

Educación a escala humana para el desarrollo educativo en Norte de Santander

*Mario de Jesús Zambrano Miranda
Christian Samir Méndez Castillo
Candy Selená Barbosa Monsalve*

Resumen

A partir de las discusiones sobre la relación entre educación y el concepto de desarrollo sostenible y sus diferentes elementos de análisis, se pretende reflexionar mediante la investigación acción educativa con un equipo diverso de actores institucionales y sociales para entender la educación del desarrollo sostenible. No obstante, se busca ver este tema más allá de la visión dominante de la Organización de Naciones Unidas (ONU). De hecho, la idea se configura desde la integración y, quizás, a partir de la generación de una transición hacia perspectivas de la educación y del desarrollo a escala humana. Lo anterior, basado en los postulados del autor Manfred Max-Neef.

Ante este reto, la educación se separa de la racionalidad teórica y práctica tradicional y puede abordar habilidades, competencias e iniciativas desde el desarrollo sostenible en la educación formal y no formal que conecta con las dinámicas de la práctica pedagógica, la matriz gobernanza-gobernabilidad y las TIC, para impulsar un desarrollo a escala humana.

Palabras clave: Educación, desarrollo sostenible, desarrollo a escala humana y políticas públicas.

Introducción

Por primera vez en la historia, la humanidad posee el conocimiento y la habilidad para crear un sistema educativo en el que se desarrollen actividades humanas, basadas en una educación ambiental que contribuya a la evolución sin dañar el medio ambiente. Por esto, los avances científicos deben estar al servicio de las escuelas; para crear sistemas eco ambientales en todo su sistema pedagógico con el fin de integrar herramientas educativas adecuadas y contemporáneas para la educación en medio ambiente (Salgado, 2007). En este sentido, la educación debe estar al servicio del medio ambiente como un apoyo importante que sirva para mitigar el daño ambiental y la violación de los derechos, todo con el fin de elevar la calidad de vida de los ciudadanos. Por esto, los avances industriales, basados en la protección del medio ambiente universal, deberían generar un verdadero desarrollo social y económico que aporte a la evolución de la humanidad en todas las áreas requeridas por el ser humano, para lograr una vida digna basada en el rescate de los Derechos Humanos y de la Igualdad Social. En este marco, diseñar una nueva educación donde la igualdad y la inclusión sean principios fundamentales es hablar de desarrollo sostenible. En efecto, el diseño de políticas públicas educativas para el desarrollo sostenible es primordial para reintegrar los derechos humanos y el cuidado del medio ambiente, debido a que generaría mejores seres humanos para un mundo sustentable y una región próspera (Gutiérrez, Benayas & Calvo, 2006).

Por consiguiente, uno de los principales objetivos de la educación para un desarrollo sostenible debería ser el crecimiento global justo y equitativo donde cada ciudadano participe de forma activa en la protección del medio ambiente, pero desde una educación solidaria basada en proyectos educativos ambientales y sostenibles que armonicen con el medio ambiente y generen un progreso social, al rescate de aquellos menos favorecidos que se encuentran en el estadio de la pobreza y la miseria plena. La educación para un desarrollo sostenible es una necesidad mundial que afecta la evolución humana y la supervivencia. Entonces, esta problemática social se debe abordar desde la protección de los Derechos Humanos (Marty & Hernandez, 2020).

Frente a lo anterior, el presente apartado contiene unas aproximaciones conceptuales. Por un lado, se presentará la importancia del relacionamiento educación y sostenibilidad. Posteriormente, se hará un recorrido corto sobre la evolución del concepto de la sostenibilidad para decantar sus transformaciones y los discursos que se han apropiado de dicho término.

Seguidamente, se realizará un esquema que recoge cuatro nociones, no solo del desarrollo sostenible, sino el papel de la educación, como se verá en la matriz de relacionamiento. Por último, se adoptará la noción del desarrollo a escala humana, como cierre del trabajo.

Para empezar, es necesario aclarar que hay dos dimensiones estrechamente relacionadas: el desarrollo sostenible y la educación. Dicha relación está caracterizada por encuentros y desencuentros, que dependerán de la postura no solo epistemológica, sino de los aspectos constitutivos del territorio, entendiendo territorio como “una construcción social en un espacio donde múltiples actores establecen relaciones económicas, sociales, culturales, políticas e institucionales, condicionadas por determinadas estructuras de poder y por las identidades de aquellos actores.” (PNUD, 2011, p 31). Lo anterior, pone de manifiesto que el contenido mismo de las dos dimensiones centro de atención, cobran sentido en el territorio, sus actores e instituciones, su relacionamiento y las estructuras de poder que inciden en las asimetrías sociales.

