

Capítulo 13. Ciudad / Sociedad Educativa . Ratificando la Validez de un Concepto.

La década de los ochenta significó la década perdida para la economía de muchos países del Tercer Mundo por el problema de la deuda externa, que obligó a desviar hacia los centros financieros del planeta muchos de los recursos necesarios para ser invertidos en el desarrollo y el avance social. El proceso de organización de las comunidades sufrió también las consecuencias y ya vimos cómo en Venezuela se derivó a las políticas de CONAVI para la organización en zonas de barrios de consorcios como Agencias de Desarrollo Urbano Local Autogestionado, entidades de organización transdisciplinar al participar allí representantes de los inversionistas, de las autoridades locales, de las universidades, las profesiones liberales y de las comunidades. La experiencia tomó fuerza a través de proyectos académicos que involucraban docencia, investigación y extensión en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Central de Venezuela, donde había una línea de trabajo institucional que involucraba a múltiples profesores y eventualmente a estudiantes.

En la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Los Andes el caso fue distinto. A mediados de los años setenta—coincidiendo con la bonanza petrolera del país—un gran contingente de profesionales jóvenes que conformaban el personal de planta se fueron por desacuerdos sobre las políticas de la Facultad, a otras universidades o al ejercicio profesional. Ello mermó considerablemente las posibilidades de desarrollar políticas académicas integrales con los Departamentos, quedando sólo pequeños grupos de investigación que se concentraron en el Centro de Investigaciones. A mediados de los ochenta se organiza el primer postgrado en la Facultad en colaboración con el Instituto de Estudios de Administración Local de España. Los trabajos con barrios se realizaron—y aún se realizan—como inquietudes e iniciativas particulares e independientes de algunos profesores y no como una línea de trabajo o investigación permanente.

En el caso de mi carrera académica, a partir de Octubre de 1977 y hasta Noviembre 1979 realicé el postgrado y la tesis “Universidad y Desarrollo” y me reincorporé en 1980, donde además de las actividades de docencia en taller y de extensión ya reseñadas con los barrios Pueblo Nuevo y Simón Bolívar, fui asignado a coadyuvar en la creación de la Oficina Sectorial de Planificación de la Facultad, lo que me permitió conocer y trabajar sobre el muy recientemente constituido Sistema de Planificación de la universidad y me involucró en la investigación sobre el desarrollo del proceso curricular de la Escuela, tarea en la cual realicé dos trabajos de ascenso (sobre el plan de estudios y sobre currículum, revisión y transformación curricular, en la búsqueda de coadyuvar sin éxito, para que la Facultad se dotara de un Plan de Desarrollo que orientara su evolución y que involucrara la extensión a la comunidad, lo cual nunca he podido hacer entender).

A mediados de los años ochenta publiqué en una edición especial aniversaria de El Vigilante un trabajo sobre las posibilidades de Mérida como Ciudad Educativa-Ciudad Universitaria-Ciudad Parque e intenté realizar trabajo de extensión participando como concejal suplente independiente en la Cámara Municipal. Luego me involucré en las actividades del Sistema Nacional de Salud y a finales de los ochenta, desalentado por tanta desarticulación a todos los niveles, realicé una nueva investigación sobre Universidad y Desarrollo, la cual presente como trabajo de ascenso a titular en 1989.

Es así como entre 1984 y 1992, en investigación y extensión realizó actividades sobre la enseñanza de la arquitectura, la misión de la profesión, el sistema nacional de salud, la Unión de Universidades de América Latina y las Conferencias Latinoamericanas de Escuelas y Facultades de Arquitectura (CLEFA) presentando en la XIII Conferencia en Ciudad de Guatemala en 1989 la ponencia “La Cooperación Universitaria para el proceso de la Arquitectura, el Urbanismo y su Enseñanza en América Latina”, donde sacaba una conclusión referida a la misión de la Arquitectura y del arquitecto:

Si vislumbramos a la Arquitectura y al Urbanismo como procesos continuos que acompañan al desenvolvimiento social, entendemos entonces que su misión es la búsqueda y realización expansiva y permanente de la calidad de la vida: **calidad de la vida, calidad del medio ambiente, calidad de la vida urbana, calidad de la vida rural...en la realización expansiva de la felicidad (del bienestar) del hombre.**

Los agentes de esta misión son los arquitectos, urbanistas y planificadores: los mismos que egresan de nuestras Facultades.

