cabo. La organización de un evento académico es una experiencia de caos e incertidumbre y una oportunidad para el aprendizaje y el desarrollo de Competencias para resolver problemas e improvisar con calidad.

Es un trabajo siempre colectivo y reticular, en muchas oportunidades incluso actúan redes de colaboración informal y que se vinculan a la idea, al propósito y no necesariamente a la institución que las plantea, así a partir de una idea movilizadora, propuesta por quien lidera el ejercicio, se empieza un camino de aportes, preguntas, consultas, en torno a un tema en particular, en este caso una relación entre pedagogía y creatividad.

En colectivo y teniendo como referente las misiones institucionales de las organizaciones que lo promueven, es necesario construir primero la intencionalidad y los objetivos que se proponen con un congreso y a su vez no olvidar la viabilidad administrativa y financiera que debe tener y las gestiones que estas implican, al igual que las condiciones logísticas en que se realizará, en este sentido se pueden distinguir 4 momentos:

- Concepción de la idea movilizadora, identificación de colectivos de apoyo
- Planificación académica y administrativa previa
- Realización del evento académico
- Evaluación y estrategias de continuidad

En esta dinámica se realiza una revisión exhaustiva de los eventos académicos que en el mundo se realizan

o se realizaron y que coinciden en intereses con el propuesto, se identifican tendencias en torno a las temáticas comunes y se empieza a depurar desde la identidad propia que se quiere dar al evento que se organiza. Con esta información se estructuran los núcleos problemáticos que se quieren abordar y las preguntas que los fundamentan.

Para el caso de este congreso se propone tomar distancia del concepto de ejes temáticos, propio de la mayoría de eventos académicos de este tipo y explorar una fundamentación que permitiera ser más coherentes con el concepto de creatividad – pedagogía y el espíritu libertario que siempre ha distinguido al congreso. En este sentido, el congreso se organiza a partir de rupturas con la linealidad y posturas afines al pensamiento complejo y la interdisciplinariedad, razón por la cual se propone la perspectiva rizomática, como posibilidad para la construcción de conocimiento en el campo de la creatividad.

Cuando se habla de Rizoma, se hace para mencionar formas de organización vital dinámica y no lineal, como lo deben ser estos tejidos de palabras y experiencias educativas alternativas a los formatos tradicionales. Es así que cada tema convertido en rizoma estará orientado por un sembrador quien desde su experticia mediará los diálogos y acciones a desarrollarse en

cada una de las actividades propuestas en la metodología. Deleuze, G; Guatari, F. (2009).

Desde estas lógicas nació el 1er. Congreso “*para aprender a estar en la Jugada*” oportunidad en la que se convocó a destacados investigadores de España, Argentina, Chile y México, que desde el enfoque cognitivo plantearon una reflexión centrada en los retos que hoy en día tienen los procesos pedagógicos en relación con la creatividad.

Para el 2009 el 2do. Congreso “*por una pedagogía para la vida y la creación*” amplió su reflexión sobre la creatividad hacia temas relacionados con las culturas contemporáneas y los desafíos que las tecnologías de la información y la comunicación generan en la educación, con invitados de países como Venezuela, Brasil, España y Argentina, se abordaron comprensiones desde la cibercultura, la neuropedagogía y la cultura de paz, como mediadoras de la creatividad.

En el 2011 para el 3er. Congreso “*Tejiendo conocimientos sintientes*” se construyeron diálogos pedagógicos con investigadores y educadores de Israel, Chile, México, Panamá, Venezuela, España y Argentina; el centro de interés fue la gestión del conocimiento, la convivencia y el ocio lúdico y creador, como relevantes en las dinámicas educativas contemporáneas. Con

la asistencia en cada oportunidad de más de 1000 educadores de diferentes lugares de la geografía colombiana y latinoamericana, siempre con el compromiso de vivenciar la creatividad más allá de las prácticas discursivas y hacer presente en todas las actividades que se realizan en el marco de este congreso, la creación y la pedagogía como el sentido de la educación.

Para esta cuarta versión 2013, el desafío es involucrar de manera activa a todos los participantes en una profunda reflexión sobre la manera como vivimos, como aprendemos y como aportamos en la formación de los otros, sobre la vida, la felicidad y la creatividad, no solamente desde modelos y teorías, sino desde la experiencia misma y los caminos educativos recorridos y por recorrer, en el reconocimiento de nuestro cuerpo, de nuestros territorios vitales, de nuestra memoria y de los otros que hacen parte de las relaciones que legitiman la existencia en el universo y nuestro ser social en las comunidades de las que hacemos parte.

Hasta el momento, en las dinámicas participativas, se han compartido alrededor de 300 experiencias significativas y trabajos de investigación que son presentados como ponencias y que debemos procurar cada vez entrenarnos mejor en la escucha y el planteamiento de interrogantes que les permitan a estas experiencias cre-

cer y divulgarse. En esta dinámica el congreso pretende generar abordajes, aprendizajes y experiencias pedagógicas desde la diversidad y la interculturalidad, convocando propuestas alternativas y emergentes que pueden aportar a la educación formal y así mismo dialogar desde las necesidades y las demandas educativas, para trabajar en una orientación cada vez más humana y humanizante de la educación, pertinente a los tiempos en que vivimos y el futuro para el que estamos preparando a las nuevas generaciones, en la medida en que se incorpore la creatividad tanto al quehacer pedagógico, como al existir vital.

Un congreso en donde todos somos sabedores

En los congresos convencionales es usual encontrar un listado de personas reconocidas en el ámbito que convoca, los cuales a través de la metodología de conferencia, dan a conocer sus puntos de vista y los resultados de las investigaciones que desarrollan mientras los asistentes callan y el tiempo presiona para que las preguntas sean breves e impersonales a través de un formato escrito, al final y en los espacios intermedios de las conferencias, de manera informal se generan corrillos en los que se comenta y discute lo escuchado

y esos son los intercambios más valiosos, ya que es allí donde se generan vínculos sociales son los pares y me permite continuar después del congreso con nexos que aportan de manera importante a los participantes.

Observando estas situaciones, es importante generar espacios cada vez más significativos para que la palabra no sea monopolio de unos pocos ilustrados y tenga el poder de llegar y salir de todos los que quieran compartir, es una apuesta por decolonizar el conocimiento y democratizar las formas de comunicación académica. Por esta razón, el desarrollo de este congreso se ha estructurado a través de cinco tipos de dinámicas y didácticas participativas, coherentes con la propuesta de creatividad, así:

- 1. Conferencias:** *cuando escucho aprendo*, es un espacio dedicado a los invitados académicos e investigadores nacionales e internacionales, con gran experiencia en su campo de acción, quienes compartirán su trabajo, articulado a los rizomas propuestos y los desarrollan de manera argumental, crítica y reflexiva.
- 2. Mesas de saberes:** *escuchar en la diversidad para respetar la diferencia*, es la intención de estas mesas de trabajo inter y transdisciplinar

en las que convergen diversas perspectivas, sustentadas por expertos, que de manera dialogante nos invitan a conocer sus puntos de vista e interactúan con los participantes a partir de preguntas y tópicos generadores.

3. Talleres didácticos: *cuando lo hago, lo aprendo y no lo olvido*, Los rizomas de reflexión actúan como brújula para aprender la acción y los caminos transformadores de las prácticas educativas convencionales, así se propone este encuentro con la experiencia, mediado por profesionales que permiten a través de una actividad participativa, aplicar los modelos, teorías y conceptos en el saber hacer.

4. Paneles: *cuando lo comparto se vuelve grande*, con la metodología de paneles, se socializarán experiencias significativas producto de la investigación y la sistematización de experiencias empíricas, para los paneles el congreso invita a presentar trabajos a través de una convocatoria pública. Los trabajos para las dos categorías podrán ser presentados en el formato de la convocatoria para una de las modalidades de socialización propuestas en el congreso: a) plenaria, b) stand, c) póster, d) fotografía

y/o audiovisual, de acuerdo a los soportes enviados y la decisión del comité académico.

Categoría investigación: espacio abierto en convocatoria a grupos de investigación, investigadores independientes y estudiantes de pre y post grado, que quieran compartir los avances de sus ejercicios de investigación en el campo de la pedagogía y la creatividad, teniendo como referentes los rizomas propuestos para este congreso.

Categoría empírica: abierta en convocatoria para educadores, gestores comunitarios y profesionales que desde su trabajo formativo, hayan sistematizado su experiencia y la quieran compartir como aporte a la reflexión de los rizomas.

5. Foro final: *cuando concluyo, tengo fuerzas para volver a empezar*, desde la perspectiva Rizomática en la que se ha trabajado, es necesaria la síntesis, más no la conclusión, ya que no se da por terminado, sino que se mantiene la permanente creación y recreación, proponiendo el trabajo en red entre congreso y congreso.

Actividades alternativas: en el marco de la programación académica, se realiza el “*Carnaval para la vida y la*

creación”, un espacio lúdico para el disfrute de la interculturalidad, en el que se presentan muestras culturales en un ambiente de carnaval en el que todos participan, para esta actividad también se abre convocatoria para la presentación cultural de las regiones que nos acompañan.

Además y teniendo en cuenta la multiplicidad de manifestaciones creativas, en espacios y tiempos alternos el congreso ofrece exposiciones artísticas, de libros y material didáctico, entre otros.

Participar es en red arse para provocar y decidir en colectivo

Estos ejercicios académicos deben ir mucho más allá de ser un evento, es decir algo eventual y sin trascendencia, deben ser un canal de comunicación y conocimiento permanente y esto solo es posible en el afianzamiento de vínculos que genera la perspectiva reticular que quiere proponerse como continuidad.

La *Red* permite pero también exige, es una responsabilidad, liderar una red de organizaciones interesadas en promover la creatividad y la pedagogía como elemento fundamental de una educación liberadora y sustenta-

ble, implica enfrentar varios retos. La creación de redes sociales académicas, con la participación de diversas instituciones, debe ser un compromiso compartido y con la solidez suficiente para afrontar barreras comunicativas y lograr aprender, trabajar y disfrutar en equipo, acudiendo a medios y mediaciones tecnológicas y simbólicas.

El funcionamiento de una red social es una puesta en escena de la confianza y el reconocimiento del otro. Nuestro mundo simbólico es un tejido de redes biológicas y sociales; de hecho, la cotidianidad es un entramado de lazos soportado en representaciones sociales compartidas. Una definición primaria de red social puede ser el postulado de María Elena Iglesias (2011). Una red es un “*tejido de relaciones e interacciones que se establecen a lo largo de la vida a partir de finalidades, intenciones o ubicaciones que se comparten*”.

En otros términos, somos y hacemos parte de redes por preinscripción cultural. Entonces, ¿por qué la constitución de redes sociales académicas en la educación se convierte en un reto? Las posibles respuestas las podemos encontrar en el intento de describir lo que entendemos y dimensionamos como red.

Demoler las barreras simbólicas e interpersonales, constituye la primera labor de quienes aspiran a convertirse en una red. En este intento se debe reconocer al otro por lo que es y

empezar a construir múltiples posibilidades de comunicación, ya que en la cercanía geográfica, en la cotidianidad territorial, las relaciones primarias (familia, vecinos, amigos, etc.) la oralidad es la mediación privilegiada. La palabra hecha voz constituye la mejor forma de crear y recrear vínculos. Adicionalmente, la voz se apoya en el lenguaje no verbal para que también “lo no dicho” se cargue de sentidos.

En la contemporaneidad, época de la información y la comunicación, la distancia física y territorial, obligan la formación de relaciones mediadas por la escritura; y en este aspecto nos aparecen dos retos más: Atrevernos a escribir y permear la palabra escrita con la calidez y confianza que genera la oralidad, es decir provocar y trascender lugares físicos y simbólicos.

La misión entonces es construir mediaciones sustentadas en la palabra escrita, en las cuales prime el reconocimiento del otro y se generen afectos, nuevos vínculos y nuevos sentidos colectivos. Mediar bajo la lógica de código escrito, en la sociedad de la información, exige creatividad comunicativa. De ahí que la función esencial de quién lidera y/o hace parte de una red social académica, soportada en el uso de las TIC y la virtualidad, es la de ejercer un liderazgo generador de confianza. Cada integrante debe creerse líder y aceptar el liderazgo de los otros.

Las interacciones y mediaciones de una red deben argumentarse en intencionalidades claras y principios establecidos como acuerdos. Una red tendría como horizonte potenciar la educación, a través de ejercicios permanentes de cooperación y colaboración interinstitucional, potenciando la formación de individuos con las competencias necesarias para transformar su entorno local con una visión universal; por eso, el trabajo de este tipo de redes debería surgir con la definición pertinente, contextualizada y oportuna de intencionalidades provocadoras de respuestas y/o controversias locales y regionales, que toquen piel y muevan voluntades, ya sean por razones o por pasiones, en los procesos y políticas relacionadas con la educación.

Afirma el bibliotecólogo, Hernando Lopera (2009) que quienes conforman **una Red Académica y Científica constituyen un equipo de estudio y de trabajo para compartir** informaciones, experiencias, documentación y diversos recursos, con el fin de lograr objetivos específicos en algún área del conocimiento. Estas redes se **basan en el trabajo cooperativo, con altos niveles de participación entre pares académicos** de una o varias universidades y/o organizaciones; permiten la relación del investigador con su colectivo, con su comunidad científica, con la cual se desarrolla

un aspecto determinante en el trabajo científico: el intercambio crítico de conocimientos y experiencias. Las ideas expresadas en este escrito, se pueden concretar en una incipiente hipótesis: Una red académica y científica, es el resultado del compromiso compartido de instituciones interesadas en construir procesos de educación de mejor calidad y con mayor responsabilidad social, que demanda la sociedad de la información y el conocimiento.

REFERENCIAS

- DELEUXE, G; Guatari, F.(2009). Rizoma. Colección Argumentos. Editorial Fontamara.
- FUENTES, B. (20010). Tesis doctoral en Gestión de conocimiento. La Gestión De Conocimiento En Las Relaciones Académico-Empresariales. Un Nuevo Enfoque Para Analizar El Impacto Del Conocimiento Académico. Universidad de Valencia – España. Consultado en febrero de 2013 www.riunet.upv.es/handle/10251/8334
- IGLESIAS LÓPEZ, María Elena. (2011). Redes Sociales. Centro de Estudios Sociales y Publicaciones – CESIP www.cesip.org.pe/documentos
- LOPERA L., Hernando. (2009) Integración de redes de conocimiento: una responsabilidad de la biblioteca universitaria en: www.hlopera.net
- MENESES, T (2011, 2013). Documento académico III y IV O Congreso Internacional de Creatividad y Pedagogía. Fundación Universitaria del Área Andina. Colombia.
- www.congresocreatividad.com.co
- Real Academia Española. (2001). Congreso. En Diccionario de la lengua española (22.ed.). Recuperado de: www.lema.rae.es/drae/?val=congreso



We stand at a critical moment in Earth's history, a time when humanity must choose its future. As the world becomes increasingly interdependent and fragile, the future at once holds great peril and great promise. To move forward we must recognize that in the midst of a magnificent diversity of cultures and life forms we are one human family and one Earth community with a common destiny. We must join together to bring forth a sustainable global society founded on respect for nature, universal human rights, economic justice, and a culture of peace. Towards this end, it is imperative that we, the peoples of Earth, declare our responsibility to one another, to the greater community of life, and to future generations.

Preamble, The Earth Charter

Provide all, especially children and youth, with educational opportunities that empower them to contribute actively to sustainable development.

The Earth Charter – On Education

REGENERATIVE EDUCATION AND NETWORKS FOR TRANSITION

By: Kosha **Anja Joubert**

SUMMARY

Through **regenerative education** we allow learners to express and develop their love for the world as they learn. They learn through engagement with their families, communities, and the ecosystems that they are an integral part of. They become part of the solution. Education becomes not passive, but instead an active process of creation, understanding and change.