Uno de los acontecimientos que inaugura las preocupaciones sobre estos temas de la sostenibilidad, se generó en los años 70. El famoso Club de Roma saca su informe intitulado “The Limits to Growth” que, desde una mirada pesimista y casi apocalíptica, pone en tela de juicio el modelo de crecimiento económico, centrándose en el incremento demográfico, la presión generada por el crecimiento de la población mundial, la industrialización y las externalidades negativas provocadas por ella; la contaminación, la producción de alimentos y la explotación de los recursos naturales ponían en vilo la capacidad del planeta. Esta disertación que después de mucho tiempo apaciguó su ímpetu en los informes denominados “Más allá de los límites del crecimiento”, dejó en el clima intelectual (aunado a las problemáticas sociales y ambientales) un debate abierto que, tímidamente asumirá una perspectiva crítica en el concepto de desarrollo sostenible. Es así como el Informe Brundtland de 1987 fue nombrado de esa manera por la primera ministra noruega Gro Harlem Brundtland, producto de la Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo de Naciones Unidas. Dicha definición se asumió en el Principio 3º de la Declaración de Río (1992) aprobada en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Se dieron varias conferencias, reuniones y acuerdos en relación con el desarrollo sostenible, que mantenían una definición expresada como la satisfacción de las necesidades de las generaciones presentes, sin comprometer las necesidades de las generaciones futuras, una idea plausible que establece una relación intertemporal e intergeneracional, pero en sí misma no corta con la idea central del crecimiento económico.

Por el lado de la economía, aunque sean conceptos relacionados, tanto el desarrollo sustentable, como la sustentabilidad son términos diferentes.

La sostenibilidad débil es una idea dentro de la economía ambiental que establece que el "capital humano" puede sustituir al "capital natural". Se basa en el trabajo del Premio Nobel Robert Solow, y John Hartwick. Contrariamente a la sostenibilidad débil, la sostenibilidad fuerte afirma que "capital humano" y "natural capital" son complementarias, pero no intercambiables. Más allá de estas visiones economicistas, se plantearon preocupaciones desde otras perspectivas, pero lideradas por la institucionalidad global como los famosos Objetivos del Desarrollo del Milenio, y posteriormente, por los Objetivos del Desarrollo Sostenible; 17 objetivos que adoptaron todos los Estados miembros de naciones unidas en el 2015 como un llamado universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para el 2030.

El concepto de desarrollo sostenible tiene una mirada más integral y multidimensional, que abarca lo económico, lo social, lo político y lo ambiental. Dicha mirada está presente en Sachs (2014), quien plantea un enfoque de desarrollo sostenible basado en la interacción de cuatro sistemas complejos que deben ser analizados por medio de indicadores, con el fin de avanzar hacia una "buena sociedad". En ese orden de ideas, dicho enfoque tiene una estructura de cuatro pilares, intrínsecamente concernidos que interactúan como sistemas complejos: el crecimiento económico, la inclusión social, el medio ambiente sostenible y la gobernanza, donde la menor afectación de uno ellos ocasiona un cambio importante en los otros tres (Manzano, Botello y Zambrano, 2021, pág. 239). Ese atributo amplio y abarcador esté ligado a la noción de desarrollo, y su creciente "nomenclatura" sobre el sustantivo "desarrollo" que conduce a una "tautologización" del concepto, ya que el desarrollo es precisamente todo aquello que se le atribuye (Boisier, 1999). El desarrollo es un proceso de expansión de las libertades y capacidades de las personas: libertades políticas, económicas, oportunidades sociales, garantías de transparencia y seguridad protectora (Sen, 2000). Entonces, el Desarrollo a Escala Humana es concepto que promueve la ubicación del ser humano y su dimensión más subjetiva en el centro del análisis, asumiendo que debería referirse siempre a las personas y no a los objetos, como una respuesta herética a las nociones convencionales de la economía; este enfoque se basa en la búsqueda del desarrollo humano a través de la satisfacción de las necesidades humanas básicas (Subsistencia, Protección, Afecto, Entendimiento, Participación, Ocio, Creación, Identidad y Libertad). Manfred Max-Neef ofrece una mirada social sobre el desarrollo, las necesidades humanas básicas, finitas y universalmente constantes. Con lo anterior, y teniendo en cuenta el espíritu de las ideas e intenciones del ejercicio del Pacto por la Educación, vale la pena incorporar la perspectiva del Buen Vivir que habla de "La satisfacción de las necesidades, la consecución de una calidad de vida y muerte digna, el amar