Sin embargo la cruda realidad vivida en el país en las últimas tres décadas apuntaban a todo lo contrario. Deterioro persistente de la calidad de la vida del venezolano tanto en el medio urbano como rural, en ambientes depredados y cada vez más contaminados; caos en la educación y la salud; ausencia de coherencia en las políticas del Estado y dilapidación de los recursos del erario público. Crisis de valores sociales.

13.1 Ciudad Educativa, Sociedad y Facultades de Arquitectura. Ponencia en 1991.

En este contexto llega en 1990 la convocatoria a la XIV CLEFA en La Paz, Bolivia a realizarse en marzo de 1991 bajo el tema general “Arquitectura, Desarrollo Espacio e Interacción Social”, por cuanto “las Escuelas y Facultades están formando profesionales que van a trabajar en un medio en el cual adoptarán decisiones que los alinearán en alguna de las corrientes que postulan diferentes modelos de desarrollo”. Intentaban así “rescatar las experiencias y el debate sobre la incidencia de los modelos de desarrollo en la producción del espacio urbano y arquitectónico en el rol de las Facultades y en el rol de los arquitectos”. Justificaban la selección del tema general por las 3 siguientes razones:

- a. la búsqueda de alternativas para lograr su sobrevivencia y su desarrollo en que se encuentran las sociedades latinoamericanas;
- b. el papel de “centros de estrategias sociales para la producción del espacio” que deben ser las Escuelas y Facultades de Arquitectura;
- c. la exigencia de intervenir en el medio directamente, en el proceso formativo de los profesionales (procesos científicos de enseñanza-aprendizaje) lo que implica tener claro el objetivo de esa intervención.

Ante ese llamado elaboré y presenté la ponencia “Ciudad Educativa, Sociedad y Facultades de Arquitectura”, pues seguía convencido de que el concepto de Ciudad Educativa era un modelo educativo global aplicable a las sociedades en crisis de fines del siglo XX, pues la última década del siglo XX presentaba a la humanidad el más grandioso

reto de la historia. La ponencia estaba estructurada en 5 partes: La primera referida al informe de la ONU sobre Ambiente y Desarrollo con la alternativa del desarrollo sustentable; la segunda a la dramática situación de la población sobre la población y la pobreza en base a un reportaje sobre un informe de la CEPAL (*América Latina: Un Continente Indigente*, El Nacional, Caracas 12/8/90, C5), la tercera referida al concepto de la UNESCO de la sociedad como Ciudad Educativa; la cuarta un recogimiento al clamor de Mario Bunge y a la visión de Justo Sierra, y la quinta referida a una estrategia alternativa de acción para nuestras casas de estudio.

Más adelante referiré al concepto de Ciudad Educativa. En relación con lo planteado por Mario Bunge se trata de su artículo “Los trece Jinetes del Apocalipsis” (publicado en *Free Inquiry* VIII, 3 Summer, 1988, traducido por Olegario Diez y Riega para Ciencia, Política y Sociedad N° 60, órgano del CEPESAL, Centro de Estudios Políticos y Sociales de la ULA, en diario Frontera, Mérida, 18/09/88, p.18) donde advierte contra la maña de nuestros políticos que saben cómo desviar la atención pública de los problemas vitales, destacando y machacando las noticias dramáticas sobre terrorismo, espionaje, las drogas o el SIDA, no dejándonos percibir lo que realmente es importante: **la supervivencia de la raza humana**. Llega a la conclusión de que las noticias críticas para el siglo XXI no serán otras que la continuación, profundización e intensificación de gravedad de los siguientes puntos:

1. LA CARRERA ARMAMENTISTA que puede continuar aún después que se desmantele el armamento nuclear, a un ritmo de 1,8 millones de dólares el minuto.
2. EL RÁPIDO AGOTAMIENTO DE LOS RECURSOS NO RENOVABLES. Incluye el petróleo y otros metales industriales críticos.
3. LA DEGRADACIÓN Y DETERIORO DEL MEDIO AMBIENTE. Resultado lógico de la contaminación del aire, la lluvia ácida, los desperdicios de químicos tóxicos y los desechos nucleares.
4. LA MERMA Y MAL USO DE LA TIERRA DE CULTIVO. La desertificación causada por la deforestación y el abuso de los cultivos o sobrecultivación, sin mencionar el uso de tierras óptimas para la agricultura que son destinadas a la obtención de materia bruta con la cual se elaboran bebidas alcohólicas y comida de baja calidad.
5. LA SOBREPoblación. La población de la mayoría de los países continúa creciendo a una tasa de 2,5% al año. Antes de llegar a un crecimiento nulo (cero) la población de la India alcanzará 1.700 millones de habitantes, la China 1.570 millones, Nigeria 532 millones, Blangadesh y Brasil 300 millones cada uno y México y Etiopía 200 millones de habitantes cada uno, o quizá se debería decir de moribundos.
6. EL HAMBRE Y LA SED. Se estima en 770 millones el número de personas que no se alimentan adecuadamente para poder llevar una vida de trabajo, y en el doble de este número, a las personas que carecen de agua en condiciones higiénicas para beber.
7. LA MILITARIZACIÓN. Más de la mitad de las naciones en “desarrollo” actualmente en decadencia están gobernadas por militares. Constantemente armadas y entrenadas por las superpotencias, particularmente por los Estados Unidos de Norteamérica.
8. EL DESEMPLEO Y EL SUBEMPLEO. Sólo tres de cada cinco personas en el Tercer Mundo están totalmente empleadas. El énfasis de la expectativa militar contribuye poderosamente al subempleo.

9. EL INADECUADO CUIDADO DE LA SALUD. La mayor parte de las personas no tienen acceso a la medicina moderna, y además la medicina no puede hacer gran cosa por ellas ya que de todos modos están desnutridas.
10. LA DEUDA. Muchos gobiernos han contraído enormes deudas que recaerán sobre las espaldas de nuestros descendientes. Sólo Estados Unidos tiene una deuda nacional de 2,5 trillones de dólares y una deuda externa de más de 500 billones que tiende a aumentar—sin mencionar la deuda fiscal de tan sólo 200 billones de dólares, debido principalmente al gasto militar y la exoneración de impuestos de los llamados ricos protegidos por méritos.
11. LA BRECHA CRECIENTE ENTRE EL NORTE Y EL SUR. Los países industrializados mantienen una explotación permanente del hemisferio sur (sus minerales, sus bosques, su comida, su mano de obra barata, etc.) y hacen muy poco por corregir sus propios errores de administración.
12. LA CAÍDA DE LA CULTURA. Con una cantidad cada vez mayor de cerebros altamente entrenados, dedicados al diseño de armas y al mantenimiento de burocracias opresivas y parasitarias, la ciencia, la tecnología, las humanidades y las artes están en declinación mientras una cultura de basura se convierte en una industria próspera.
13. LA CRECIENTE CORRUPCIÓN DE LOS ASUNTOS PÚBLICOS. Una creciente parte de la humanidad está gobernada por personas perversas y ladronas, quienes pretenden hacer ver que trabajan como servidores públicos cuando lo único que les interesa es su beneficio personal.

Para evitar que el siglo XXI sea la tumba de la humanidad, Bunge insta a revertir todos y cada uno de los trece puntos, y no con medidas aisladas como la educación o la agricultura, que no sería suficiente, porque todos los subsistemas de la sociedad—su economía, su política, su cultura—están interconectados y funcionan como una sola unidad, sino con un enfoque global participativo planteando lo siguiente:

Lo que en verdad necesitamos es una **ingeniería social sistemática** a escala planetaria. Pero si queremos evitar un mayor caos y sufrimiento el cambio lo debemos hacer gradual y pacíficamente, y no violenta y repentinamente. La única vía que nos queda es trabajar en función de establecer la Unidad Mundial de los Estados o en otras palabras los Estados Unidos del Mundo.

Sólo un gobierno mundial, que represente a todas las naciones y a la vez, se abstenga de intervenir en la vida interna, podría planificar la supervivencia de nuestra especie. Pero el diseño y la implementación de tal plan nunca debería dejarse en manos de los políticos, los burócratas o los tecnócratas, ya que sus resultados nos afectará directamente a todos y cada uno de nosotros. Lo que realmente necesitamos es una **planificación participativa**. Para lograr este propósito, la actual apatía política que encontramos en todas partes del mundo, estimulada por la supercentralización sin participación del gobierno y la homogenización de la corrupción en los altos cargos, deben ser combatidas. ¿Cómo? A través de la participación desde la base, en los partidos políticos, en las organizaciones sin fines de lucro, en los servicios del interés público. No vemos otra vía racional y nos queda poco tiempo. Los Trece Jinetes del Apocalipsis están cabalgando rápidamente hacia el próximo Siglo.