Children, youth and adult learners of all ages need to touch, taste, smell, see and hear that a different world is possible. In this respect, ecovillages represent classrooms par excellence. They are demonstration sites of sustainability in practice, places of inspiration and holistic training centres.

The Global Ecovillage Network (GEN) and its educational programs, most specifically the Ecovillage Design Education (EDE) and Transition to Resilience Training (T2RT), represent invaluable resources for an education for sustainable development.

Key Words: regenerative education, ecovillage, education.

Background

The **Global Ecovillage Network (GEN)** is coming of age: 18 years ago, in 1995, GEN was founded through the concerted efforts of a group of visionaries at a conference in Findhorn, then already a well-known centre for sustainable living in Northern Scotland. GEN was created in order to make visible efforts happening simultaneously and unknowingly in parallel all over the world: people taking the future of their communities, villages and neighbourhoods into their own hands. People initiating,

reknitting and strengthening their communities in such a way that they may fulfil their potential of becoming caretakers of the ecosystems of which they are a part and guardians of the other species with which they coexist.

These intentional human communities go against the grain of a belief we have sadly come to embrace in our modern capitalist culture – that we are, as humans, bound to destroy nature around us as we seek to carve out our living. This belief lies at the heart of the path of collective stupidity that we find ourselves walking. Even though science has brought us detailed knowledge and a multitude of

facts about climate change, the extinction of species, peak everything and a multitude of other questions we are facing, we seem to be magnetically attracted to “business as usual”. Fixated on the one pathway that is not an option for survival, we act like lemmings steering towards a cliff.

In his book, **The Wisdom of Crowds**, James Surowiecki describes a similar behavior in some species of warrior ants: Individually, these ants have extremely small brains. However, collectively, they are able to accomplish astonishing feats and act in a varied and most beautifully orchestrated way. Now, in some rare cases, when the worst comes to the worst, and the core of their fragile organisation, their nest, is destroyed, these ants revert back to their most primal survival instinct, namely “follow the ant in front of you”. As they lose their central hub of exchange of information, their nest, they lose their capacity for differentiation and for appropriate response. This setback can get them caught up in one enormous cycle of movement, which may stretch out over an area with a diameter of several miles, and in which every ant follows the ant in front. The outcome is tragically predictable: in the end they all die of sheer exhaustion.

Have we lost our nest, the core of our “fragile organisation” as humanity? What would this core be for us? A shared

ethics, or value-system? A connection to higher purpose? Or the **self-organizing power of love**, as Charles Eisenstein proposes in “Sacred Economics”? How can our responses to the questions we are facing become more appropriate, both individually and collectively? How can we step into collective wisdom at this time? How can we create systems of education to support our youth and our children to do just that? How can we empower them to contribute their best, their talents and creativity, to the building of a collective path towards solutions that work, not only for us, but for the whole of the planet?

Regenerative Education

In **regenerative education** we allow learners to express and develop their love for the world as they learn. They learn through active engagement with their families, communities, and the ecosystems that they are an integral part of. They become part of the solution. The world becomes their classroom, a fascinating space of opportunities to explore and connect. Education becomes not passive, but instead an active process of creation, understanding, and change. Such regenerative education is central to the creation of

a way of life that works for the coming generations. One of the most powerful resources available is the longing in the heart of people to become part of the solution instead of feeling that they are contributing to the problem. We need an education for sustainable development that helps unleash this potential.

Networks of Transition

Within the networks of GEN, and the broader movements that GEN is a part of, we are working with such an approach to education. Together, we are moving into a **new story** about who we are as humans and what we are capable of. As humanity, we have created our current systems and structures and we can consciously and creatively update them. Instead of being motivated by self-interest and short-term benefit, we see how deeply and thoroughly we are motivated by our care and love for the world. The new physics shows us that we are interconnected, with each other and the world, in ways that we have been painfully ignoring for some time. Everything we are doing to this world, we are doing in some way to ourselves.

I coined the term **luxurious simplicity** to describe the lifestyle I chose when I first moved into an ecovillage. As a mother of two young children,

what could be more luxurious than living in a community - a safe and supportive environment for them? Eating food that comes straight from our own gardens; knowing where our water comes from and how our electricity is being generated; understanding the wholesome materials that make up the houses we live in, and the medicines we administer to those of us in need; having friends and community around with whom to share solidarity and our inquiry into life: what could be more precious? If at the same time, we are cutting our ecological footprint to one third of the German average (true for the case of the Sieben Linden Ecovillage in Germany) or to a half of the UK average (true for the case of Findhorn Ecovillage, where I live now), all the better!

Ecovillages represent classrooms par excellence. They are perfect places of inspiration and holistic training centres for the wider society, demonstration sites of sustainability in practice. Children, youth and adult learners of all ages need to touch, taste, smell, see and hear that a different world is possible. As Arundhati Roy once said: "It is possible to change our world. A different world is already coming into existence. On quiet days I can hear this new world breathing." In ecovillages around the globe, this new world can not only be heard breathing,

but also be seen thriving. A myriad of different solutions in all 4 dimensions of sustainable development (social, cultural, ecology, economy) is being implemented and further refined.

Ecovillages are rural or urban, intentional or traditional communities with vibrant social structures, vastly diverse, yet united in their actions towards low-impact, high-quality lifestyles. Fundamentally, an eco-village is a human-scale settlement consciously designed through participatory processes to secure long-term sustainability, integrating four dimensions of sustainability: ecology, economy, the social and the cultural. Today, ecovillages are gaining global recognition for the innovative and practical tools they offer to tackle simultaneously the many social, environmental, cultural and economic challenges we face. They are precious playgrounds for civil society engagement, and village networks can weave local solutions into a new tapestry for resilient societies.

Global Perspectives

When GEN started, the network was mainly focussed on intentional communities in the Western and Northern

hemispheres. This has drastically shifted in the past decade, with more and more traditional and indigenous villages approaching GEN in order to have the fragile preciousness of their way of living recognised, honoured and represented. The **Guidelines for the Recognition of Ecovillages** (attached) were created and an influx of whole networks of traditional villages, consciously transitioning into eco-villages, began. Currently, within GEN, the Global South is thriving: the Ecovillage Network of South America (**CASA**) and the Ecovillage Network of Africa (**GEN-Africa**) have strongly emerged in the past years to join the other three broad regional organisations that GEN-International works through: the Ecovillage Network of Oceania and Asia (**GENOA**), the Ecovillage Network of the English and French speaking Americas (**ENA**), and the Ecovillage Network of Europe (**GEN-Europe**). While the communities in the North tend to focus on a scaling down of ecological footprints, in the South the question may be more of a need to 'scale up' in order to meet basic needs. In contrast, while social systems of solidarity are still very much alive in many areas of the South, many individuals and communities in the North are looking to strengthen their social capital. The North has much to learn from the deep-rooted wisdom still alive within Southern cultures.

In the face of climate change and resource depletion, **a network that builds bridges between North and South** in the spirit of true collaboration and mutual respect deserves special attention. Our global legacy of colonialism and slavery has left giant footprints in the hearts of whole nations and peoples. Climate change is being caused by the lifestyles of the Global North, while its main impact is currently hitting the Global South. Yes, there are many reasons for rightful anger in the world. On the other hand, the authenticity of actually walking their talk in lowering ecological footprints, and the experience of building strong relationship, attracts interest and respect for Northern ecovillages from projects in the South.

In regenerative education for networks of transition, we foster a focus on a truly **global perspective** that is able to embrace all these feelings and perspectives. Creativity flourishes when people see (or are enabled to see) not just the individual trees but the forest as well. The connection between big picture and local details is what inspires breakthroughs. GEN works through promoting dialogue and exchange, building solidarity and partnerships across all borders. The global need and potential for **North-South reconciliation work** (with very practical implications) surfaces as soon as communication dee-

pens in such contexts. GEN's regenerative education programmes can build on decades of experience in building relationships of trust within groups of rich cultural and ethnic diversity – bringing core ingredients for fruitful international exchange.

Educational Programs

One of the fastest growing initiatives of GEN is its educational program, with courses such as the **Ecovillage Design Education (EDE)** running in over 35 countries and on all continents, with the encouragement and promotion of local trainers at its core. The EDE is a 4-week training that empowers communities to determine and consciously design their own course towards a sustainable future. The curriculum has been recognised and endorsed as setting a standard for the United Nations' 'Decade of Education for Sustainable Development – 2005-2014'. The EDE is universal in scope but local in application, directed towards honouring and drawing out valuable cultural diversity. Rather than losing valuable local knowledge in the process of 'modernisation', the aim is to honour and preserve local wisdom and sustainable traditions, while creatively merging these with innovative technologies, wherever appropriate.

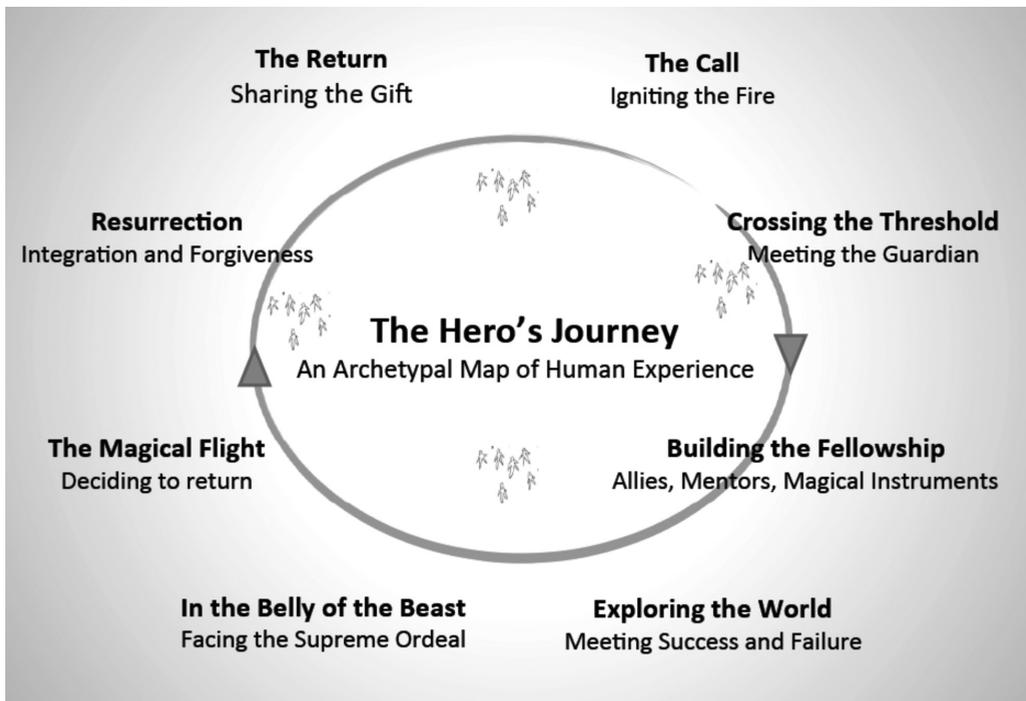
FIGURE 1.



After working with the EDE for some years, GEN, together with the Permaculture and Transition Town networks, several well established ecovillages and other more urban networks has now gone on to develop the **Transition to Resilience Training (T2RT)** and to add this to our repertoire of core courses. While the EDE provides an overview of solutions in all 4 areas of the

social, cultural, ecology and economy, the T2RT goes on to support participants through the turmoil of actual change and **transition processes** as projects are implemented. We found that, while students left the EDE and other one-off trainings highly inspired, they often needed more understanding and support as they tried to implement change within their local environments.

FIGURE 2.



The EDE is moulded around the archetypal model of the EDE-Mandala (see Figure 1 above). The T2RT is moulded around the archetypal model of the Hero's Journey (see Figure 2 below) and works with participants at three levels: the personal (I), the group (we) and the larger context of sustainability and resilience (world). To build capacity in the face of change processes, we need to understand how to develop personal resilience and a resilient group life in order to meet the world's needs. We need to learn to work in teams and to celebrate and learn from both success

and failure. We need to understand the nature of change.

At the level of the individual, modern science tells us that, contrary to the popular myth that 'you either have it or you don't', creativity is hardwired into everyone's brain. The challenge of regenerative education is to unleash this untapped potential. The networks of GEN and its educational programs represent invaluable resources for such an education. They are, moreover, set within a context of progressive educational theory. Sir Michael Barber, former head of UK Prime Minister Tony

Blair's Delivery Unit and currently pioneering educational reform throughout Pakistan, Russia and in some of the most disadvantaged states in the USA, writes that the progressive education curricula of the future will focus around 4 variables: ethics, knowledge, thinking and leadership. In his article, 'Oceans of Innovation', he arranges them in the following formula:

$$E (K + T + L)$$

i.e. the progressive education curriculum will be based around the teaching of knowledge (facts, informa-

tion etc), how to think in different and varied ways, and leadership; and that these will all need to be set within an ethical framework.

The descriptions above of the EDE and T2RT clearly fit this formula. The regenerative education that GEN and the ecovillage networks are pioneering, teaches :

All this is set within a clear ethical framework that sets the human being within a global Gaian perspective and involves inculcating a culture of care, sensitivity, interconnectedness, generosity, compassion and service.

- **Knowledge (the hard and soft technologies of sustainable community)**
- **Thinking (with head, heart and hands; cognitive, artistic, kinaesthetic development – a holistic range of approaches)**
- **Leadership – when you spend your life living and working in groups one learns about leadership and group dynamics both by osmosis and immersion, and through the application of theory**

REFERENCES

Michael Barber, Katelyn Donnelly and Saad Rizvi (2012). Oceans of Innovation. The Atlantic, the Pacific, Global Leadership and the Future of Education: Institute for Public Policy Research

Kosha Joubert (2012). Die Kraft der Kollektiven Weisheit (The Power of Collective Wisdom): Wie wir gemeinsam schaffen was einer allein nicht kann, Kamphausen

Kosha Joubert and Robin Alfred (2007). Beyond You and Me - Inspirations and Wisdom for Building Community: Permanent Publications



RECUPERANDO EL ASOMBRO

DIVERSIDAD Y UNIVERSALIDAD COMO PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE VIDA

Jorge Calero*

Eco aldea Atlántida, Cauca, Colombia.

* Jorge Calero, Biólogo esp. Ecología Social, M.Sc. Diseño Eco-social Integrativo.
Director – Fundador Ecoaldea Atlántida, Cauca, Colombia

RESUMEN

El gran cambio planetario necesario y urgente nace en la evolución de la consciencia humana. Desarrollar la capacidad para el respeto y cuidado de los sistemas naturales y nuestros propios coterráneos depende de volver a sabernos y sentirnos interconectados. Transcender la mirada y cosmovisión utilitarista del capitalismo empieza con la recuperación de la capacidad de asombro por la maravilla que es el Mundo y la Vida. Conocer para amar, amar para cuidar. La Diversidad y la Universalidad son dos de los pilares fundamentales de esta nueva consciencia desde donde emergerán las acciones reparadoras y creativas hacia el restablecimiento del equilibrio social y ecológico.

Palabras clave: ecología profunda, sustentabilidad, diversidad, universalidad, nueva conciencia.

Preámbulo

2 1 de Julio de 1969, la misión del Apollo 11 aterrizó en la luna y Neil Armstrong pronunció su famosa frase mientras se convertía en el primer ser humano en pisar suelo lunar: “un pequeño paso para un hombre, un salto gigante para la humanidad.”