y ser amado, el florecimiento saludable de todos y todas, en paz y armonía con la naturaleza y la prolongación indefinida de las culturas humanas. El Buen Vivir supone tener tiempo libre para la contemplación y la emancipación, y que las libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales de los individuos se amplíen y florezcan de modo que permitan lograr simultáneamente aquello que la sociedad, los territorios, las diversas identidades colectivas y cada uno -visto como un ser humano universal y particular a la vez- valora como objetivo de vida deseable (tanto material como subjetivamente y sin producir ningún tipo de dominación a un otro)". (Plan Nacional para el Buen Vivir 2009 – 2013. Ministerio de Educación de Ecuador). Las anteriores nociones son complejas, conflictivas y generan un reto en la posibilidad de dialogar sobre su complementariedad o su antagonismo, lo que implica tensión permanente en el proceso educativo en todas sus formas, nivel y nociones.

La importancia de la educación para el desarrollo, o las nociones del buen vivir, o las ampliaciones de las capacidades o satisfacción de las necesidades humanas (en clave Max-Neef) es indiscutible, y esto se debe a varias razones. Por un lado, las diferentes nociones del desarrollo o la vida misma alegan que la necesidad del cambio sea radical o moderada y ponen en el centro del problema social y ambiental los valores y los estilos de vida que, van en contra vía de una sociedad más próspera, sostenible e incluyente. Por ende, implica confrontar con la educación los retos del cambio climático, del consumismo y de todo orden que profundice las desigualdades y asimetrías sociales. Esos cambios culturales provienen, en parte, de la educación tanto formal como informal.

Tabla 1

Matriz de Relacionamiento (Desarrollo Sostenible – Educación)

Nociones: desarrollo sostenible y educación	Mirada negativa
Desarrollo a Escala Humana	1. Una nueva episteme: el mundo como una realidad que emerge (y no como un mundo de objetos). 2. Reconocimiento de nuevas subjetividades. 3. Cambiar la lógica de control sobre las cosas (herencia de la ciencias -occidental). 4. Educación en y para la democracia 5. Aprendizaje centrado en el estudiante. 6. Lograr aprendizajes significativos. 7. Educación contacto con la realidad. 8. Relación orgánica hombre – naturaleza.
Visiones “convencionales” de la economía	1. La naturaleza es un factor de producción. 2. El crecimiento económico es parte de la solución. 3. La sostenibilidad fuerte y blanda

Nociones: desarrollo sostenible y educación	Mirada negativa
	4. La educación = productividad = riqueza. 5. Solución del mercado, y cuando este falla algunas intervenciones del Estado (tasa, impuesto o norma). Internalizar la externalidad.
Buen vivir	1. Educación con un mensaje contrahegemónico al sistema depredador del medio ambiente, consumista y explotador de la fuerza de trabajo, a favor del incremento del capital y contra la vida. 2. Opción para la vida, la vida plena y recuperando el sentido de la vida. 3. Reconocer la diversidad y la cosmovisión de los otros. 4. Defiende que todo lo que interviene en el desarrollo de la vida: agua, bosques, aire, la vida animal, alimentos, medicinas, las lenguas, las expresiones culturales y artísticas, los saberes populares, las religiones, la educación, la salud...deben ser considerados bienes comunes, no sujetos a transacciones mercantiles. 5. Desarrolla los valores esenciales al cuidado de la vida: la reciprocidad, la solidaridad, la igualdad, la libertad, el respeto mutuo en la diversidad, la complementariedad, entendida como apoyarse mutuamente para desarrollar e impulsar sueños conjuntos. 6. Somos hijos de la madre tierra. 7. Ante la perspectiva de la educación para el buen vivir, la principal tarea del educador es engendrar y suscitar sujetos autónomos, valorando sus capacidades intelectuales, espirituales, creativas y de compromiso hacia los verdaderos cambios. 8. En el marco del buen vivir la calidad de la educación no puede ser elitista, de acuerdo a los muchos o pocos recursos que tenga la gente, su capacidad adquisitiva, sino afirmada como un derecho universal en función de las necesidades educativas de las personas. 9. Asume que el aprendizaje es vida y que la vida es aprender. La educación para el buen vivir establece que los procesos de vida y procesos de aprendizaje son, en el fondo, la misma cosa.
Capacidades humanas	1. "Si pretendemos sostener la libertad de las futuras generaciones para vivir del modo que ellas deseen y tengan razones para valorar, independientemente de si ello coincide con su propia concepción de "necesidad", y sin atender, obviamente, a nuestra propia concepción sobre sus "necesidades", entonces deberíamos optar por una definición de desarrollo sostenible basado en las libertades, más que en la satisfacción de necesidades". (Sen 2013 10).