En cuanto al maestro Justo Sierra, cuando reinstaura en 1910 la universidad mexicana después de décadas de clausura, en su discurso lanza una frase premonitoria al

indicar que **“el día que las universidades se ligen y confederen en la paz y el culto del ideal en el progreso, se realizará la aspiración profunda de la raza humana”**.

En cuanto a la estrategia alternativa de acción para nuestras casas de estudio planteaba:

...la necesidad de desarrollarnos curricularmente en nuestras escuelas, facultades o universidades, en la necesidad de la interacción docencia-investigación y docencia-extensión, así como del crecimiento de la cooperación universitaria a todos los niveles, en el primer plano de las universidades latinoamericanas, comenzando por el ámbito nacional y regional, La universidad constituida así en factor de desarrollo y bienestar económico-social, material-espiritual, a través de tres probables líneas de acción:

- a. **La actividad docente y de investigación.** Los estudios ...en permanente evolución. La evaluación y ajuste curricular permanente, se convierte en una constante en una Facultad universitaria, a fin de fortalecer con hechos reales y actuales, la pertinencia en la formación profesional para estudiar y proponer la resolución de los problemas de la sociedad. La enseñanza-aprendizaje de las disciplinas profesionales—la arquitectura y el urbanismo entre ellas—no puede ser más una práctica aislada de la realidad social, económica, política, tecnológica e histórico-cultural de los pueblos en que se encuentran enclavadas las universidades.
- b. **La actividad docente y de extensión.** Las escuelas deben participar institucionalmente en los procesos de administración urbana y regional, para reclamar y promover la coordinación de la acción pública entre los diferentes entes del estado y las comunidades... A las escuelas (y a las universidades) se les reclama asumir responsablemente su papel de agente de cambio, para que en consonancia con la población, se **tienda a acelerar los procesos de organización de las comunidades por autogestión**. Asimismo debe ser una constante en la formación profesional, la amplia sensibilidad social, para aupear una acción futura concertada de los profesionales, en pro de la elevación global de la calidad de la vida hasta la nivelación de los estratos poblacionales más desfavorecidos de la sociedad. Se trata de promover y favorecer en la sociedad la acción concertada de la Comunidad, la Universidad y el Estado.
- c. **La cooperación Universitaria.** Las Universidades y las Escuelas deben crear y desarrollar las redes de cooperación locales, nacionales e internacionales, bajo la siguiente óptica y explorando nuevas vías:
 - La cooperación universitaria internacional es un mecanismo idóneo para fortalecer el proceso de intercambio entre los pueblos y para acelerar su desarrollo, ya que vendrían a complementar culturalmente los procesos regionales y globales de integración económica y política que se han acelerado en los últimos años.
 - Siendo la cooperación universitaria un programa de gran complejidad y futuro, requiere de grandes inversiones. Como se tiende a redes complejas, se puede iniciar a corto plazo con escasos recursos promoviendo un sistema y una red de información...hasta alcanzar una conexión rápida—que hoy ya existe a través de internet—entre instituciones de diferentes áreas regionales o continentales. Es obvio, que previa o paralelamente se requiere desarrollar las redes locales y nacionales de cooperación. Todo se comienza artesanalmente.

- Una vez establecido el sistema y la red de información se puede abordar con mayor seguridad los programas de intercambios de profesores y estudiantes; así como la programación y realización conjunta de proyectos de toda índole académica o administrativa, en la Docencia, la Investigación y la Extensión, pasando a programas interdisciplinarios hasta alcanzar la transdisciplinariedad.

13.2 Ciudad Educativa. Ratificando la Validez del Concepto.

Para ratificar la validez del concepto de Ciudad Educativa como una alternativa a los modelos locales de desarrollo realicé en Enero de 1992 una pasantía en la Unidad de Arquitectura para la Educación de la UNESCO. Tuve acceso a documentos históricos con los que elaboré el informe titulado “**Origen, Evolución y Actualidad del Concepto de Ciudad Educativa**”. Así llegué a una referencia al Congreso de Ciudades Educadoras de Barcelona, España en 1990 y a un programa de la Fundación de Ciudadelas Educativas de Colombia.