En medio del asombro y sobrecogido por sentimientos profundos, Armstrong contempló la azul esfera

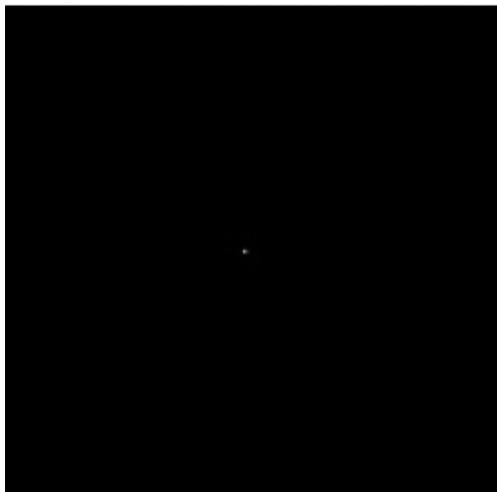
terrestre desde la distancia y exclamó: “es hermosa”.

3.600.000.000 años de evolución biológica en el planeta, en un perfecto encadenamiento de causas y efectos dieron origen a una especie consciente de sí misma, el *Homo sapiens*. 100.000 años de evolución cultural y 350 de revolución científica para lograr contemplar por primera vez nuestro amado planeta desde el espacio exterior y constatar que es uno solo, que es finito y que es nuestro hogar en medio de una vastedad de vacío y oscuridad.

Así se vería desde la luna



Así desde Saturno



Estamos en un momento crítico de la historia de la Tierra, en el cual la humanidad debe elegir su futuro. A medida que el mundo se vuelve cada vez más interdependiente y frágil, el futuro depara a la vez, grandes riesgos y grandes promesas. Para seguir adelante, es necesario reconocer que en medio de la magnífica diversidad de culturas y formas de vida, somos una sola familia humana y una sola comunidad terrestre con un destino común (Carta de la Tierra, ONU, 2000).

Sin embargo, las crisis parecen estar aumentando y empeorando en todas partes. Cualquiera puede definir, redefinir y volver a aplicar términos como “sostenibilidad” o mejor aún, el “desarrollo sostenible” para adaptarse a sus intereses, los términos

han devenido en discursivamente poderosos pero vacíos en la práctica.

Por eso, se hace necesario interiorizar verdaderamente el conocimiento sobre el planeta, sobre el ser humano y sobre esta crisis generalizada, para que deje de ser mera información y se transforme en vivencia concreta y despertar de la consciencia.

Desde la ciencia contemporánea, desde los movimientos sociales, desde la espiritualidad, miles de voces y descubrimientos anuncian la llegada de un nuevo tiempo. Un nuevo tiempo que exige una nueva conciencia. Con estas palabras subsiguientes, se pretende provocar en quien las recibe, un sentimiento de asombro que fecunde y renueve la devoción hacia esa conciencia emergente y su manifestación en la realidad

concreta. También se exploran los principios de la Universalidad y la Diversidad como constituyentes de esa nueva comprensión y práctica necesarias.

La vastedad del tiempo y del espacio

Las grandes verdades y comprensiones profundas han sido milenariamente hechas accesibles a través de metáforas, parábolas e historias simbólicas. Confiamos aquí en este método y traemos las siguientes (calculadas a partir de datos de Wikipedia.org):

Tiempo

Al considerar la edad del planeta Tierra (4500 millones de años) y compararla con la aparición del homo sapiens, puede ser útil la analogía de 1 año calendario de 365 días. Si asumimos que el planeta comenzó a existir el 1 de Enero de este año metafórico tendríamos las siguientes fechas importantes:

- A mediados de Octubre empiezan a aparecer organismos multicelulares, hasta entonces solo vida bacteriana existió en el planeta.
- El 26 de Diciembre desaparecen los dinosaurios dejando el campo libre

para que los mamíferos inicien la colonización de los ecosistemas.

- El 31 de Diciembre a las 11:49 pm aparece el *Homo sapiens*.
- El 31 de Diciembre a las 11:59 pm aparece la agricultura.
- El 31 de Diciembre a las 11:59 con 59 segundos se forma la República de Colombia.

Cuan efímera es una vida humana.

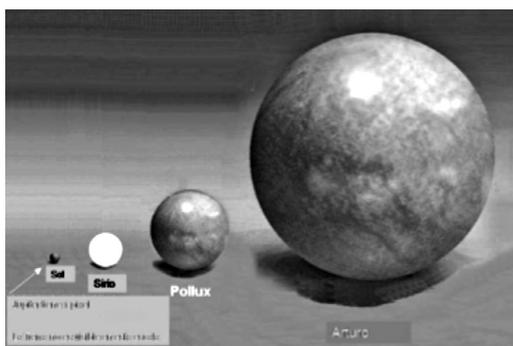
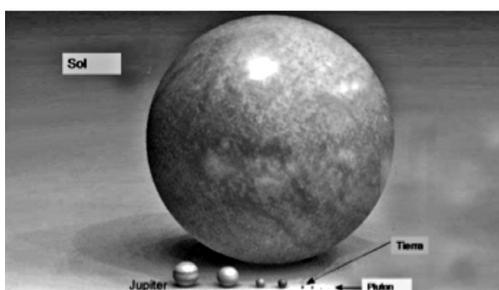
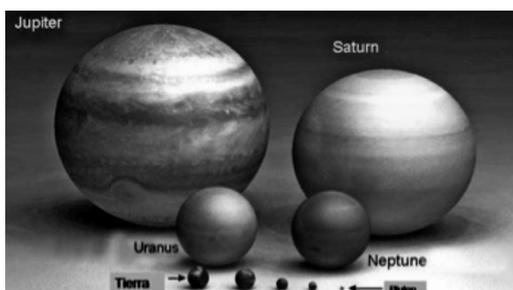
Espacio

Para dar la vuelta a la Tierra (40.076 km) deberíamos recorrer la distancia entre Bogotá y Cali (462 Km) más de 86 veces.

Para ir de la Tierra a la Luna (384.403 km) habría que hacer ese mismo viaje unas 832 veces. Y para llegar al Sol (149.597.870.700 km) unas 323 millones de veces!!!

Bastante espectacular sobre todo considerando que la Tierra es el 3er planeta más cercano al Sol y que Cali y Bogotá están “de todas formas” lejos a más de 1 semana de viaje a pie.

La Tierra tiene un diámetro de 12.756 km y el diámetro del Sol es de 1.400.000 Km., es decir más de 100 veces mayor que el de la Tierra. Sin embargo es tan sólo una muy pequeña estrella:



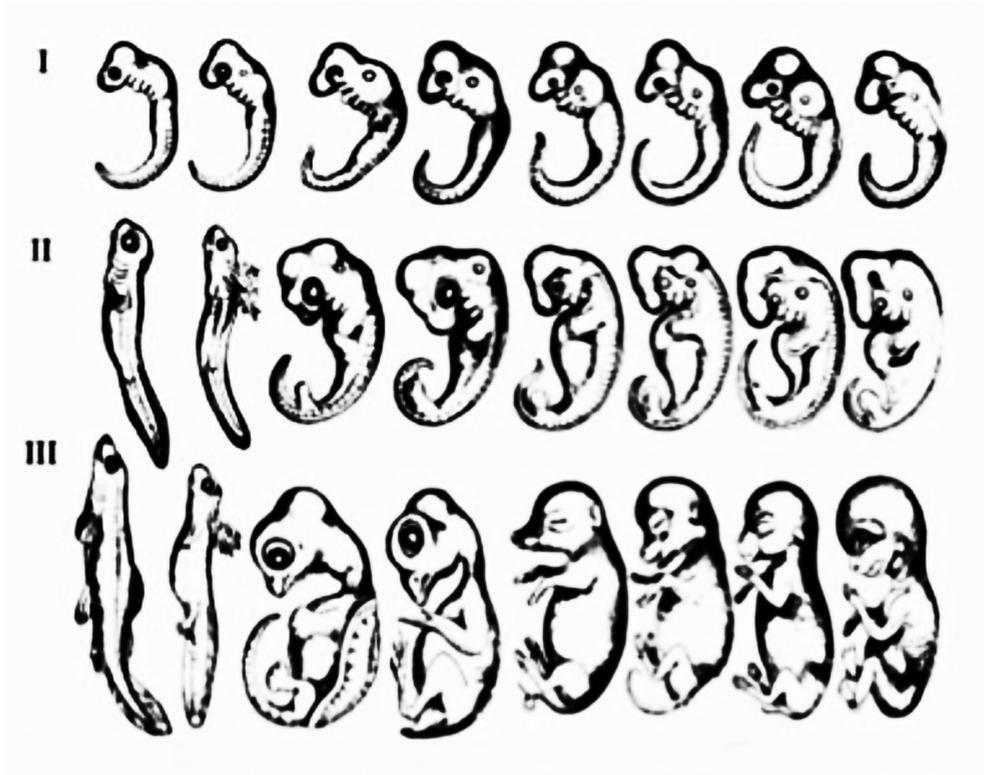
Y toda esta vastedad ocurre en los confines de nuestra galaxia, tan solo una pequeña galaxia de millones que pueblan el Universo. Arriba la fotografía del campo profundo del telescopio Hubble, en un solo trocito del firmamento pululan las galaxias lejanas, cada punto una de ellas.

El milagro de la vida

La Vida es una propiedad emergente de la evolución del universo. El mismo polvo de estrellas que sale disparado en cada bigbang y es absorbido en cada agujero negro, fue acumulándose en orbitales gravitatorios alrededor de

nuestro sol dando origen a los planetas. El mismo átomo de hidrógeno que presencié el nacimiento de la vía láctea, fue parte también de una erupción volcánica en los inicios del planeta, de un diente de dinosaurio, de la arepa paisa y del aire que exhalamos en este momento. Son los mismos átomos, las mismas moléculas recicladas sin cesar en estos 4500 millones de años de la Tierra. Somos uno con el Universo desde el punto de vista químico, físico, evolutivo y poético.

La aparición de la vida marca una ruptura en las leyes de transformación de la materia. La vida se opone a la segunda ley de la termodinámica o ley de la entropía, que describe la ten-



En el proceso de gestación de cada bebé se recrea nuestro pasado y unidad evolutiva.

dencia de la materia a la disipación, el deterioro y el caos. La vida es fuerza generadora de orden y complejidad, es acumulación de energía y agregación.

El agua es la matriz de la vida. El agua ES la vida misma. Origen, causa y sustento de la vida. Una nueva visión, un nuevo entendimiento del agua llevará a la humanidad a una nueva vivencia de cuidado y respeto del líquido vital. Experimentos recientes usando fotografía microscópica muestran un Agua inteli-

gente, que responde a estímulos, que se auto-organiza en estructuras moleculares cristalinas basadas en el hexágono. El trabajo del Dr. Massaro Emoto está bastante difundido y accesible para profundizar en este aspecto.

Esa matriz geométrica hexagonal que el agua primordial, rica en minerales y con la tibieza de cualquier vientre materno proveyó en los albores de la evolución biológica, fue usada como molde para la construcción por agre-

gación de las primeras moléculas orgánicas. Moléculas que dieron origen a los primeros códigos genéticos, el ADN, molécula en espiral construida por la agregación de cientos de miles de hexágonos –forma de las bases nitrogenadas, unidades constituyentes del ADN-.

Con los avances en la genética moderna y el proyecto genoma humano se ha podido constatar que también somos uno con todas las formas de vida que existen. Todos tenemos ADN similar y la similitud entre el nuestro y el de una bacteria es de más del 30%.

En 1979, con la publicación del libro “GAIA: Una nueva visión de la vida en la Tierra”, James Lovelock abre las puertas de un nuevo entendimiento del planeta como sistema completo, entero, coherente, inteligente y autorregulado, cuyo principal propósito y función es mantener las condiciones necesarias para la viabilidad de la vida en la Tierra.

Citando tan sólo un ejemplo: el oxígeno, elemento vital para toda la vida, es mantenido por Gaia, por la inteligencia del planeta, en niveles óptimos y seguros (21% de concentración) a través de complejos sistemas planetarios de auto-regulación que incluyen los millones de kilómetros cuadrados de plancton marino. El oxígeno y en general la atmósfera terrestre, fue literalmente construida por las bacterias en los miles de millones de años que

precedieron la aparición de formas de vida más complejas. Un ligero aumento en la concentración de oxígeno atmosférico causaría la combustión espontánea de casi todos los bosques de zonas templadas. Pese a los dramáticos cambios ambientales del último tiempo, los sistemas de Gaia se han encargado de mantener constante el nivel de oxígeno atmosférico.

El ser humano, es una propiedad emergente, un subproducto de la evolución de Gaia y del Universo, una especie consciente de sí misma y capaz de reflejar como un espejo mágico la complejidad misma del cosmos. Somos los ojos y la consciencia que el universo ha engendrado para verse a sí mismo.

Inteligencia colectiva y consciencia planetaria

Un hormiguero de hormigas cortadoras o “arrieras” tiene una vida y una inteligencia propias que están más allá de la vida y la inteligencia de cada hormiga. Ni siquiera la hormiga reina alcanza a encarnar la complejidad del todo. Hormigas soldado, hormigas jardineras, hormigas aseadoras, hormigas constructoras, zánganos reproductores, una reina y hormigas nodrizas, entre otras funciones. El hormiguero

funciona y se perpetúa gracias a la inteligencia colectiva que lo guía.

- Cuál es la inteligencia colectiva que nosotros los humanos podemos encarnar?
- Cuál es el propósito evolutivo superior del *Homo sapiens* como especie?
- Qué somos como humanidad? Qué somos como planeta?
- Cuál es el proyecto humano?

Si cada cerebro humano, cada conciencia individual fuera como una sola neurona de un gran cerebro planetario, entonces ¿cuál es ese gran pensamiento, esa funcionalidad superior y compleja que no puede ser expresada por una sola neurona?

La misión del Apollo 11 abrió las puertas al despertar de la conciencia planetaria pues permitió que el ser humano observara físicamente, con sus propios ojos, la realidad irrefutable del planeta tierra visto desde el espacio. Un solo planeta, una sola humanidad.

La crisis ecológica y ambiental está moviendo nuestras sensibilidades y sentimientos más profundos de cuidado de la Tierra, de reconexión con el planeta como una Gran Madre dadora de vida, que tiene un equilibrio que

debe ser respetado. La extinción de una especie es para siempre, si el oso polar desaparece por el derretimiento del Ártico, será para siempre, se habrá ido para no volver.

Abramos el corazón a esta sensibilidad, no tengamos temor de abrazar el dolor profundo que produce la destrucción de nuestro amado planeta y sus sistemas de vida. Ese dolor, esa sensibilidad, es el inicio de la fuerza que nos puede movilizar para encarnar una nueva conciencia y una nueva forma de vivir.

Una nueva visión de la historia, el presente y el futuro

La historia de la humanidad ha sido contada desde la perspectiva del choque de las civilizaciones y la versión de los vencedores. Que mejor ejemplo de ello que la historia de América tal y como ha sido contada por los españoles y enseñada en las escuelas.

Una parte fundamental de esta nueva conciencia tiene que ver con una nueva visión de la historia y particularmente, como americanos que somos, es nuestro deber abrirnos a conocer la historia completa, incluyendo la versión de los pueblos originarios.

Pueblos como los Mayas con sus impresionantes matemáticas, astronomía, artes y arquitectura. Pueblos como los norteamericanos con espiritualidades tan nobles y sin embargo sometidos a siglos de exterminio sistemático. Pueblos como los Incas con tan excelsos desarrollos en infraestructura y obras públicas, que hasta hoy en día siguen siendo sus terrazas y sistemas de regadíos los que permiten productividad a buena parte de los Andes.