Nociones: desarrollo sostenible y educación	Mirada negativa
	2. La educación no solo forma para la productividad, sino para valorar el tipo de vida que se quiere, desde un abanico de oportunidades, promoviendo la agencia. 3. La educación hace parte de las libertades y tiene interconexión con las otras libertades, lo que conduce a una mirada integral entre desarrollo, sostenibilidad y educación.

Así pues, Manfred Max-Neef plantea un nuevo enfoque del desarrollo, en donde pone énfasis en la necesidad de poner en el núcleo del estudio al ser, por lo que concibe el desarrollo sustentado en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales (Méndez, 2013) (Méndez & Zambrano, 2018). En efecto, es importante diferenciar el concepto de necesidades, satisfactores y el de bienes. Los satisfactores hacen referencia a las formas de ser, tener, hacer y estar; los bienes son objetos que incrementan o reducen la eficiencia de un satisfactor y, por último, las necesidades que son finitas. Lo anterior, evidencia que se pueden interpretar como fortaleza o debilidad, es decir, existe una sinergia entre cada una de las necesidades, lo que implica que el efecto de una impacta la otra. (Méndez, 2013) (Max-Neef, 2010).

En ese orden de ideas, Max-Neef (2010) presenta en una matriz a las necesidades como categorías axiológicas y existenciales, en cuya confluencia se ubican los denominados satisfactores. Por consiguiente, en el marco de las categorías axiológicas, encontramos necesidades que pueden ser de subsistencia, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad. Y, en el marco de las categorías existenciales, encontramos la de ser, tener, hacer y estar.

Por esta razón, en la presente investigación se aplicó el enfoque a escala humana de Max-Neef para abordar la construcción de un modelo de educación para un Desarrollo Sostenible desde los Derechos humanos, el cual pone en el centro al ser humano. Frente a este discurso o constructo social, diversas disciplinas, organizaciones y académicos formulan adjetivos al desarrollo, proponiendo un desarrollo centrado en las personas y no en las cosas, como afirma Zorro: “El concepto de desarrollo se entiende como algo multifacético, multidimensional, cuyos diferentes elementos se articulan para afectar el ‘ser’ de las personas y de las sociedades que forman parte” (2007, p. 16). Uno de los adjetivos propuestos por académicos desde el Centro de Alternativas para el Desarrollo (Cepaur), cuyo autor más emblemático es Max-Neef, es el desarrollo a escala humana, definido como el desarrollo de las naciones por medio de la satisfacción de las necesidades, y

que visualiza al ser humano como el factor primordial en la promoción del desarrollo local, regional y nacional de la mano de los planes estatales.

Bajo este enfoque florece la siguiente pregunta de investigación que guía este documento: ¿Cuáles son los principios categóricos de un modelo de desarrollo sostenible desde la educación?