De ese informe extracto que el concepto de la Sociedad como Ciudad Educativa conjuntamente con el de Educación Permanente **constituían** las dos nociones fundamentales sustentadas en “Aprender a Ser”, informe presentado en mayo de 1972 a la UNESCO por la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, nombrada por el Director General en 1971, para dar cumplimiento a una resolución de la Conferencia general de 1970. La Comisión estaba integrada por personalidades de Chile, Siria, República Popular del Congo, U.R.S.S., Irán, EEUU y Francia, bajo la presidencia de Edgar Faure, quien fuera el Ministro francés de Educación Nacional encargado de promover las reformas del sistema educativo a raíz de los violentos sucesos estudiantiles y obreros de París en mayo de 1968.

En el Epílogo 2 de “Aprender a Ser” (A manera de presagio) vierten el ideal de Una Ciudad Educativa (o **Sociedad de Aprendizaje** si nos atenemos al concepto en inglés como *Learning Society*) tendencia humana al futuro del hombre, en un momento coyuntural de su proceso educativo, al considerar que la sociedad estaba por franquear las puertas en que la encerraron los decretos de una tradición secular. Para ello era preciso que la acción de la escuela y de la Universidad fuera no sólo desarrollada, enriquecida, multiplicada, sino también trascendida por la ampliación de la función educativa a las dimensiones de la sociedad entera.

Como consecuencia, podrá cada vez menos pretender (la escuela) asumir ella sola las funciones educativas de la sociedad. La industria, la administración, las comunicaciones, los transportes pueden tener su parte. Las colectividades locales, lo mismo que la comunidad nacional son también instituciones eminentemente educativas. “La Ciudad—decía ya Plutarco—es el mejor instructor”. Y en efecto, la ciudad sobre todo cuando sabe mantenerse a escala humana, contiene, con sus centros de producción, sus estructuras sociales y administrativas y sus redes culturales, un inmenso potencial educativo, no sólo por la intensidad de los intercambios de conocimientos que allí se realizan, sino por la escuela de civismo y solidaridad que ella constituye.

En vez de delegar los poderes en una estructura única, verticalmente jerarquizada y constituyendo un cuerpo distinto en el interior de la sociedad, son todos los grupos, asociaciones, sindicatos, colectividades locales y cuerpos intermedios los que deben asumir, por su parte una responsabilidad educativa...Hémos aquí más allá de un simple cambio de sistema, por radical que sea éste. Los que cambian de naturaleza son los términos mismos de la relación entre sociedad y educación. Una configuración social que situase a la educación en este lugar, que la otorgase este rango merecería un nombre propio: el de Ciudad Educativa. Su advenimiento sólo sería concebible al término de una compenetración íntima de la educación y el tejido social, político y económico, en las células familiares, en la vida cívica. Implica que pueden ser puestas en todas las circunstancias a la libre disposición de cada ciudadano, los medios de instruirse, de formarse, de cultivarse a su propia conveniencia, de tal suerte que el sujeto se encuentre respecto a su propia educación en una posición fundamentalmente diferente: la responsabilidad sustituyendo a la obligación.

La educación no podrá, en esta perspectiva, constituir mañana sino un conjunto, en el que todos los sectores estarán estructuralmente integrados; será universalizada y continua; será desde el punto de vista de las personas, total y creadora: en consecuencia, individualizada y autodirigida. Será el soporte y el animador de cultura, así como el motor de la promoción profesional. Este momento es irresistible e irreversible. Esta es la revolución de nuestro tiempo.

Conscientes de las dificultades, señalaban que toda concepción novedosa de la educación tropieza con obstáculos y grandes resistencias, conscientes e inconscientes. Consideraban inútil pretender “batirse” por una Ciudad Educativa que se instauraría un buen día, toda perfecta y equipada, lustrosa como un juguete nuevo, por la virtud de bellas palabras. A lo sumo creían constituye uno de los signos que pueden inscribirse sobre las banderas de un rudo combate político, social y cultural capaz de crear las condiciones objetivas para aquél: una llamada al esfuerzo, a la imaginación, a la audacia conceptual y práctica.