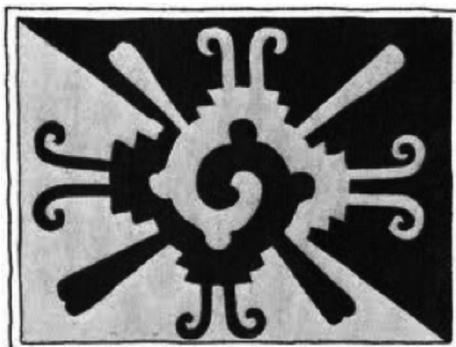
Pero entender estos pueblos y conocerles de verdad implica un desafío: nuestra racionalidad y lógica occidental es muy diferente a la suya. Por ende, la interpretación de los restos arqueológicos es tan solo una caricatura deformada de su realidad pasada.

Conocer nuestra herencia nativa americana es una invitación permanente a sumergirnos en sus propias lógicas y racionalidades; en su cosmovisión donde la Tierra es un ser vivo con quien se interactúa en comunicación constante, donde los cuatro elementos son seres vitales y constituyentes básicos del mundo, donde lo colectivo y lo común van primero.

Tan solo a manera de provocación y fotografía instantánea evocamos aquí el momento en que el último Inca, Atahualpa, regente del Tawantinsuyu, un imperio que abarcaba desde Argentina hasta Colombia, se encuentra con Francisco Pizarro. Sucedió en

Cajamarca, una meseta en lo alto de los Andes, en donde Atahualpa se encontraba transitoriamente afincado con todo su ejército tras haber reconquistado el Cuzco. Se trata de miles de hombres (posiblemente alrededor de 10.000) bien descansados, comidos, armados y organizados por regimientos, con toda la cadena de mando operante hasta llegar al mismísimo Atahualpa, el Inca, formado desde niño en las más altas cámaras del conocimiento y sabiduría –mismo conocimiento que produjo las proezas ingenieriles o avances médicos que llegaron a incluir operaciones de corazón y cráneo.

Por su parte, Pizarro asciende cuesta arriba remontando los andes con un centenar de soldados y unos pocos caballos y arcabuces de corto alcance. La versión oficial habla de la astucia de los españoles y la precariedad e inocencia de los indígenas, que terminó causando la captura del Inca y la masacre de miles de indígenas. La versión no oficial, nos habla de un Inca que a través del sistema de chasquis o correos humanos de la época, era conocedor de las malas intenciones españolas, los saqueos y la destrucción que iban sembrando a su paso. Nos habla también de las leyendas de la llegada de los falsos Wiracochas, el inicio del espacio-tiempo de oscuridad (IX Pachacutic), la certeza de que no se podía hacer resistencia a la invasión



Wipala de los Andes Hunab Ku Maya –símbolo de la galaxia.

española pues era lo que cósmicamente correspondía, la voluntad de evitar derramamiento de sangre inútil, la promesa de un nuevo tiempo nacido de la mezcla y la fusión de razas y culturas (X Pachacutic en cuyos albores nos encontramos) y la orden de ocultar el conocimiento hasta que la historia amaneciera de nuevo (Rodríguez, G. La Nueva Historia de los Andes. 2000).

Ese conocimiento está ya aflorando y el aporte indígena cobra cada vez más fuerza en la construcción de alternativas que se está dando en América Latina. Por todo el continente, las voces indígenas nos hablan de este nuevo tiempo: la profecía de los Hopi, la terminación de los 9 infiernos profetizados por el Quetzalcoatl histórico, la profecía del Cóndor y el Águila,

la profecía Maya, el X Pachacutic. Pero también hablan y abren senda las luchas Mapuches, la defensa de la Amazonía de los indígenas de Brasil, Bolivia y su presidente indígena, el Sumaq Causay de la constitución ecuatoriana, el movimiento zapatista de México y el movimiento indígena del Cauca en Colombia, citando solo algunos ejemplos representativos.

Recuperar el carácter sagrado de la historia, nos permitirá trascender la desesperanza que surge de la contemplación racional y materialista, de la historia humana como un cúmulo de atrocidades y opresiones. Abrirse a la posibilidad de un propósito aglutinante y prometedor para superar el enojo y la indignación por hechos tan dolorosos como la conquista de América.

Encontremos sentido y función evolutiva a todo el camino recorrido por la especie humana, como si de una sola vida, un solo ser se tratase. Un ser que en su desarrollo ha tenido ciclos de progresión y reversión, pero que finalmente llega al momento en que toda su vida, todo su camino cobra sentido.

Así pues, este momento actual planetario y sus agudas crisis sistémicas, se avizoran como un umbral hacia nuestra madurez como especie.

Es un momento único de despertar, de empoderamiento de los individuos, de movimientos civiles y ciudadanos por doquier. Gracias a Internet estamos degustando el sabor de una mente global y el encuentro de “mundos” y tradiciones –oriente y occidente por ejemplo- nos está llevando hacia una espiritualidad universal.

Diversidad

El principio de universalidad que hemos estado explorando y demostrando: SOMOS UNO, tiene una contracara, la diversidad. Sí, somos uno, somos lo mismo, pero al mismo tiempo somos cada uno diferentes y particulares.

Diferente a la universalidad es la tendencia del sistema dominante a la homogeneización. En la sociedad capitalista globalizada todo tiende a estandarizarse, a producirse en masa y secuencia. La economía global que irra-

cionalmente continúa guiándose por el principio de la rentabilidad por encima de cualquier otro valor, está produciendo la homogeneización de culturas y ecosistemas, la pérdida de diversidad.

Economía significa literalmente “la administración de la casa” y vaya que estamos haciendo una pésima administración de esta gran casa donde cada 6 segundos un niño muere de hambre y desaparecen 2 hectáreas de bosque nativo.

La diversidad es la fuente de la belleza y el sentido de lo estético. Y en Colombia, habitamos en un templo de la diversidad: somos el segundo país en biodiversidad (genes, especies y ecosistemas) del mundo. Colombia es considerado como uno de los 12 países megadiversos del mundo ya que con una extensión terrestre del 0.7% de la superficie del planeta, alberga alrededor del 10% de la fauna y flora del mundo.

Colombia es el primer país del mundo en diversidad de aves (1801 especies) y orquídeas; el segundo en diversidad de plantas (cerca de 41.000 especies), anfibios (763 especies), peces dulceacuícolas (1435 especies) y mariposas (3273 especies) el tercero en diversidad de reptiles (506 especies) y palmas; y el cuarto país del mundo en diversidad de mamíferos (479 especies) (Instituto de Investigación de Recursos Biológicos–Alexander Von Humboldt, www.humboldt.org.co).



Se han categorizado 99 diferentes ecosistemas y contamos con 49 áreas protegidas en el sistema nacional de parques naturales. Pero el fenómeno es también cultural: existen 67 lenguas distintas y 300 dialectos, más de 90 grupos étnicos diferentes en 567 resguardos por todo el país y tenemos un 25% de nuestra población que es afrodescendiente. La riqueza y variedad de nuestro folclor es una muestra viviente de esta diversidad cultural.

Las causas de esta diversidad nuestra tan característica y única deben ser parte de todo programa educativo y nos quedan cortas estas líneas para entrar en tan fascinante tema.

Vale la pena mencionar que la preservación de esta diversidad no solo es importante desde el punto de vista estético, de identidad o de conservación, sino también desde el punto de vista económico. Ese es nuestro principal recurso natural, la diversidad. Cómo sería pues, un modelo de desarro-

llo basado en la conservación y aprovechamiento de esta riqueza?

Cómo incluir en los programas educativos a todo nivel de la sociedad una formación para conocer, entender, valorar y generar desarrollo basado en la diversidad?

Cómo respetar la diversidad de cada alumno y no repetir la homogeneización alienante que propone la economía capitalista globalizada en los salones de clase?

Cómo valorar y cultivar los talentos únicos y diferentes de cada alumno?

palabras finales

Los maestros y maestras de este tiempo son héroes y heroínas, en tanto tienen la posibilidad y responsabilidad de formar verdaderos cambiadores del mundo en las aulas. En todos los niveles y sectores de la educación debe

reconocerse el carácter urgente de las transformaciones necesarias. Ya no se trata de luchar por unos ideales elevados como sucedió con las transformaciones del pasado. En este tiempo, el peligro de extinción y de catástrofes globales fatales está justo en frente nuestro. Los sistemas de regulación planetarios están traspasando los límites seguros y entrando en zonas de inestabilidad y encadenamiento de reacciones precipitadas.

Cambiadores del mundo que sean capaces de conocer y entender las raíces de esta crisis sistémica, para así ser capaces de desafiar el encantamiento sórdido de la autodestrucción

nihilista, despertar de esta pesadilla y co-crear nuevos sueños colectivos de cuidado de la tierra y de la gente. Así de simple es la ética de la permacultura: cuidar la tierra, cuidar la gente y administrar justamente.

Ya no basta el desarrollo sostenible, pues nuestros sistemas sociales y naturales han sido lo suficientemente dañados como para no poder “sostenerse” tal cual están. El imperativo es un desarrollo regenerativo del tejido eco-social.

Regenerando también nuestras relaciones solidarias incluyendo por supuesto a la Madre Tierra en ellas, reconectarnos con el sentido profundo y bello de la Gran Vida y poco a poco



ir trascendiendo la dualidad que nos consume por dentro y por fuera.

Ciencia y Espiritualidad ya no son opuestas, son complementarias. Somos seres de luz!!! Nos gritan desde todas las tradiciones milenarias, y la Biología lo demuestra al entender que la fotosíntesis es el mecanismo por el cual el fotón, la energía y la luz del Sol, es fijada transitoriamente en enlaces químicos que están en la base de toda nuestra cadena alimenticia. Enlaces que una vez dentro nuestro vuelven a liberar esa energía, esa Luz que nos da sustento.

Economía y Ecología ya no pueden seguir siendo opuestas sino complementarias. Los pares de opuestos, el arriba y el abajo, el frío y el caliente, son en realidad las dos caras de una misma moneda, no pueden existir aisladamente, como la Luz y la Sombra, como la Diversidad y la Universalidad, como la Materia y el Vacío. Como el pensamiento lineal, racional y analítico, y el pensamiento radial, fractal y analógico.

Así como el vacío que existe en un vaso, una flauta o un auditorio, es lo que permite que éstos sean útiles, de la misma manera el ser de personalidad y mente concretas es importante, pero es el no ser del silencio y el corazón quién está despertando a medida que la maravilla y el asom-

bro florecen en su interior, dando a luz esta nueva consciencia desde donde creativamente hemos de co-crear juntos ese otro mundo posible. Inhala profundamente la inspiración y la visión del mañana y exhala lentamente la alegría de manifestarla.

REFERENCIAS

- Las imágenes fueron tomadas de Bancos de imágenes libres en internet.
2. Tierra vista desde Saturno.
www.elmundo.es/elmundo/2013/07/22/ciencia/1374519286.html.
 3. Tamaño comparado de planetas, tierra y sol.
www.allan-astronomia.blogspot.com.
 4. Campo profundo del Hubble.
www.hubblesite.org/.
 5. desarrollo embrionario.
www.salud.bioetica.org/desarrollo_embionario.htm.
 6. wipala.
www.katari.org/wiphvala/colores.htm.
 7. Hunabku.
www.tierrafirme2012.com
 8. Dendrobates.
www.dendrobates.org/fulgurita.html
 9. Kogis.
www.yiwara.gathacol.net
 10. Otro mundo es posible.
www.nittua.eu/?page_id=97



GLOBALIZATION, SENSE OF PLACE AND TRANSFOR~ MATIVE LEARNING IN TIMES OF UNSUSTAINABILITY¹

Arjen E.J. Wals

*UNESCO Chair Social Learning & Sustainable Development,
Education and Competence Studies,
Wageningen University, Hollandseweg 1, 6706 KN, The Netherlands*

arjen.wals@wur.nl

1 This paper provides input for the 4th INTERNATIONAL CONGRESS OF CREATIVITY AND PEDAGOGY to be held in Cartagena, Colombia in September 2013. Its main contents stems from: Wals, A.E.J. (2010) DESD we can? Some lessons learnt from two mid-DESD reviews. *Global Environmental Research*, 14 (2), 109-118 and from UNESCO (2009a). *Review of Contexts and Structures for ESD*. Available at: www.unesco.org/education/justpublished_desd2009.pdf The paper and the talk do not match one on one as the paper uses existing texts while the talk better reflects emerging insights.

ABSTRACT

In this talk/paper I will try to link the three themes of this conference by discussing and, indeed, critiquing, education in the context of sustainable development (ESD) from a perspective of critical thinking and transformative learning. I will argue that our quest for a more sustainable world requires a sense of place and identity as well as decolonizing pedagogies and socially responsible knowledge co-creation. The search for sustainability cannot be limited to classrooms, the corporate boardroom, a local environmental education center, a regional government authority, etc. Instead, learning in the context of sustainability requires 'hybridity' and synergy between multiple actors in society and the blurring of formal, non-formal and informal education. A good example of such hybridity can be found in the so-called 'whole school approaches to sustainability' where schools establish linkages between questions around food, energy and health and the curriculum (both espoused and hidden and the community of which it is part).

Opportunities for this type of learning expand with an increased permeability between units, disciplines, generations, cultures, institutions, sectors and so on. At the same time we must beware of the use of sustainability and sustainability education in a-critical ways that, albeit intentionally or unintentionally, lead to a consolidation of current hegemonic (economic) systems and educational practices thereby amplifying unsustainability.

I will base my argument on a review I did for UNESCO of the kinds of learning that are emerging in the context of the UN Decade of Education for Sustainable Development.

Key Words: transformative learning, transformative learning, emerging educations.

1. The UN-DESD

From the Mid-DESD reviews (Wals, 2009; SIDA, 2010) it can be concluded that around the world—although not everywhere - ESD has become an important element of environmental policy making

and sustainable development strategies. It can be said that the seeds planted in the seventies at many international conferences on environmental education (EE), including the Man and Environment conference held in Stockholm in 1972 and the UNESCO-UNEP conference on Environmental Education held in Tbilisi in 1977 (UNESCO-UNEP, 1978),

found a fertile soil of broad-based mutual concern for sustainability as expressed at the UNCED Earth Summit in Rio de Janeiro in 1992 (UNESCO, 1992) and, indeed, at the World Summit of Sustainable Development in 2002 (UN, 2002) where the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (UNDESD) (2005 -2014) was proposed and accepted. Today, many policies of a variety of governments both in the North and the South call for the integration of ESD and/or ESD-related, so-called ‘adjectival’ educations, such as; climate change education, development education, health education, peace education, citizenship education and environmental education both in formal education and non-formal learning (SIDA, 2010).

Inevitably ESD is not interpreted in the same way all across the globe and manifests itself differently and in some instances is not used as a concept at all as other related concepts in some instances appear more appropriate and more generative. An example from the Pacific Islands shows that the principles of, what in international policy discourse is referred to as, ESD are deeply rooted in their traditional cultures. In Tongan culture, for example, the main purpose of *ako* (learning) is to gain knowledge and understanding that is considered important for cultural survival and

continuity or: *nofo fakapotopoto* which refers to ‘intelligent living’) (Thaman & Thaman, 2009:65). A perspective on ESD from Latin America comes from Gadotti (2008) who sees current education and educational institutions as barriers for moving towards sustainable development (SD) as they tend to reinforce the principles and values of an unsustainable lifestyle and economy. He argues for an economy that is not centered on free market, profit and continuous growth. Instead he favors a ‘solidarity economy’ which incorporates the principles of inclusion and social emancipation and identifies sustainability and solidarity as emergent and convergent themes. Gadotti proposes that without social mobilization against the current economic model, education for sustainable development (ESD) will not reach its goals. In addition, education for a *sustainable life*—not only for a sustainable development—is required. Which respect to these divergences in meaning it can be observed that in comparison with the early years of the DESD we see that there is less a push by the DESD’s governing body, UNESCO, for a uniform and agreed-upon view of ESD and much more recognition of the need for locally relevant interpretations of ESD and related forms of educations. This shift is expressed in the mid-decade Bonn Declaration (UNESCO, 2009b):

“The progress of ESD remains unevenly distributed and requires different approaches in different contexts. In the coming years, there is a clear need for both developed and developing countries, civil society and international organisations to make significant efforts to: Mobilize adequate resources and funding in favour of ESD, in particular through integrating ESD into national development policy and budgetary frameworks, into UN common country programming processes and other country-level policy frameworks (such as sector-wide approaches), as well as into EFA and MDG initiatives. Promote and include ESD in the priorities of foundations and donors.”