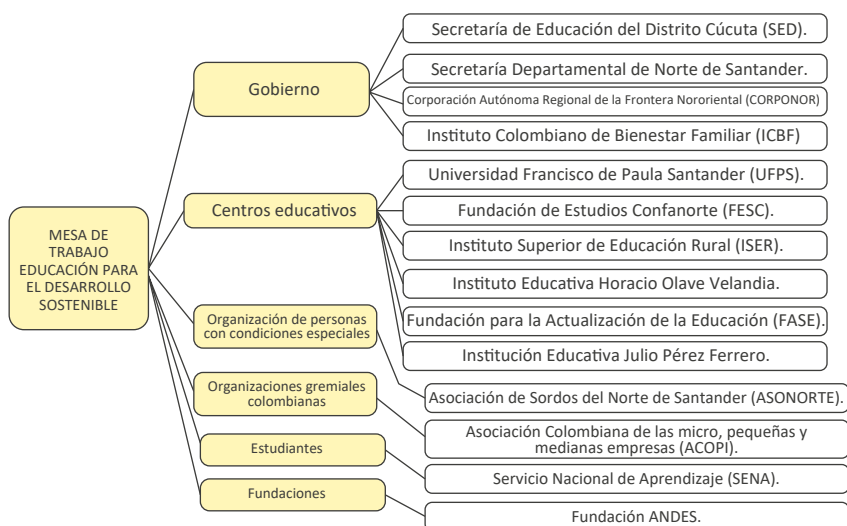
Metodología

La presente investigación se adelantó desde un enfoque cualitativo y de tipo descriptivo. Según Dankhe (1986) este tipo de estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de las personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. De esta forma, se seleccionó, como técnica investigativa, el grupo focal hacia actores claves del sistema educativo y hacia sus características operativizadas a través de grupo focal que se entiende como “el acercamiento colectivo a la conceptualización de los condicionantes presentes en una comunidad, a partir de dinámicas conversacionales en las que se organiza progresivamente la información hasta alcanzar acuerdos consensuados sobre los aspectos críticos que afecta a la población” (Frances, Alaminos, Penalva & Santacreu, 2015, p. 93). En el espacio, los actores debatieron sobre la educación y el desarrollo sostenible presentando sus percepciones, experiencias e intereses con respecto al tema del debate (Frances, Alaminos, Penalva & Santacreu, 2015). El ejercicio se complementó con la entrevista semiestructurada, la cual, según Sabino (1992), es una forma específica de interacción social a través de un diálogo enfocado a preguntas predeterminadas de carácter abierto, flexible y libre. Por consiguiente, para la creación del instrumento metodológico, se tuvieron en cuenta unas categorías investigativas que permiten establecer una conexión entre educación, prácticas pedagógicas y gobierno desde el desarrollo a escala humana (Max-Neef, 2010) en función de la generación de niveles crecientes de auto dependencia y articulación de sociedad-autonomía o sociedad civil-estado.

Sumado a lo anterior, se tuvo en cuenta una población de tipo finita, definida por Sierra Bravo (2001) como una agrupación en la que se conoce la cantidad de unidades que la integran. En este caso, la población correspondió a 14 actores referentes a centros educativos, organizaciones de personas con condiciones especiales, organizaciones gremiales, fundaciones, Gobierno y estudiantes pertenecientes al espacio del Primer Congreso del Pacto por la Educación dentro de la mesa de trabajo de Educación para el Desarrollo Sostenible. Cabe señalar que, “el proceso cualitativo, es un grupo de personas, eventos, sucesos comunidades, etc..., sobre el cual se habrán de recolectar los datos sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (Sampieri, 2014) y que según Miles y

Huberman (1994), Creswell (2009) y Henderson (2009) es un tipo de muestreo en el cual se busca mostrar desde distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado. En la presente ilustración presentamos los actores.

Figura 1
Grupos focales



Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Se encontró que la Asociación Colombiana de las micro, pequeñas y medianas empresas (Acopi) evidencian visiones tradicionales de la educación para el desarrollo sostenible en el marco del Pacto por la educación en Norte de Santander. En otras palabras, se enuncian elementos como que la naturaleza es un factor de producción; la educación es un asunto del conocimiento y la educación en relación de los sistemas productivos para la acumulación de capital.

A su vez, se observa dentro de los actores, los sectores de estudiantes, fundaciones y personas con condiciones especiales, que plantan visiones orgánicas de ser humano-naturaleza e incluyen elementos de inclusión social, biocentrismo, inteligencia emocional, la naturaleza como sujeto de derechos y una educación entre la interdisciplinaridad y transversalidad en la proyección comunitaria, muy ligada a las visiones del desarrollo a escala humana.

El ejercicio evidenció las tensiones existentes, entre los diferentes actores que participaron en el eje de educación para el desarrollo sostenible, del Pacto por la educación de Norte de Santander. Por consiguiente, los actores en su diversidad en los procesos participativos de los grupos focales abordaron habilidades, competencias e iniciativas para una educación pensada desde el desarrollo a escala humana con elementos desde la práctica pedagógica, gobernanza y las TIC.

La construcción de una educación para el desarrollo sostenible desde el enfoque dominante debe ubicar el desarrollo de habilidades para la vida en función de cambios valóricos, de comportamiento, de actitud y modos de vida (Macedo, 2005). En efecto, la formación del ser, comprometida desde la sostenibilidad, exige cambios de paradigmas en la relación del individuo con el medio ambiente, ello implica reorientar hacia ejercicios críticos como forma de ver y pensar el mundo (Giuliano & Berisso, 2014) en la educación hacia la sostenibilidad.

De hecho, Folch (1998) plantea que el desarrollo sostenible no es ninguna teoría, y mecho menos una verdad revelada, sino la expresión de un deseo razonable, de una necesidad imperiosa de avanzar y de progreso. En ese sentido, el enfoque de desarrollo a escala humana permite recoger esa relación que pone en el centro del desarrollo al ser humano con el medio ambiente, por supuesto, partiendo desde escenarios locales emergentes que fortalecen habilidades, competencias e iniciativas de la educación formal y no formal.

Los actores económicos, culturales y educativos evidencian plantear una formación ligada a la praxis humana, superando escenarios meramente de contenidos curriculares, donde se tenga impacto en la práctica pedagógica. De igual manera, los ejercicios de gestión pública son claves en aterrizar la normatividad existente en la educación ambiental, que permita fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ser humano.