Ya a fines de los sesenta se estaba consciente de que la sociedad entera tenía la función educadora, lo cual se constata en la indagación histórica realizada para el informe “Aprender a Ser” al referirse a las sociedades primitivas y a la antigua civilización griega. El enfoque se recogía como fundamento a ser desarrollado en las sociedades más modernas, para las estrategias a seguir en torno al futuro de la educación. Además entre los miembros de la Secretaría de la Comisión Internacional figuraba Paul Lengrand, un personaje con gran experiencia en la educación no formal y de adultos en Francia desde la posguerra de los años cuarenta. Los orígenes del concepto de educación permanente se encontraron en la reunión del Comité Internacional de Adultos realizada en diciembre de 1965 y su evolución como “idea-fuerza” es impulsada por la XIV Conferencia General de la UNESCO a fines de 1966 (Lengrand, Paul: Introducción a la Educación Permanente, Teide-UNESCO, Barcelona 1973, original en francés en 1970). En su desarrollo permitió identificar lo que se llamó “educación extra escolar”. En 1970 Lengrand publica la obra “La Educación Permanente” dentro del marco del Año Internacional de la Educación.

13.3 Comentarios del Director de la UNESCO, Observaciones del Consejo Ejecutivo y de un experto de la educación.

El Director General de la UNESCO, René Maheu, tres meses después de recibido el informe “Aprender a Ser” presenta en agosto de 1972 sus comentarios que son entusiastas y optimistas, recalcando “la perspectiva dialéctica de las ideas centrales a saber”:

- transformar y mejorar las instituciones educativas completándolas con otras formas de educación; e
- investigar la educación diversificada, ampliada, que llegaría a ser un “proyecto continuo de la sociedad”, de una sociedad transformada en “ciudad educativa” en la que todos los medios y todo el saber del cuerpo social se pondría al servicio de una educación ofrecida a todos, cualesquiera que fuese su edad. (UNESCO, 1972:1).

Menos entusiasta es el Consejo Ejecutivo en sus observaciones en octubre de 1972, donde señala que el Informe se “inspira ampliamente en la experiencia de la UNESCO en el área del desarrollo de la educación”. En vez de ciudad educativa utilizan sociedad educativa o del aprendizaje (o *learning society*) y observan y subrayan lo siguiente:

La adopción por la Comisión de una aproximación global de la educación, que integra sus aspectos escolares y extraescolares, y su toma de posición a favor de una sociedad educativa en la cual la acción de las instituciones propiamente dichas, sean modernizadas y repensadas en un espíritu nuevo, deberá ser completada por un vasto conjunto de actividades que llaman a la participación de la sociedad. (UNESCO, 1972:2)

Para el Consejo, las recomendaciones constituyen una síntesis útil de las ideas y soluciones que se han afirmado a lo largo de los últimos años, y reconocen el mérito del informe por la claridad con que expone el problema de la solidaridad internacional en materia de educación. Sin embargo observan que no se presenta una tipología de educación, lo que justifican por la diversidad de sistemas educativos a nivel mundial. Pero insisten en lo deseable que hubiera sido un nivel intermedio entre las recomendaciones de carácter general y la situación de cada país: “un análisis donde aparecieran tipos o familias de estrategias que correspondan a ciertas situaciones”. Estiman necesario estudiar el informe profundamente en el Consejo, en la Conferencia General y en los estados miembros, e invitan al Director a consultar a las instituciones competentes de las Naciones Unidas, para precisar los métodos y la orientación de la cooperación internacional en materia de educación.

Peter Scott, estudioso de la educación en la revista *Perspectivas* (primavera de 1973) señala que aunque a todo lo largo “se nos deja entrever aspectos a menudo seductores de la Ciudad Educativa del porvenir...su contorno permanece confuso”. Considera como la idea quizás más importante a la “necesidad de abolir las barreras tradicionales de la pedagogía e instaurar, gracias a las innovaciones técnicas y de otro tipo, los sistemas y los métodos democráticos mejor adaptados a la educación de masas”. Reconoce que siendo la idea más sujeta a controversia, no está analizada de manera sistemática. Concluye que este informe es esencialmente un documento humanista y no burocrático, reconociendo a Faure y su equipo el trazado a grandes rasgos de una imagen de la Ciudad Educativa del porvenir,

incumbiendo a los gobiernos y a sus pueblos darle vida. (Scott, Peter: “La educación a la hora de la elección”, **Perspectives**, Vol. III, N° 0, primavera, 1973).