Clearly, to formulate global guidelines for ESD more or less independent of culture is hardly possible. There is an inevitable tension between these guidelines and the local context which should be addressed but may not always be resolved. The UNESCO Education Sector Report of 2007 (UNESCO 2007) asks two questions; *how can we uphold cultural diversity in the age of globalization? How is it possible to strengthen minority cultures in this current wave of western culture, which is spreading around the world?* These are very important questions since there is a struggle between global and local

initiatives, also within the UN. UNESCO has a strong commitment to ESD which is locally relevant but also promotes global mandates of furthering particular educational goals ‘for all’ (McKenzie, 2008).

Globalization has led to exponential growth of communication possibilities and the access to information of which the authority base is oftentimes unclear or dubious. Even in the poorest parts of the world people now have access to wireless networks and use cell-phones as their main lifeline. Where companies and governments have failed to provide clean drinking water for all – a development goal of the last millennium one could say – they have succeeded in rolling out wireless all over the globe (Wals, 2010). Cases have reported of people living in poverty who have come to rely on their cell phone in such a way that charging the phone receives higher priority than feeding their children. The latter illustrates the different sides of the globalization coin. As technology has in some ways provided ‘access for all’ to the information and communication age, and the world of consumerism, it also has disrupted the lives of many in negative ways (Ellwood, 2003; Kenway and Bullen, 2001).

For ESD the homogenizing effect of the economic liberalization that oftentimes is associated with globalization is posing a challenge (Jickling &

Wals, 2008). For instance, the rise of the knowledge society and the commoditization of education in general and higher education in particular, tend to favor the creation of a global economy with a mobile, resilient and 'life-long learning' workforce who also play the role of eager consumers of universal products at the expense of local identities, critical thinking and values alternative to material ones (Raven, 2001).

The international experts' workshop on Faith-based Organizations and Education for Sustainability (organized by UNESCO-CAT, 2007) refers to an SD-divide. First there is the 20% of humanity living "overdeveloped" lifestyles (including wealthy people in privileged areas of poor countries) who must learn to *undevelop* (or develop in an alternative direction), to reduce their current overconsumption and to find fulfilling lifestyles based that are not exclusively based on material values and allow for a more moderate use of natural resources. And, second, there are the masses of the poor who face quite a different challenge. The not-yet-overdeveloped rest of humanity, including all the poor in the South and all indigenous and traditional peoples, must learn to fulfill their needs (including running water, food security, and adequate health care) in a sustainable way and without falling into the lure of overdevelopment

and consumerism. Rather than being exposed to the subtle colonialism of advertising and materialism, they should be offered or, better perhaps, co-create alternative models of development. At the UNESCO-CAT workshop it was often noted that, 'not only should we in the overdeveloped world not preach sustainability to indigenous peoples: we should aim to learn from those who have been practicing sustainable lifestyles over the centuries.' (UNESCO-CAT, 2007, p16).

2. Understanding EE and ESD and its interface

The inter-relationship with environmental education (EE) is emphasized in nearly all regional reports that provided input for the mid-decade review of the Decade for Education for Sustainable Development (UNESCO, 2009a). This is no surprise as in many countries around the world EE is firmly established, particularly in formal education systems. The simultaneous existence and development of EE and ESD has given rise in some countries to questions about the relationships between the two and the call for distinctions by some or for convergence by others. The resulting confusion or stale-mate

in some cases can hinder policy implementation. Also, it appears that in countries with a strong EE tradition ESD tends to build upon EE-structures and policies already in place particularly in countries that have interpreted EE broadly to include social, economic and political dimensions. The quote below illustrates this:

... issues of development, survival, livelihoods, improved quality of education and improved quality of life, and more sustainable living practices. It is perhaps for this reason that environmental educators in southern Africa have long been concerned with environmental education processes that are processes of social change (Lotz-Sisitka, 2004, p10).

In countries where such a tradition is absent or weak at best, ESD and the DESD appear to have provided an opportunity to create new structures from scratch and a possibility to catch up with those countries that already had a strong EE-tradition. When analyzing the regional synthesis reports and the regional strategies, one can roughly find three different ways of viewing the relationship between EE and ESD which resemble some of the ones identified in the ESDebate held in 1999 (Hesselink *et al.*, 2000). The way the relationship is perceived tends to be related to the historic role EE has pla-

yed in a country (prominent or marginal) and the way EE itself is interpreted (broad or narrow). With regard to the former, there are countries that developed nature conservation education already over one hundred years ago. This paved the way for EE in the 1960s and 1970s, whereas in other countries this was hardly the case. In some countries with a strong EE-tradition, it is often narrowly viewed as expanded nature conservation education or a combination of environmental protection education and resource management education (e.g. several countries in Europe & North America). In other countries with a strong EE-tradition (e.g. several African and Latin American countries) it may be interpreted more broadly, in tune with the Tbilisi Declaration, to include socioeconomic and political aspects. When interpreted as such EE and ESD become almost synonymous.

Figure 1 illustrates that from a 'content'-perspective ESD and EE relate to one another. The figure shows that when both EE and ESD are interpreted broadly to include the political, social, cultural and economical (EE+ and ESD+), they become almost synonymous. Interestingly enough, when interpreted narrowly (EE-and ESD-) to mainly focus on the environmental and the ecological, they also become almost synonymous. EE in the Tbilisi spirit is generally considered EE+,

while ESD as described in UNESCO documents is generally considered ESD+ especially when related to all the Millennium Development Goals (and not just to MDG number 7 which focuses on ‘environmental sustainability’).

Whereas during the early years of ESD much attention was given to the meaning and content of the SD in ESD, recent ESD documents and discourse tend to pay much more attention to the ‘E’ in ESD. The underlying learning processes of ESD are beginning to become subject of debate. Generally speaking

there appears to be a shift from *training and instruction* (simply put: telling and training people how to live their lives) to *learning and capacity building* for SD (simply put: enabling people to contribute to sustainability in a meaningful and contextually relevant way). This shift reflects the perceived need for continuous engagement in sustainability in formal, non-formal and informal settings on the one hand and the need for capacity-building, participation and self-determination for sustainable development on the other. These different

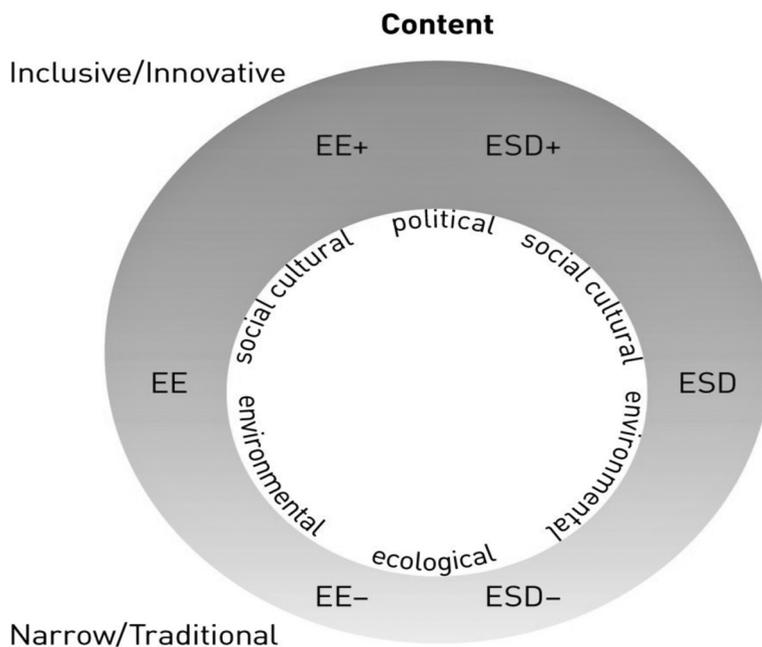


FIGURE 1. Different interpretations of ESD and EE and their relationship from a content perspective

outlooks on ESD have important consequences and often have a social and cultural background as different societies have different boundaries for participation, autonomous thinking and self-determination, and a corresponding view of democracy.

A fundamental principle of ESD is the idea that each individual has the responsibility of participating in local and global discussions about our common future. Learning is seen as a key component of innovation that leads to social change. A central aspect of ESD is that learners develop the ability to evaluate global and inter-generational issues and formulate strategies for solving the problems that arise from these issues (Almlöv & Moberg, 2008, p74). There are differences however in the amount of space learners get to work towards their own, self-determined and co-created, solutions to sustainability issues and challenges. These differences are related to a country's or region's interpretation of democracy, participation and inclusiveness.

After all, the question: "Is education about social reproduction or about enabling social transformation?" is not answered in the same way across the globe and this results in different ways in which educators imagine the educated citizen interacting within society (Jickling & Wals, 2008:8-11). This has major implications for the way ESD is interpreted and implemented as the

space there is for participation, self-determination and autonomous thinking influences the kind of ESD that emerges in a country or region. When this space is narrow, a more transmissive version of ESD is likely to result with a strong emphasis on instructional forms of teaching and knowledge transfer. When this space is broad, then ESD will emerge that is characterized by higher levels of participation, self-determination, autonomous thinking and knowledge co-creation. The latter versions of ESD require alternative teaching and learning strategies that also allow for the development of new competences. Figure 2 shows the pedagogical dimension of ESD and EE. A country's tradition in governance might affect what a country emphasizes a more pedagogical orientation towards ESD consequently implying (social) learning, participation and capacity-building or a more instrumental orientation that emphasizes a change in people's behaviour.

3. Relation between ESD and other emerging educations

The framework of the DESD International Implementation Scheme suggests that full-fledged ESD requires the integration of the three dimensions referred to earlier in this review (UNESCO, 2009a):

- the **socio-cultural dimension** which refers to issues related to human rights, peace and human security, gender equality, cultural diversity and intercultural understanding, health, HIV & AIDS and new forms of governance;
- the **environmental dimension** which refers to issues related to natural resources (water, energy, agriculture, biodiversity), climate change, rural development, sustainable urbanization, disaster prevention and mitigation;
- the **economic dimension** which refers to issues related to poverty reduction, corporate responsibility and accountability and re-orienting the market economy.

Besides EE, there are many other educations that are related to Education for Sustainable Development, all related to one of the dimensions mentioned. On the socio-cultural dimension for instance, there is Peace Education, Citizenship Education, Development Education, HIV/Aids Education, Health Education and Human Rights Education.

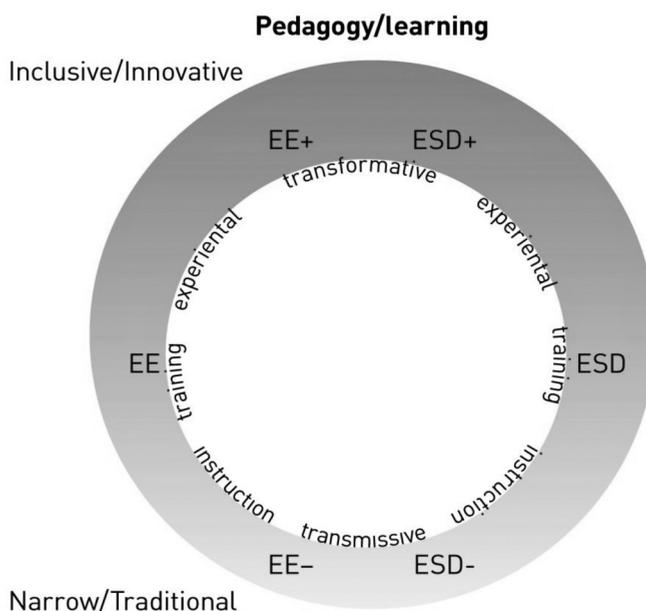


FIGURE 2. Different interpretations of ESD and EE and their relationship from a pedagogical perspective

When it comes to the environmental dimension it is, besides EE obviously, also Biodiversity Education, Educating for Food Security and especially Climate Change Education which is very profound at this moment. The rise of Climate Change Education is seen by some as the next stage in the evolution of nature conservation education to environmental education to ESD as it addresses an overarching sustainability issue that can only be addressed in an integrative way from multiple angles, disciplines and perspectives (Kagawa & Selby, 2010). However, others, particularly within the context of the UNESCO DESD argue that climate change education is an important part of ESD just like some of the other adjectival educations (UNESCO, 2006:28). Economically, one could think of examples like Disaster Risk Reduction and Programme of Education for Emergencies and Reconstruction (PEER) which might have overlap with other dimensions as well.

It is clear there is a wide range of interpretations of ESD yet there is consensus about some core components. The kind of sustainability challenges a country faces might affect the SD-components that are emphasized. A strong history in EE but also the way EE is interpreted itself is likely to affect the meaning of ESD as well. Where such a history is lacking or where EE has been interpreted narrowly to focus on nature conservation and environmental pro-

tection, ESD can be developed and given meaning on its own terms. At the same time an emergence of a whole range of other ‘adjectival’ educations that tend to privilege a single ESD-issue (e.g., peace, human rights, gender, HIV/AIDS) can be seen across the globe which may require some fine-tuning so that they end up reinforcing one another rather than competing with one another. Figure 3 from the latest DESD monitoring and evaluation report tries to capture this.

4. Latin American region-specific ESD issues²

Within the context of the DESD, UNESCO and the Earth Charter³ together gave

2 The LAC Regional ESD Strategy can be found (in Spanish) at: www.oei.es/decada/portadas/estrategiaregional.htm

3 “The Earth Charter Initiative” represents a diverse, global network of people, organizations, and institutions that participate in promoting and implementing the values and principles of the Earth Charter. The Initiative is a broad-based, voluntary, civil society effort. Participants include leading international institutions, national governments and their agencies, university associations, non-government organizations and community-based groups, city governments, faith groups, schools and businesses – as well as thousands of individuals. For more information go to: www.earthcharterinaction.org/

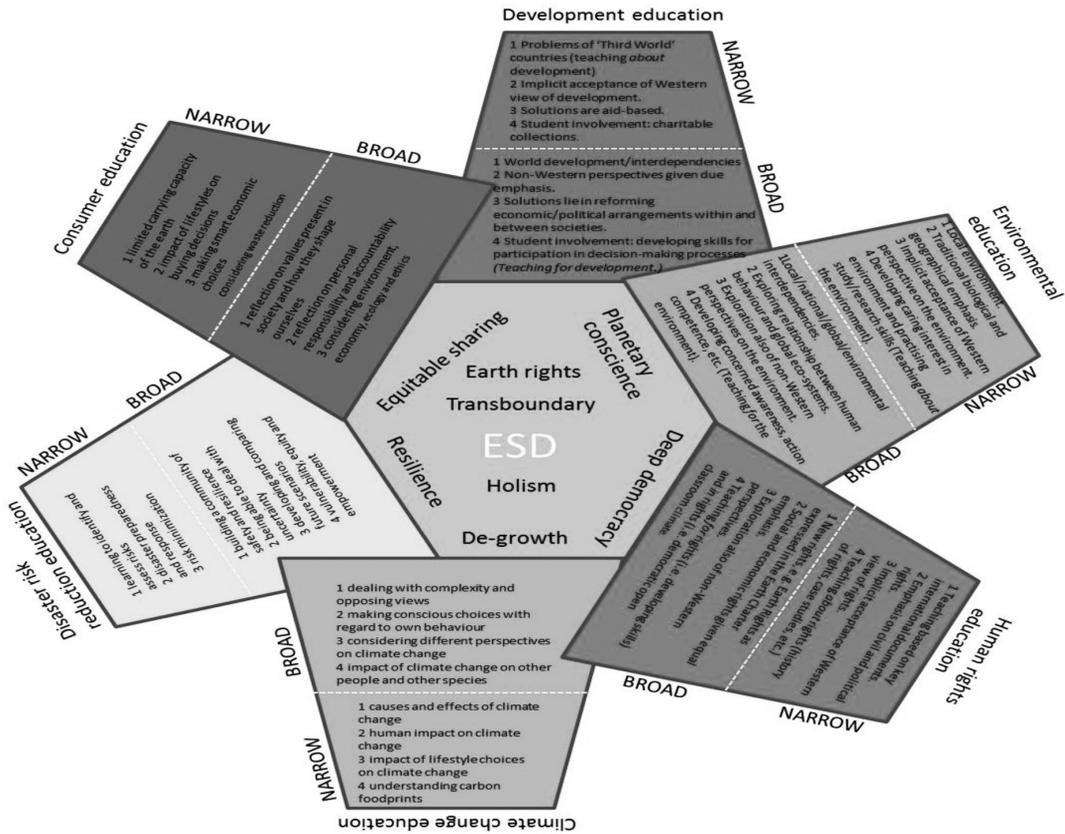


FIGURE 3. ESD as an umbrella of 'Planetary Education' (Source: Wals, 2012).

impulse to the formulation of a regional strategy for the Decade at the Latin American meeting “*Construyendo una Educación para el Desarrollo Sostenible en América Latina*”, in San José, Costa Rica, 2006. Priority actions identified at the Latin America and Caribbean strategy-building conference “Building an Education for Sustainable Development in Latin America and the Caribbean,”

held in San José, Costa Rica in 2006,⁴ are:

1. Involving actors responsible for political, technical, and administrative decisions in diverse spheres of government, legislation, business,

4 At this meeting a draft strategy document was created, which went through an electronic consultative process from November 2006 to February 2007. The final version was the product of this consultation. An executive summary of the results of the meeting can be found at: www.earthcharterinaction.org/ECI_LADESDMeeting_ExecSum.pdf

and other organizations, in conjunction with NGOs, networks and social movements.