En el marco de las discusiones, Isabel Camacho (2020) plantea una consciencia universal que contemple la vida de cada uno de los seres que habita este planeta, en efecto, el enfoque de desarrollo a escala humana coloca en el centro el desarrollo de las personas y no de los objetos.

De esta forma, la perspectiva del desarrollo a escala humana entrelazada con la educación, permite reconocer las conexiones dialógicas entre disciplinas pertinentes desde lo local (económica, política, social y ambiental). En otras palabras, la práctica pedagógica, la gobernanza y las TIC implican reconocer la educación desde perspectivas locales integradas hacia el mundo, esto es, la humanización del proceso de formación a partir de las condiciones del contexto que los rodea. A continuación, se presentan los resultados del uso de la plataforma Mentimeter, una imagen que evidencia una lluvia de ideas desde las palabras más representativas de los diferentes actores

Luego, es importante evidenciar dos asuntos en el pacto: por un lado, es imprescindible construir currículos que reconozcan las contradicciones de lo ambiental desde lo global-local y, por otro lado, es necesario que los estudiantes puedan participar en la construcción curricular y en la profundización más del hacer que del saber. En definitiva, la modificación de los currículos debe poner el centro de atención en el medio ambiente para integrar conocimientos, saberes y experiencias en lógicas del desarrollo a escala humana.

Ahora bien, las complejidades en función del desarrollo de las políticas públicas, hace de ella un campo de debate sobre la materialización de acciones que resuelvan las problemáticas estructurales de la sociedad colombiana (Méndez, 2021) y, por ende, los diferentes actores plantean, por un lado la implementación de las políticas de educación ambiental en el territorio y por el otro, una visión de abajo hacia arriba u horizontal denominada: Bottom-Up, en donde se encuentren los actores, desde lo local, participando activamente en el proceso de solución a la problemáticas públicas (Roth, 2007) (Vargas, 1999).

Un análisis complementario a lo anterior, es el resultado obtenido a partir de lo expresado por los participantes, a través de una matriz de categorías relacionadas con enfoques de discursos y nociones dominantes (economista, institucional -global y una perspectiva en emergencia), una de las grandes conclusiones es que no hay una perspectiva herética, ni siquiera reaccionaria, tanto para el desarrollo sostenible como el papel de la educación, lo cual no quiere decir que dichas nociones sean equivocadas, sino que siguen dominando las visiones convencionales o “alternativas” sin romper paradigmas dominantes.

Tabla 2

Visión tradicional	Predominio económico	Naturaleza: Factor de producción	Educación/ conocimiento	Factor de producción Tecnología-solución	Acumulación de capital
	Equilibrio sin ruptura: Sistema económico y medio ambiente	Necesidades: Intertemporal e intergeneracional	Educación como mediadora	Sensibilización: presente-futuro	
			Conservación ecosistemas	Conocimiento: Conservar, mitigar y crecer	
			Sistemas productivos		
Visión institucio- nalizada	Gobernanza global	ODS	Cambio climático	Formalización y verticalidad de la institucionalización	Mitigación de las externalidades del sistema
		Acuerdos internacionales			
	Escuela instrumentalizada	Cátedras sin impacto	Insularidad del conocimiento	Desarticulación del saber	
		Prae			
Visión orgánica ser humano- naturaleza	Biocentrismo	Naturaleza y animales sujetos de derechos	Educación: Interdisciplinariedad, transversalidad y proyección comunitaria	Flexibilidad del currículo	Cambio cultural= cambio en la escala de valores
	Educación para toda la vida	Inteligencia emocional			
		Inclusión social			
		Ética del cuidado			

Fuente: Elaboración propia.

Entonces, luego de hacer la lectura sobre la participación de los actores en el ejercicio de discusión acerca de la educación y la sostenibilidad, y de igual manera, la conexidad con los enfoques y debates sobre desarrollo sostenible, se logran identificar tres visiones dentro de las narrativas. Dichas visiones son esquemáticas y no quiere decir que no estén intercaladas en algunos momentos, por los discursos enunciados de actores participantes. La primera perspectiva se ha denominado tradicional, anclada en miradas convencionales donde predomina la economía, y se alude al equilibrio entre el sistema económico y el medio ambiente, algunos participantes hablaban de no radicalizar el discurso ambientalista para no “espantar la inversión extranjera”. Para ellos, la naturaleza es un factor de producción y esto es el papel central de las necesidades y de su satisfacción, lo que implica, desde esta óptica un problema intergeneracional e intertemporal. Dos caras de la misma moneda, la educación aparece aquí como mediadora entre el presente y el futuro, entre una generación y otra, donde hay una responsabilidad cívica y moral de unos en función de otros; una educación que provee un conocimiento que genera riqueza y provoca cambios en las formas de producir: producción amable con el medio ambiente y sobre todo acumulación de capital.