2. Calling upon specialists from the educational, scientific, technological and professional communities to actively participate. These also include representatives of traditional knowledge and technologies.
3. Involving those people who, because of the position they occupy, can act as barriers or drivers of processes related to the promotion of ESD, such as leaders of syndicates, communities, civil society organizations, religious organizations, communicators and journalists, coordinators of networks, coalitions, and social movements.
4. Although all members of societies are to benefit from the actions undertaken during the DESD, particular importance is given to vulnerable sectors including children, youth, the elderly, indigenous populations, and other excluded groups.

The LAC Regional Strategy acknowledges that the concept of sustainability has a potential to integrate and create synergies between diverse educational themes and other United Nations educational action framework

that have been important in the region, namely, environmental, intercultural, peace, human rights, poverty alleviation, health, HIV, literacy, and gender equity education. Also, the agenda of the Dakar Education for All Action Framework and the Millennium Development Goals were considered as fundamental referents that need to be articulated through this Strategy.

The strategy is based on a shared vision that by the end of the Decade, through public educational policies and active participation of educators and communicators, Latin America and the Caribbean will have been able to contribute to counteract the more acute processes of environmental contamination and destruction and will have made substantial progress in the construction of just and sustainable societies.

With regards to the need to provide an adequate financial and resource base for the development of ESD in the region, the Strategy considers that it is paramount to assure that all actors, including governments, international organizations, private sector, and civil society organizations, make a joint commitment. Therefore the Strategy considers it is imperative to incorporate ESD as a priority issue in the agenda of the forums of ministers of education and environment in Latin America and the Caribbean. It also calls upon

international organizations to promote the DESD in the Region and specifically calls upon UNESCO and UNEP to jointly forge synergies with other multi and bilateral agencies, such as WHO, FAO, UNICEF, UNDP, and UNFPA. The Strategy also acknowledges the need to coordinate DESD activities with ongoing regional programs⁵ such as the Regional Project of Education for Latin America and the Caribbean (PRELAC) and the Latin American and Caribbean Program for Environmental Education (PLACEA).

The strategy is seen by UNESCO as an excellent regional instrument to promote ESD in Latin America and the Caribbean. It is the first regional instrument designed especially for ESD (and not exclusively for environmental education). It was developed in a participatory and consultative process which made it possible to involve various stakeholders and several coun-

tries from the region and led to a certain degree of consensus building on the topic of ESD.

5. SD 'competence'

As the 'E' in ESD is increasingly being emphasized there is more attention for the kinds of capacities of qualities people need to develop in order to be able to contribute to sustainable development. The concept of 'sustainability competence' refers to those qualities people need to have to be able to act when confronted with a sustainability challenge. SD competence is not necessarily the same as ESD competence as the latter has much more to do with one's capacity to engage people meaningfully in SD matters. Nonetheless, SD competence can help inform ESD competence as well. Recently some research has been done with respect to the meaning of sustainability competence which may inform the coming years in the DESD. Point of departure is the question: What are the kinds of outcomes of an ESD process that focuses on capacity building for SD? The Swedish contribution to a report on ESD in higher education in some European countries states the following in this regard (Wals, 2007):

5 See for instance the Santo Domingo Declaration signed in 2009 at the Sixteenth Forum of Ministers of the Environment of Latin America and the Caribbean. This Forum of Ministers constitutes the main body for regional inter-governmental political consensus building on environmental issues and offers a space to agree on actions and reflect on the main challenges of the global and regional environmental agenda, in the context of sustainable development. The Declaration can be found at: www.global.net/iepala/global/tematicas/crearpdf.php?id=6528

“The competency required for SD is manifold, but the basis of it is relevant knowledge and an ability to think, act and take responsibility out of a holistic understanding of the pre-conditions of life on earth in a global perspective. It includes the ability to continuous learning from others and the ability to cooperate over disciplinary and professional borders, to think and analyse critically and to solve problems seeing possibilities and limitations in ones professional role. An important ability is also that of complex thinking and using specialists for different areas. Leaders need to have the ability to create enthusiasm and to think in new creative ways.”

In the report the Dutch contribution states that components of sustainability competence include: understanding sustainable development, systems thinking, adopting an integral view, personal leadership and entrepreneurship, unlocking creativity, appreciating chaos and complexity, and fostering collective change. The German contribution to the same report introduces the notion of Gestaltungskompetenz (De Haan 2006). Gestaltungskompetenz describes pupils' abilities to apply knowledge on sustainable development and to identify problems of non sustainable development.

This means, they are able to draw conclusions from studies into the present or future in the areas of ecological, economic and social development in their varying relations of interdependence, and take decisions on the basis of these conclusions, understand these decisions and apply them individually, as part of a community and politically in order to further sustainable development processes (Wals and Blewitt, 2010). Table 1 identifies some key elements of sustainability competence as identified by Michelsen and Adomssent.

TABLE 1. Elements of Sustainability Competence (Source: Michelsen and Adomssent 2007)

Elements of Sustainability Competence

- Competence to think in a forward-looking manner, to deal with uncertainty, and with predictions, expectations and plans for the future
- Competence to work in an interdisciplinary manner
- Competence to achieve open-minded perception, trans-cultural understanding and cooperation
- Participatory competence

- Planning and implementation competence
- Ability to feel empathy, sympathy and solidarity
- Competence to motivate oneself and others
- Competence to reflect in a distanced manner on individual and cultural concepts.

An important task of ESD is to help learners appreciate and utilize difference (Wals, 2009). The development of knowledge and understanding has both personal and shared elements to it. Social interaction allows one to relate or mirror his or her ideas, insights, experiences and feelings to those of others. In this process of ‘relating to’ or ‘mirroring’ these personal ideas, insights, experiences and feelings are likely to change as a result. This mirroring may lead the learner to rethink his or her ideas in light of alternative, possibly contesting, viewpoints or ways of thinking and feeling. At the same time (learning) experiences, which are shared with others, are likely to gain importance. This is not to say that personal experiences, which are kept to oneself, are insignificant. But shared viewpoints or ways of thinking and feeling give the learner a sense of competence and belonging to the community of learners.

Another component of sustainability competence is the ability to cope with uncertainty. This is a major challenge for higher education in particular as traditionally many scientists consider minimizing uncertainty and maximizing predictability one of their key quests. The emergent uncertainty paradigm however holds that it is an illusion to think that we will ever be able to achieve zero uncertainty or even get close to that. Instead this uncertainty paradigm suggests that more science, information, knowledge might not necessarily lead to less uncertainty, it may actually lead to more as new complexities and questions arise. Instead of putting our academic minds towards minimizing uncertainty and maximizing predictability it might be more fruitful to put our energy towards *living with* uncertainty: seeing it as a given, something that can not be conquered. In light of sustainability this also implies that we need to develop a ‘precautionary reflexivity’ that can steer us clear of the inaction, paralysis and apathy that often results from the prevailing ‘wait and see’ attitude among many citizens, including scientist, which suggests that until we are not sure, and until there is disagreement among scientist and policy-makers about what is happening to the planet, we have no reason to break with our existing routines and can re-

turn to business as usual. In their edited volume on education and climate change, Kagawa and Selby write: “As a fundamental contribution to climate change [prevention and adaptation], it seems that educational spaces should build a culture of learning awash with uncertainty and in which uncertainty provokes transformative yet precautionary commitment rather than paralysis” (Kagawa and Selby 2010, p243).

6. Cross-boundary social learning

Perhaps most ESD activity around the world is generated not by formal government organizations but rather by NGOs who sometimes work with formal education systems but more often work in non-formal and informal learning settings (UNESCO, 2009a). Informal and non-formal education tends to refer to the collective learning that takes place outside of formal educational systems in everyday life for instance in the context of families, work places, clubs, web-based communities, etc. Non-formal learning can be more or less structured and range from the learning occurring in study groups, non-governmental organizations, social movements, youth clubs, churches, folk high schools etc. Infor-

mal and non-formal education in all their forms is characterized by being voluntary, by active participation and by the reciprocal exchange of ideas, as well as by the increasingly important influence and role of Information and Communication Technologies. Social learning is often used to refer to learning at the crossroads between formal, non-formal and informal learning between multiple stakeholders. In the context of sustainability such learning contributes to and occurs in a ‘learning system’ in which people learn from, as a result of and with one another and collectively become more capable of withstanding setbacks, of dealing with insecurity, complexity and risks associated with (un)sustainable practices. Such a system needs people who not only accept one another’s differences but are also able to put these differences to use. There are various ways to describe social learning, but it is essentially about bringing together people of various backgrounds and with different values, perspectives, knowledge and experiences. Social learning is a process in which people are stimulated to reflect upon implicit assumptions and common frames of reference, this in order to create room for new perspectives and actions (Wals, 2007). The most important characteristics of social learning are:

- it is about learning from one another together,
- it is assumed that we can learn more from one another if we do not all think alike or act alike, in other words: we learn more in heterogeneous groups than we do in homogenous groups,
- it is about creating trust and social cohesion, precisely in order to become more accepting and to make use of the different ways in which people view the world,
- it is about creating 'ownership' with respect to both the learning process as well as the solutions that are found, which increases the chance that things will actually take place, and
- it is about collective meaning and sense making

In the latest DESD review (Wals, 2012) so-called “whole school approaches to sustainability” and the creation of eco-schools are identified as emerging hybrid practices that blend education, citizen science, research and community engagement (Hargreaves, 2008; Bell and Dymont, 2008). A school's grounds being converted into edible school gardens and living

labs for learning about ecology, food security, carbon fixation, healthy living, with the involvement of wide range of societal actors (local garden center, a restaurant, a community organization, an environmental education center, youth, teachers, school administrators and so on) is just one example of such a configuration

George Siemens speaks of a “learning ecology” to describe the kind of learning taking place in such configurations. He uses the concept of connectivism to refer to the need for the integration of principles explored by chaos, network, and complexity and self-organization theories (Siemens, 2005). Figure 3 shows how a learning ecology is a networked, facilitated, and mediated configuration of formal and informal forms of learning revolving around a change or transformation challenge.

Finally, it can be argued that for social learning in hybrid learning configurations to be oriented towards sustainability it also needs to be:

- Integrative by considering not only the ecological and the environmental but also the economic, ethical and the socio-cultural, not only the present but also the past and the future, not only the local but also the global and the regional, not only the human world in all its diverse manifestations but also the non and more than human world;

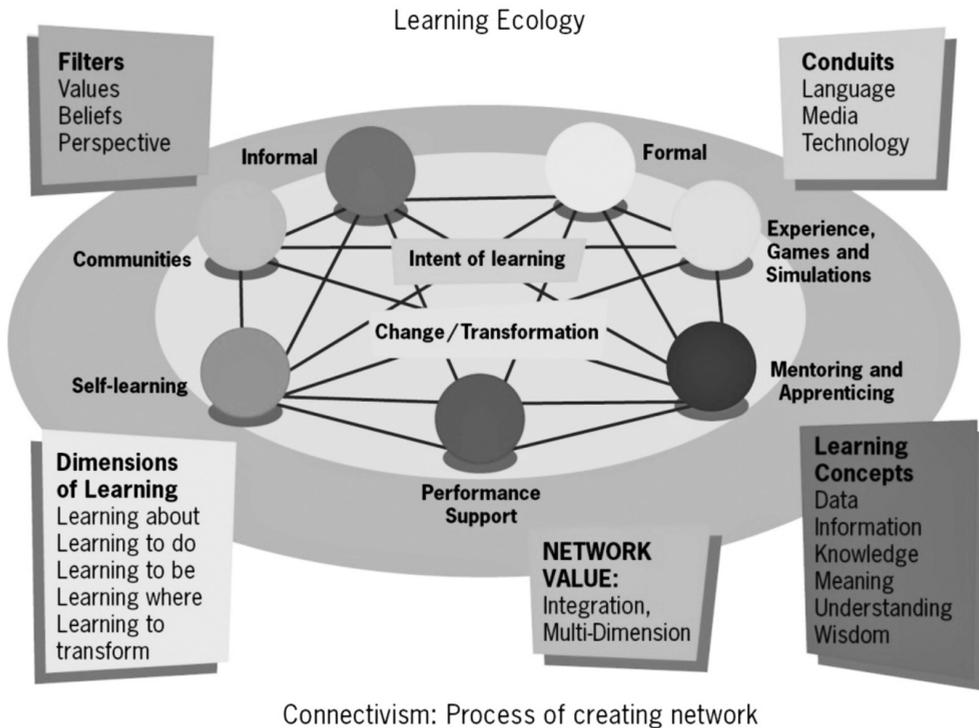


FIGURE 3. George Siemens' Learning Ecology (Siemens, 2005).

- Critical by providing space for and actively encouraging the questioning of the taken for granted (e.g. continuous economic growth and consumerism and associated lifestyles);
- Change-oriented by not just focusing on awareness and understanding but by connecting awareness and understanding to action and change (e.g. through the exploration of alternative lifestyles, values

and systems that break from existing ones that are inherently unsustainable.

7. Conclusion

As the DESD nears its final year, the DESD ESD is on the agenda in most countries around the world. In many countries there is coordinated effort to develop and support ESD. There is an

increased recognition and acceptance that there is no 'one size fits all' version ESD and that historically grown and current political and socio-cultural realities and specific environmental and ecological challenges make a contextual grounding of ESD essential. Such grounding in sometimes means strengthening ESD-related educations and forms of learning without using the concept of ESD itself. Whereas there may at one point have been an attempt from the international policy arena to convert the much earlier established EE into ESD there is now recognition, also within UNESCO, that this is not necessary and can sometimes even have adverse effects (UNESCO 2009a). The mid-DESD review reveals that the relationship between Environmental Education (EE) and ESD is a crucial one to understand. Blindness of the various manifestations of EE and ESD, their histories and the ways in which they relate, can lead to misunderstandings and negative effects on the implementation of both. There are important differences to be observed in terms of both the contents of EE and ESD and the underlying pedagogical and didactic dimensions which are deeply connected to a country's or region's perspectives of citizen participation and democracy. The often forgotten 'E' in ESD can be conceptualized in different ways, depending on

the amount of space there is for participation, self-determination and autonomous thinking. When this space is narrow, a more transmissive version of ESD is likely to result with a strong emphasis on instructional forms of teaching and knowledge transfer. When this space is broad, then ESD will emerge that is characterized by higher levels of participation, self-determination, autonomous thinking and knowledge co-creation. The latter, more transformative, versions of ESD require alternative teaching and learning strategies that also allow for the development of new competences. A country's tradition in governance might affect what a country emphasizes a more pedagogical orientation towards ESD consequently implying (social) learning, participation and capacity-building or a more instrumental orientation that emphasizes a change in people's behaviour. It should be acknowledged that in many parts of the world EE is broadly interpreted in ways that very much mimic broad interpretations of ESD.

As the 'E' in ESD is increasingly being emphasized there is more attention for the kinds of capacities or qualities people need to develop in order to be able to contribute to sustainable development. The concept of 'sustainability competence' refers to those qualities people need to have to be able to act

when confronted with a sustainability challenge. Some elements of such competence have been presented but much more research will have to be done about these competences and how they can be developed and strengthened.

It appears increasingly clear that the search for sustainability cannot be limited to classrooms, the corporate boardroom, a local environmental education center, a regional government authority, etc. Instead, learning in the context of sustainability requires 'hybridity' and synergy between multiple actors in society and the blurring of formal, non-formal and informal education. Opportunities for this type of cross-boundary social learning expand with an increased permeability between units, disciplines, generations, cultures, institutions, sectors and so on.

BIBLIOGRAPHY

- Almlöv, M. and E. Moberg (2008). Students in Possession of the Issues of Tomorrow. An Innovative Student-led Course Project. *Journal of Education for Sustainable Development*. Vol. 2(2):173-179.
- Bell, A. and Dymont, J. (2008) Grounds for health: the intersection of green school grounds and health promoting schools, *Environmental Education Research*, Vol. 14, Iss. 1, 77-90, DOI:10.1080/13504620701843426
- Bradbury, H. (2007). Social learning for sustainable development: embracing technical and cultural change as originally inspired by The Natural Step. In: Wals, A.E.J. (Ed.) *Social learning towards a sustainable world*. Wageningen Academic Publishers. pp. 279-298
- Ellwood, W. (2003). *The no-nonsense guide to globalization*. Oxford: New Internationalist Publications Ltd.
- Gadotti, M. (2008). What We Need to Learn to Save the Planet. *International Journal of Education for Sustainable Development*. 2(1):21-30.
- Haan, G. de (2006). The BLK '21' programme in Germany: a 'Gestaltungskompetenz'-based model for Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 12(1):19-32.
- Hargreaves, LG (2008) 'The whole-school approach to education for sustainable development: From pilot projects to systemic change' in *Policy & Practice: A Development Education Review*, Vol. 6, Spring 2008, pp. 69-74, available: www.developmenteducationreview.com/issue6-perspectives2.
- Hesselink, F., P.P. van Kempen and A.E.J. Wals (2000). *ESDebate: International On-line Debate on Education for Sustainable Development*. Gland, Switzerland: IUCN, 98 p. Retrieveable via: www.hect.nl/publications/ESDebate2.pdf (Last accessed October, 13, 2010).
- Jickling, B. and A.E.J. Wals (2008). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. *Journal for Curriculum Studies*, 40(1):8-11.

- Kagawa, F. and D. Selby (Eds.) (2010). *Education and Climate Change. Living and Learning in Interesting Times*. London: Routledge.
- Kenway, J. and E. Bullen (2001). *Consuming Children: education-entertainment-advertising*. Maidenhead: Open University Press.
- McKenzie, M. (2009). *Politics of Inhabitation: Interscaler Contexts of the Socioecological and Education*. Unpublished.
- Michelsen, G. and Adomssent, M. (2007) Education for Sustainable Development Strategies in German Universities, In: A.E.J. Wals (Ed.) *From cosmetic Reform to Meaningful Integration: Implementing Education for Sustainable Development in Higher Education Institutes - the state of affairs in six European countries*, Amsterdam, DHO.
- Raven, J. and J. Stephenson (eds.) (2001). *Competence in the learning society*. New York: Peter Lang.
- SIDA (2010). Education for Sustainable Development: Research Overview prepared by Arjen E.J. Wals and Geke Kieft. *Sida Review* 2010 (13). Stockholm: Sida.
- Thaman, K.H. and R.R. Thaman (2009). Pacific Island principles: learning to live wise and sustainable lives. In P.B. Corcoran and P.M. Osano (eds.), *Young people, education, and sustainable development*. Wageningen Academic Publishers. pp. 63-75
- UN (2002). *JDS: Johannesburg Declaration on Sustainable Development*.
www.un.org/esa/sustdev/documents/WSSD_POI_PD/English/POI_PD.htm (accessed on October 28, 2009)
- UNESCO (2006). ESD Toolkit. www.esdtoolkit.org (accessed on November 4, 2009)
- UNESCO (2009b). *World Conference on Education for Sustainable Development*. 31 March – 2 April 2009. Bonn Declaration. Bonn, Germany.
- UNESCO (2009c). *ESD Currents. Changing Perspectives from the Asia-Pacific*. The working paper on the Asia-Pacific Regional Strategy for ESD is available at: www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/esd/documents/esd_publications/working-paper.pdf (Last accessed October 13, 2010)
- UNESCO-UNEP (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education*. Tbilisi (USSR). 14-26 October 1977, Final Report. Paris: UNESCO. Retrieveable via: unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763eo.pdf (last accessed October 13, 2010)
- UNESCO-CAT (2007). Report of the International Experts' workshop held in Barcelona from 22nd to 24th March 2007. Organized by UNESCO-CAT. www.arcworld.org/downloads/Barcelona%20Report.pdf (accessed on November 15, 2010).
- Wals, A.E.J. (2009). *Review of Contexts and Structures for ESD*.
www.unesco.org/education/justpublished_desd2009.pdf (accessed on November 4, 2009)
- Wals, A.E.J. (Ed) (2007) *From Cosmetic Reform to Meaningful Integration: Implementing Education for Sustainable Development in Higher Education Institutes: The state of affairs in six European countries*. IMESD meeting held in Amsterdam in December of 2007, DHO, Amsterdam.

- Wals, A.E.J., van der Hoeven, N. & Blanken, H. (2009). The Acoustics of Social Learning: Designing learning processes that contribute to a more sustainable world. Wageningen/ Utrecht: Wageningen Academic Publishers/SenterNovem. Available on line at: <http://arjenwals.files.wordpress.com/2012/08/acoustics-digital2.pdf>
- Wals, A.E.J. (Ed.) (2007). Social Learning Towards a Sustainable World. Wageningen, Wageningen Academic Publishers, 540 p.
- Wals, A.E.J. and Blewitt, J. (2010). Third wave sustainability in higher education: some (inter)national trends and developments. In: Jones, P., D. Selby and S. Sterling (eds.) *Green Infusions: Embedding Sustainability across the Higher Education Curriculum*, London: Earthscan.
- Wals, A.E.J. (2010). *Message in a bottle: learning our way out of unsustainability*. Inaugural lecture held on May 27th, 2010, accepting the endowed UNESCO Chair of Social Learning and Sustainable Development. Wageningen, Wageningen University. Available on line at: www.transformativelearning.nl/2012/12/13/why-sustainability-cannot-and-should-not-be-taught-a-call-for-reflexivity-transformation-and-deep-learning-in-turbulent-times/message-in-a-bottle-learning-our-way-out-of-unsustainability/



PEDAGOGÍA ANDINA Y SABIDURÍAS ANCESTRALES

Luis Ernesto **Espinoza, Chamalú***

Cochabamba, Bolivia

RESUMEN

Con este artículo, se pretende generar una reflexión profunda sobre nuestra forma de vida y educación, a partir de la palabra del autor como protagonista también de esta historia, se invita a repensar los hábitos propios y reconocer en lo ancestral elementos claves para el camino adecuado a escenarios de buen vivir.

Este escrito presenta tres propuestas independientes pero complementarias, la primera se relaciona con los valores de la pedagogía andina, desde mi propia existencia como indígena Quechua, la segunda

* Fundador en 1982 el movimiento ecologista Pachamama Universal, en 1990 la Comunidad Ecológica Janajpacha y en el 2007 el movimiento los verdes de Bolivia. es director de la revista ecotopia, conferencista y escritor. Entre sus libros esta *Waira*, reconocido entre los educadores. COCHABAMBA – BOLIVIA. www.chamalu.com

es una mirada a la escuela y una sugerencia de ruptura para su desescolarización, para el cierre se propone una revisión a los estilos de vida actuales y estar sano como un imperativo para ser ciudadano.

Palabras clave: pedagogía, ancestral, sabiduría, felicidad, bienestar.

Introducción

Para empezar quiero contarles una historia que posiblemente sorprenda a muchos. Cuando yo era pequeño, contraí una extraña enfermedad que los médicos no supieron diagnosticar, su pronóstico manifestaba mi muerte inevitable, pero mi bisabuela Quechua que era curandera decidió entrar en escena, aunque los médicos se burlaron de ella *india analfabeta* esa fue la frase que quedó de esa circunstancia. Sin embargo la abuela sabía leer las nubes, decodificaba el vuelo de la mariposa, sabía de las plantas sagradas en su forma oracular y el lenguaje del fuego. Ustedes podrán comprender quien era más analfabeto. La controversia se resolvió a mi favor, siete días después de rituales y brebajes indígenas, la salud y la vida habían vuelto a mí, gracias a ella hoy esta conferencia es posible.

Nací en Bolivia, crecí en un bosque que actualmente ya no existe. Conocí la pobreza de cuerpo entero, a nosotros no podían comprarnos juguetes, entonces era necesario fabricarlos, esa fue nuestra primera lección de creatividad, los problemas nos hacen creativos, las adversidades nos fortalecen. Los insectos fueron mis primeros amigos, por la noche las luciérnagas retenidas momentáneamente en un recipiente de crista me proveían la luz que la vela ausente por la pobreza no podía garantizar, entonces comprendí que sin vuelo sus pilas se agotan, esa fue mi primera lección de chamanismo, quien deja de aprender, de buscar, de crecer, comienza a morir.

En mi pueblo, al norte de Cochabamba junto a una Montaña de 4.100 metros de altura, solo llovía tres meses al año allí había un cactus que preparaba su flor desde Septiembre para florecer en Diciembre, ello me enseñó la

paciencia, la gradualidad con que opera la naturaleza y lo más importante, a vivir intensamente el presente, porque cada día es el último día por ese día. Tres meses preparando la flor, el día elegido era fiesta para los insectos y mariposas y al otro día estaba muerta.

Me enviaron a la escuela a los siete años, es decir que conté con un septenio para asistir al aula natural, en especial a los programas favoritos como el amanecer y hora predilecta *la hora vespertina* esa hora que comienza con la puesta del sol, que incluye espectaculares pinturas realizadas en el amplio lienzo del cielo, decoradas fugazmente por nubes, caprichosas y coloridas y luego por el color de la eternidad. A continuación, la noche empezaba a mirarnos desde sus pupilas luminosas, amanecía la noche, la pantalla era infinita, subrayando nuestra pequeñez. La abuela tenía una piedra térmica, que calentada por el sol de todo el día, al anochecer nos brindaba su cálida presencia. Mientras mirábamos el horizonte, la abuela comenzaba a contarnos cuentos, todos sabíamos que era su vida por capítulos, a veces se repetía, pero la enseñanza y el placer eran distintos.

Crecí escuchando cuentos, mi aula fue la naturaleza, la materia más estudiada fue creatividad, porque todo lo que de niños soñábamos, había que inventarlo. Entonces aprendí el valor de la pobreza. No la recomiendo, las ca-

rencias son un error tan grande como los excesos, pero con menos confort, se libera más creatividad. Decir “quiero que no les falte nada a mis hijos”, es perjudicial. También recomiendo usar la didáctica sagrada del buen ejemplo, nada más hermoso, educativo e inspirador que recordar padres y profesores felices. Los niños que crecen viendo adultos felices, crecen convencidos de que la felicidad es posible, que la vida es eso; los hijos que ven a sus padres resolviendo problemas sin quejarse, es más, divirtiéndose con ellos, aprendiendo y disfrutando, se convencen de que los juguetes de la infancia se llaman problemas cuando grandes y cada vez que se presenta uno, se divierten mientras los resuelven.

En mi adolescencia, una crisis existencial instaló una oscura confusión en mi ser, mis padres asustados me llevaron al psiquiatra, él disparó su diagnóstico a quemarropa y los proyectiles en forma de fármacos me obligaron a ingerir. Eran pequeños y me estabilizaban decían ellos, yo me sentía lento, pesado, con sueño, creo que fue mi primer encuentro con la estupidez. Atravesé aquella época como el tren que atraviesa un oscuro túnel, La luz al final de la oscuridad fue un anciano curandero, el cual vivía en la cima de una pequeña Montaña al sur de Cochabamba, cuando fui a su casa él pensaba que era buscando curación

y a pesar de que también necesitaba que me ayudara a encontrar mi alma extraviada, le dije, vengo a formarme, quiero ser como usted, se sorprendió al principio pues nunca había tenido un alumno y para entonces yo tenía 17 años, rechazó la propuesta inicial pero tres visitas después me adoptó como su hijo. Él tenía 72 años, su esposa 56 y sus dos últimas niñas seis años, nadie les había informado que a esa edad las mujeres saben que ya no se puede tener hijos, así que continuó teniendo hasta los 50. Con él me formé ayudándole durante dos años, esa escuela fue inolvidable y nunca me dio una lección, solo me pedía que le ayudara y yo solo le ayudaba, nadie me enseñaba, pero cuánto aprendía. Cuando él se marchó, busqué otro abuelo, el segundo me duró solo seis meses y luego otro. De esa manera lo que comenzó como una duda, se convirtió en una búsqueda y luego en aprendizaje, en formación para la vida. Mi escuela y mi Universidad fueron los ancianos de conocimiento, las abuelas indígenas sabias y silenciosas que fui buscando y al encontrarlas sentándome a sus pies, preguntándoles o simplemente escuchando sus cuentos. *Con ellos aprendí que la vida es puro cuento.*

A mis 20 años comencé a tener pacientes contra mi voluntad, mis viajes se multiplicaron pues continuaba buscando hombres y mujeres de sa-

biduría, fue así como recorrí el continente Americano de sur a norte y a los 28 años, salté a Europa lugar donde me descubrieron, en verdad yo no sabía todo lo que sabía y cuando alguien constató aquello, me invitaron a dar conferencias y a escribir libros, de eso tenemos un resultado de 52 libros publicados y más de 8 mil conferencias dictadas en los cinco continentes.

Desde una mirada personal me considero educador ecologista, reforesto corazones y siembro en los surcos disponibles las semillas que recogí de las canteras ancestrales de la sabiduría indígena históricamente discriminada y rechazada. Actualmente la humanidad necesita una urgente transfusión de energía y las sabidurías ancestrales se ofrecen a realizar esa labor humanitaria, más en un momento en que el hombre contemporáneo transita senderos de inhumanidad y consumismo que consume a sus más fervientes devotos.