Por otra parte, se configura una visión institucionalizada, la cual plantea una perspectiva desde la gobernanza global, sustentada en los ODS y preocupada por el cambio climático. Esta instaura un discurso que se despliega y formaliza en documentos, acuerdos y hasta planes de desarrollo, lo que genera una institucionalización vertical (Top –Down). Por otro lado, dicha institucionalización a nivel micro se explicita en las cátedras ambientales de las escuelas y el PRAE, lo cual refleja procesos de desarticulación con otras prácticas y disciplinas, caracterizándose por una insularidad del conocimiento; esta perspectiva aunque interesante, busca mitigar las externalidades generadas por el sistema, pero no lo pone en tela de juicio.

Por último, se construye una visión orgánica de ser humano – naturaleza, la cual tiene dos componentes, primero el paso del antropocentrismo al biocentrismo, la vida como eje fundamental del desarrollo, lo que implica un enfoque de derechos que incluya a la naturaleza y animales como sujetos de derechos. En segunda medida, plantea la educación para toda la vida que debe contar con aspectos vitales como la inclusión social, inteligencia emocional y una ética del cuidado. Estos dos componentes asumen el papel de la educación como constitutivos del cambio, lo que significa reconocer la interdisciplinariedad, la transversalidad del saber ambiental y la proyección comunitaria. Lo anterior, exige un saber pertinente y contextualizado, pero a la vez articulado con las dinámicas nacionales y globales, valorando la comunidad y sobre todo el territorio. Las implicancias de esta perspectiva exigen apostarle a un currículo flexible y en un sentido aspiracional, al

cambio cultural que modifique la escala de valores y forje una humanidad y una ciudadanía acorde a los retos presentes y venideros.

Conclusiones

Como cierre, cabe mencionar que la educación para el desarrollo sostenible es un tema complejo y multifacético que involucra diferentes perspectivas y visiones de diversos actores. El ejercicio realizado en el marco del Pacto por la Educación en Norte de Santander ha permitido identificar tensiones y contrastes entre las posturas tradicionales de algunos sectores. En este contexto, la educación para el desarrollo sostenible se enfrenta al desafío de reconciliar diferentes perspectivas y paradigmas en busca de una formación integral que promueva un cambio valórico, de comportamiento y de actitud hacia la sostenibilidad. En ese sentido, la educación debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos y contenidos curriculares, para enfocarse en el desarrollo de habilidades para la vida, la reflexión crítica y la conexión con el medio ambiente. Por eso, el desarrollo a escala humana emerge como un enfoque que sitúa al ser humano en el centro del desarrollo, reconociendo su interdependencia con el entorno natural y la importancia de impulsar iniciativas desde lo local. Esto implica modificar los currículos educativos, incorporando reflexiones dialógicas sobre alternativas de desarrollo, y permitiendo que los estudiantes participen activamente en la construcción de su proceso formativo. Asimismo, la implementación de políticas públicas y la gobernanza son fundamentales para materializar la educación para el desarrollo sostenible. De hecho, este tema debe ser pensado como un proceso integral, que abarque la vida de cada ser humano y su relación con el planeta, incorporando una visión biocéntrica y una ética del cuidado.

En definitiva, la educación para el desarrollo sostenible debe ser inclusiva, pertinente, interdisciplinaria y contextualizada, con un enfoque en el cambio cultural y en la formación de una ciudadanía comprometida con la sostenibilidad. Solo a través de una visión integral y colectiva podremos abordar los desafíos presentes y futuros para alcanzar un desarrollo verdaderamente sostenible y armonioso con nuestro entorno.