Hace 23 años se fundó la comunidad *Janajpacha* en Bolivia, un espacio etnoecológico convertido en una escuela para aprender a vivir. Allí vivimos sin propiedad privada y hay que anotar que por esa *escuela para la vida* han pasado en 23 años más de siete mil personas de todo el mundo aprendiendo lo que escuelas y universidades descartaron. Para nosotros aprender a vivir es la primera lección que se tie-

ne que enseñar desde la infancia, esto incluye aprende a ser feliz, aprender a amar, aprender a ser libre, aprender a estar en paz, aprender a vivir sano y el imprescindible complemento de aprender a renunciar que nos vacuna contra el sufrimiento.

Cuando salí al mundo desde mi Bolivia colgada en la azotea del mundo, hermanada en altura al Tíbet, no pude entender la epidemia de infelicidad que caracteriza al occidente contemporáneo, no entendí como se pusieron de acuerdo casi todos para ser infelices, entonces comencé a sospechar de una confabulación, de una especie de complot para entrenar a la gente para la infelicidad y la enfermedad, porque ello resulta más rentable.

Actualmente mis reflexiones y actividad van en esa dirección. Estoy convencido que solo tenemos que enseñar a aprender a vivir, que ello incluye todo lo que necesitamos, estoy convencido que en las escuelas y universidades adecuadas a la edad del alumno, debe enseñarse a vivir pues aprender a vivir es la alternativa de solución a la crisis económica, ecológica y humana. La gente se enferma porque no aprendió a vivir, los matrimonios se destruyen porque no aprendieron a vivir, las nuevas generaciones están transitando senderos de drogadicción porque no aprendieron a vivir ni conocieron gente realizada.

O aprendemos a vivir o seremos en el futuro un recuerdo lejano, quizá una broma extraterrestre de una especie que por iniciativa propia destruyó el único planeta que tenía para vivir, mientras continuaba formando a sus niños para un futuro que ellos mismos con su estilo de vida y modelos de desarrollo se aseguraron de que no exista. Así que podríamos imaginar otras posibilidades?

Desescolarizar la escuela

Quien no reflexiona es un animal con ropa. Vivir sin reflexionar es peligroso, sin embargo las escuelas en la actualidad no preparan a las nuevas generaciones en habilidades reflexivas ni en toma de decisiones lúcidas. Cómo explicamos la existencia de tanta inteligencia durante la niñez y tanta estupidez en el mundo adulto? Son las escuelas espacios abiertos donde se fomenta la creatividad, el autoconocimiento, la solidaridad y el aprendizaje de la vida? No será que las escuelas de la actualidad, terminan matando la creatividad, la curiosidad, la rebeldía y las mismas ganas de aprender y en su reemplazo transmite contenidos inservibles, mientras actúan como aparcamiento de niños rigurosamente vi-

gilados para que no se escapen? No es casual que muchos niños se enfermen cuando terminan las vacaciones.

Dónde aprenden nuestros niños a ser individualistas, a competir ferozmente con el prójimo, a callar y obedecer, a ser inseguros y dependientes? Dónde aprenden a sufrir y complicarse, en definitiva a ser infelices? No será que docentes infelices dan mal ejemplo a los niños que luego creen que la felicidad es imposible? No será que las metodologías carentes de amor fabrican seres incapaces de amar que luego se gradúan de drogadictos? Los niños son grandes investigadores espontáneos hasta que van a la escuela.

Mamá -preguntaba un niño a su madre mirando un manicomio- dónde se estudia para ser loco? El silencio de ella dijo tantas cosas. Cuando decimos algo distinto a lo que pensamos y vivimos en otra dirección terminamos confundidos y confundiendo a cualquiera. La mejor escuela es aquella que enseña a vivir es decir a soñar y reinventar el mundo a tiempo de ir construyendo identidades auténticas que les habiliten para asumir los desafíos de habitar este tiempo.

Quizá como familias se deba dar menos importancia a la escuela y jugar más en casa, mirar más a los niños desde el corazón, permitir más que los pequeños decidan y dar más ejemplos caseros de felicidad cotidiana. Los pa-

dres deben y dar buen ejemplo y los profesores también, detrás de cada docente tiene que haber un feliz asalariado, un funcionario no del Estado sino del amor, quizá lo primero que tienen que aprender los niños es a renunciar esa es la mejor vacuna contra el sufrimiento futuro.

La escuela tiene que enfatizar más en las preguntas y potenciar la capacidad de preguntarse, de dudar, de buscar e investigar, las respuestas siempre serán secundarias. Es recomendable el aprendizaje auto dirigido, el énfasis en que cada uno se haga responsable de todo lo que hace y de los efectos colaterales de lo que produce. Ahora es posible preguntarse de dónde salen los jóvenes desequilibrados que necesitan drogas y alcohol para funcionar?

Escuelas o aparcamientos para niños de manera que los padres puedan cumplir las actividades laborales con las cuales financian los gastos que implica vivir en este tiempo, pero el afecto imprescindible para los seres vivos de donde lo extraemos? También existe una desnutrición afectiva que luego se somatiza y por ejemplo baja la calidad inmunológica del cuerpo y nos predispone para enfermarnos. Si la escuela no construye seres humanos, donde nos humanizaremos? Sin embargo con frecuencia me pregunto, por qué la escuela insiste en el aprendizaje de conocimientos inservibles mien-

tras se niega a transformarse a pesar de saber que la vida es movimiento constante? Sin duda necesitamos escuelas *para aprender a vivir*.

Quizá sea necesario, abolir el monopolio de la educación que detentan las escuelas y extenderla a las calles, a la naturaleza y en especial al hogar que es sucursal predilecta de la escuela. Entonces lo fundamental ya no será la escuela sino la educación y ella se paseará libremente por todo lo ancho de la vida, es preciso recordar que las nuevas generaciones son el reflejo de cada sociedad y si ahora están como están, es precisamente porque confundimos *escuela con educación*.

En muchos casos será necesario emprender caminatas de desaprendizaje creativo. Es tan saludable olvidar aquello que no contribuye a elevar nuestra calidad e intensidad existencial. Se necesitan verdaderas escuelas para la vida para niños y jóvenes, se precisan escuelas para desaprender para adultos, liberarlos de tantas creencias falsas y hábitos inoportunos, urge la necesidad de ayudar a cambiar cosmovisiones y paradigmas, de aprender a aprender y de recuperar la solidaridad y la capacidad de soñar evitando odiosas evaluaciones que nunca son justas ni reflejan nuestra situación integral; aboliendo el compararse y competir con el otro dando más importancia a lo que se siente; aprendiendo

a gobernar las emociones y que niños jóvenes y adultos aprendan a ser libres. Solo habrá adultos realizados si de niños fueron felices. El papel del docente será motivar e inspirar y el de los padres dar buen ejemplo. Es necesario admitir que somos diferentes y disfrutar de esa diversidad. Todos somos hiperactivos hasta que nos vuelven conformistas. Más allá de premios y castigos que huelen a manipulación, enseñemos a disfrutar, si esa capacidad innata ya fue malograda, entonces respetemos el ritmo de los niños y acompañémosles a descubrir el mundo, descartando verdades inmodificables, recordemos que no nacemos humanos, que venimos con la semilla que incluye un inmenso potencial y que al encontrar las condiciones adecuadas, se puede crecer y florecer y elevarse hasta niveles sorprendentes de humanidad.

Desescolarizar las escuelas y escolarizar la vida, la educación no se tiene que parecer a la fábrica de una cadena de montaje. Si queremos construir seres humanos, es necesario educar para el autogobierno, para la pregunta y la exploración, para el disfrute y la renuncia, para el cambio y la creatividad. Educar para una vida donde solo sobreviven, quienes aprendieron a aprender de todo lo que les pasa y a disfrutar de todo lo que hacen, siempre que esto se encuentre en coherencia con sus principios y nutrido por sus mejores sueños. Cons-

truir niños y adultos con gran capacidad de aprender y convertir a la vida toda en una escuela sin muros y con un material fundamental: *aprender a vivir*.

Un deber ciudadano: estar sano

La gente se prepara para triunfar y el éxito personal constituye un objetivo anhelado. A casi nadie se le ocurre pasar la vida sin casa, auto y la liquidez financiera necesaria para atender las necesidades básicas, entonces la educación -la vida toda- se va en esa dirección. Las nuevas generaciones aprenden desde la escuela a manejar todas las herramientas de supervivencia. En los últimos tiempos, aprender computación y todas las destrezas virtuales se convirtió en algo imprescindible, algunos complementan ese aprendizaje estudiando marketing que ayuda a mejorar la imagen personal y a gestionar mejor temas afectivos. Sin embargo la salud como asignatura básica y como tema transversal que afecta toda la vida, permanece ignorada. Da la impresión que el humano contemporáneo supone que estará sano hasta que deje de estarlo y cuando ello ocurra apelando a los servicios del seguro, recurrirá al médico y dejará su salud en manos de algún especialista.

Ocurre sin embargo, que los médicos se especializaron en todo tipo de enfermedades, pero no existe el especialista en salud, curiosa ausencia de sospechosa intencionalidad. Porqué la medicina está obsesionada con las enfermedades y descarta de su área de interés, el estudio de la salud, al igual que de la felicidad, cuando lo que debería importar no es la lucha contra una enfermedad sino la gestión, mejor aún, la autogestión de la salud, cuando ella aún existe?

Sin salud nada tiene sentido, con salud hasta un instante es eterno. También se podría decir: *la vida es corta y sin salud, se acorta más todavía* o si se prefiere, recordar de nuevo que *la vida es corta pero si nos enfermamos el día es largo*. Es que una vida sin salud, no vale la pena. Quien no valora la salud, no merece estar sano.

Sin embargo la salud no viene sola, ella viene acompañada de una forma de vida, es decir vivir bien tiene como consecuencia la salud. Se entiende por salud, no solo la ausencia de enfermedades o síntomas molestos, la salud es integral, es para disfrutarla e incluye una actitud mental ante la vida y una gestión espiritual traducida en una existencia que tenga sentido más allá de creencias personales, importa que todas tus células participen de un microclima de felicidad, originada en una vida coherente. Incluye también

una adecuada autogestión emocional, auto-gobernar el mundo emocional, es señal de madurez y junto a ello el autoconocimiento de nuestro cuerpo, el cual constantemente envía señales reservadas para quienes desarrollaron la sensibilidad de decodificarlos. Complementando todo esto, la salud también se expresa en unas relaciones interpersonales armónicas y un contacto permanente con la naturaleza.

Para estar sanos es necesario estar felices, comer sano, disfrutar la vida, hacer actividad física y tener sueños que den sentido a nuestra vida. Se hace necesario darse tiempo para estar en la naturaleza, comer no solo lo que te gusta, elegir también lo sano y si es posible, llega al punto de que lo saludable sea disfrutable. La enfermedad es el delincuente que ingresa a nuestra casa corporal cuando nos descuidamos, recuerde que la calidad de la vida, no está en manos de ninguna divinidad, está en nuestras manos. Una vez me dijo un amigo sanador: nadie se enferma por no comer un día, pero todos los que comen cualquier cosa,

por no pasar un rato de hambre, más temprano que tarde caen enfermos.

Si la única forma de salir de esta vida es sin vida, antes de ello se necesita aprender a vivir con la intensidad existencial que permita saborear cada instante. La muerte recuerda la importancia de valorar la vida. Recuerde que una vida digna requiere de buena salud y que la salud tiene un requisito previo: vivir bien, entonces el secreto de la buena salud es aprender a vivir. Recuerde también que vivir mal abre el apetito excesivamente. **Come como humano lúcido, pero vive como los dioses.**

REFERENCIAS

- Espinoza L. (2011). E-Book El libro prohibido de la Filosofía. Filosofía para Jóvenes.
- Espinoza L. (2009). E-Book Confidencial. Secretos para vivir Sano y Feliz.
- Espinoza L. (2010). Tabú. Lo que nunca nos enseñaron.
- Espinoza L. (2007). E-Book Supervivencia. Reaprendiendo a vivir con la Madre Tierra.



LINEAMIENTOS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS

Política editorial

Se publicarán artículos producto de la investigación, revisión y reflexión en las áreas manejadas las ciencias de la Educación, dichos trabajos serán sometidos a evaluación externa y posteriormente recibirán evaluación editorial por parte del comité de la revista. Los trabajos presentados no deben haber sido presentados y/o publicados por otras revistas.

Categorías de artículos según Colciencias (Publindex):

Artículos de investigación científica y

tecnológica: Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos de inves-

tigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.

Artículos de reflexión: Documento que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

Artículo de revisión: Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de las investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecno-

logía, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de *por lo menos 50 referencias*.

Artículo corto: Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.

Reporte de caso: Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

Revisión de tema: Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

Cartas al editor: Posiciones críticas, analíticas, o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

Editorial: Documento elaborado por el editor, un miembro del comité editorial o un investigador invitado, sobre orientaciones en el dominio temático de la revista.

Traducción: Traducciones de textos clásicos o de actualidad, o transcripciones de documentos históricos o de interés particular en el dominio de publicación de la revista.

Documento de reflexión no derivado de investigación: Podrán ser actualizaciones en práctica, legislación en educación o docencia en educación. Estos manuscritos deben cumplir las características enumeradas para los artículos de revisión de tema.

Reseñas bibliográficas: Escritos breves no mayores a cuatro páginas, que presentan una visión panorámica y crítica sobre un documento científico.

Otros: Reportajes y entrevistas relacionados con la ciencia y la investigación, acordes con los criterios de la revista.

Sobre la presentación de los artículos:

Todo el manuscrito debe estar elaborado en word tamaño carta, Arial tamaño 12, interlineado 1,5, con las siguientes márgenes: superior 2,5 cm, inferior 2.5 cm, izquierdo 3 cm y derecho 3 cm.

Estructura del artículo

- **Título:** debe estar en español y en Inglés

- **Autor(es):** nombre completo, grado académico más alto alcanzado, título profesional (no debe ir el nombre de la institución que otorgó el título), afiliación institucional, teléfono y correo electrónico. El orden de mención debe reflejar la importancia de la contribución de cada autor. Se debe indicar a cuál de los autores contactar en caso de interés de mayor información.
- **Resumen:** en español e inglés. Debe tener una extensión de entre 100 y 250 palabras; debe incluir además objetivos, métodos, resultados y conclusiones.
- **Palabras clave:** deben incluirse de tres a siete palabras clave, utilizando los descriptores aceptados por bases de datos internacionales.
- **Introducción:** Debe mencionar el problema u objetivos, indicando su origen, antecedentes e importancia; los conocimientos existentes sobre el tema, indicando el respaldo bibliográfico.
- **Materiales y Métodos:** evidenciar los métodos, aparatos y los procedimientos utilizados. Indicar el tipo de diseño y muestreo utilizados, las principales variables y términos, los instrumentos de recolección de la información, las técnicas y el análisis estadístico, explicando cómo se obtuvieron los resultados.
- **Resultados:** Se debe presentar el aporte relevante del trabajo.
- **Discusión:** Mostrar las interpretaciones, generalizaciones, conclusiones y recomendaciones que los resultados indican y las discrepancias con otras investigaciones.
- **Agradecimientos:** puede mencionarse un reconocimiento a la cooperación de personas o instituciones que ayudaron materialmente al autor en su trabajo.
- **Bibliografía:** se deben citar las referencias bibliográficas, según APA.
- **Tablas y figuras:** Preferiblemente deben ser originales de los autores; si son modificaciones o reproducciones, es necesario acompañar el permiso correspondiente.

Selección para publicación

La recepción de un manuscrito no obliga a la publicación del mismo. Los manuscritos recibidos serán revisados por el Comité Editorial y serán sometidos a revisión por pares externos, usualmente expertos en el tema respectivo. El Comité Editorial se reserva el derecho de aceptar, rechazar, solicitar modificaciones y hacer las correcciones que se estimen necesarias para ajustar el manuscrito al estilo de la revista.