Bibliografía

- Boisier, S. (1999). Desarrollo (local): ¿de qué estamos hablando? Santiago de Chile, 28, 1-18. https://flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1245948918.-Desarrollo_Local_De_que_estamos_hablando__2_.pdf
- Chamorro Arrieta, A. P. (2015). Desarrollo a escala humana: óptica de vida de tres individuos con discapacidad. *Equidad & Desarrollo*. 24, 185-210. Doi: <https://doi.org/10.19052/ed.3425>
- Dankhe, G. (1986). Metodología de la Investigación.
- Folch, R. (1998). Ambiente, emoción y ética. Barcelona, Editorial Ariel.
- Francés, F., Alaminos, A., Penalva-Verdú, C., & Santacreu, Ó. (2015). La investigación participativa: métodos y técnicas. Cuenca, Ecuador: Pydlos ediciones.
- Giuliano, F., & Berisso, D. (2014). Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender: Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo. *Revista Del IICE*, (35), 61-71. Doi: <https://doi.org/10.34096/riice.n35.196>
- Gutiérrez, J., Benayas, J., & Calvo, S. (2006). Educación para el desarrollo sostenible: evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014. *Revista Iberoamericana de educación*, 40(1), 25-60. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie400781>
- Hartwick, JM (1977). "Equidad intergeneracional e inversión de rentas de recursos agotables". *The American Economic Review*. 67 (5): 972-4.
- Hartwick, JM (1978). "Invertir los rendimientos del agotamiento de las existencias de recursos renovables y la equidad intergeneracional". *Cartas económicas*. 1 (1), 85-8. Doi: 10.1016 / 0165-1765 (78) 90102-7.
- Hartwick, JM (1978). "Sustitución entre recursos agotables y equidad intergeneracional". *La revisión de estudios económicos*. 45 (2), 347-54. Doi: 10.2307 / 2297349.
- Manzano López, D. J., Botello Sánchez, E. A., & Zambrano Miranda, M. de J. (2021). Desarrollo sostenible y el cultivo agroindustrial de la palma de aceite en Norte de Santander, Colombia. *Apuntes del Cenes*, 40(72). Págs. 233 - 270. Doi: <https://doi.org/10.19053/01203053.v40.n72.2021.12609>
- Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (2010). Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro.
- Méndez, C (2013). Análisis de las ejecuciones extrajudiciales y el desplazamiento forzado por parte del Estado Colombiano y su incidencia en la participación política durante el periodo 2002-2010. Un análisis desde el enfoque de desarrollo a escala humana. [Tesis de grado en economía, Universidad de Pamplona de Colombia].

- Méndez, C. & Zambrano, M (2018). Catatumbo, reflexiones del conflicto armado desde varias perspectivas. Ed: Editorial Académica Española. "Análisis de las ejecuciones extrajudiciales y el desplazamiento forzado por parte del estado colombiano y su incidencia en la participación política durante el periodo 2002-2010, desde el enfoque de desarrollo a escala humana" (pp. 167 – 224). Ciudad: Ed: Editorial Académica Española.
- Méndez, C. (2021). Elementos del modelo de Corrientes Múltiples aplicados al caso del programa nacional integral de sustitución de cultivos ilícitos (PNIS) para el periodo 2014 – 2017.[Tesis de maestría en proceso de publicación, Universidad Externado de Colombia].
- Miles y Huberman (1994), Creswell (2009) & Henderson (2009). Muestreo en la investigación cualitativa. Sampieri, R (2014). Metodología de la Investigación. (pp. 397-398). México: Mcgraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. De C.V.
- Prats, J. (2003). El concepto y el análisis de la gobernabilidad. Revista Instituciones y Desarrollo, 14-15, 239-269.
- Roth, A. (2007) Enfoques y teorías para el análisis de las políticas públicas. En Vargas A. Fundamentos de políticas pública. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Sachs, J. (2014). La era del desarrollo sostenible. Barcelona: Grupo Planeta. planetadelibros.com/libros_contenido_extra/31/30978_La_era_del_desarrollo_sostenible.pdf
- Sabino, C. (1992). El Proceso De Investigación. Bogotá: Ed. Panamericana. http://paginas.ufm.edu/sabino/ingles/book/proceso_investigacion.pdf
- Salgado, B. M. C. (2007). Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible en América Latina. Revista de la Cátedra Unesco sobre desarrollo sostenible. 1, 29-37.
- Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. México: Mcgraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. De C.V.
- Sen, A. (2013). "The Ends and Means of Sustainability." Journal of Human Development and Capabilities. 14(1), 6-20. Doi: <https://doi.org/10.1080/19452829.2012.747492>
- Sierra Bravo, R. (2001). Técnicas de investigación social. Madrid: Editorial paraninfo. https://significanteotro.files.wordpress.com/2017/08/docslide-com-br_tecnicas-de-investigacion-social-r-sierra-bravo.pdf
- Solow, RM (1974). "Equidad intergeneracional y recursos agotables". Revista de Estudios Económicos: Simposio de Economía de Recursos Agotables. 41, 29–46. doi: 10.2307 / 2296370.
- Solow, RM (1986). "Sobre la asignación intergeneracional de recursos naturales". Revista escandinava de economía. 88 (1), 141–9. doi: 10.2307 / 3440280.
- Solow, RM (1993). "Un paso casi práctico hacia la sostenibilidad". Política de recursos. 16 (3): 162–72. doi: 10.1016 / 0301-4207 (93) 90001-4.
- Vargas, A. (1999). Notas sobre el Estado y las políticas públicas. Bogotá: Almudena.