13.4 En la 34ª Conferencia Internacional de la Educación (1973) y tendencias hasta 1983.

Gran cantidad de actividades de carácter nacional, regional e internacional se realizaron en 1973 en torno al informe—entre ellas una primera impresión de amplia difusión mundial en francés, inglés y castellano—cuyos resultados eran enviadas a la Oficina Internacional de Educación en Ginebra, los cuales sirvieron para elaborar dos documentos preparatorios a la 34ª Conferencia Internacional de la Educación. El primero, “Grandes Tendencias en el Campo de la Educación” reconoce que los diversos Estados teniendo en cuenta la disparidad de las situaciones y de problemas no pueden encarar la evolución de sus sistemas de educación-formación, en la perspectiva más o menos lejana de una “Ciudad Educativa” sino en la medida en que una política más amplia de mutación social sea asumida. (BIE: *Bureau International de l'Education: **Grandes Tendencias de la Educación***, mimeografiado, Ginebra julio de 1973).

En el 2º documento donde se examinan los resultados del procesamiento de los informes de los Estados sobre “Aprender a Ser”, se destaca la conformidad en que están la mayoría de los países con sus grandes orientaciones, aunque ciertos países insisten sobre el carácter impreciso más bien utópico, de ciertos conceptos fundamentales, como la ciudad educativa, la educación permanente, el rol de la ciencia y la tecnología en el desarrollo de la educación, las innovaciones educativas y la cooperación internacional. Sobre ciudad educativa concluyen que “esta perspectiva, aunque atractiva, aparece más como una utopía susceptible de estimular la evolución de los diversos sistemas de educación que como un objetivo realista y realizable, teniendo en cuenta las dificultades en que se encuentran numerosos países en vías de desarrollo para asegurar un mínimo de educación a su juventud”. (BIE: **Examen de los resultados de los trabajos efectuados por los Estados sobre el informe de la CIE**, mimeografiado, Ginebra, agosto de 1973).

Todo ello nos permite comprender, por qué el término de ciudad educativa ya no aparece en el reporte final de la 34ª Conferencia Internacional de la Educación (Ginebra, septiembre 21 al 27 de 1973) y prácticamente desaparece de la literatura oficial de la UNESCO. Sin embargo, el concepto quedó implícito dentro del concepto de educación permanente, lo que se encuentra al vislumbrar una de las reacciones generales anotadas en la Conferencia:

Todos los participantes han estado de acuerdo para que el concepto de educación permanente sea aceptado como la idea directriz de la evolución futura de la educación, tanto en los países en vías de desarrollo como en los desarrollados, a pesar de la complejidad, las dificultades y costos posibles de su aplicación. Hubo también unanimidad para considerar que ese nuevo concepto de educación permanente no puede ser resultado notablemente, sino gracias a un sistema escolar fortalecido y perfectamente organizado...(rechazando la idea de desescolarización si ello significa supresión de la escuela). En todo caso, será reconocido que los sistemas escolares que funcionan en un aislamiento relativo no llegarán a lo que se espera de ellos, sugiriendo que los sistemas de enseñanza existentes comporten **un sólido elemento de enseñanza no formal y que la sociedad y la escuela cooperen en**

la realización del objetivo visualizado, a saber la educación permanente para todos...
(*Bureau International de l'Education*, 1973: *Rapport Final 34ème Conférence Internationale de l'Education*, Ginebra, 1973).

Este punto de acuerdo sobre la prioridad de la enseñanza básica general se va a perfilar como un importante programa de la UNESCO en la década de los ochenta, que conducirá a la estrategia mundial de **educación para todos** impulsada a raíz de la Conferencia Mundial de Educación, de Jomtiem (Tailandia) en 1990, por la Comisión Inter-agencial del programa PNUD, la UNESCO, la UNICEF y el Banco Mundial, del sistema de las Naciones Unidas. (PNUD et al. 1990).

A pesar de no citarse más al concepto de ciudad educativa, encontramos rastros de su aplicación en el Plan a Plazo Medio de la UNESCO para 1984-1989, esencialmente en los programas “la educación para todos”, “la comunicación al servicio del hombre” y “educación, formación y sociedad” (El Correo de la UNESCO, 1983).

13.5 La noción de redes de aprendizaje de Coombs.

Philips H. Coombs, quien escribió un libro sobre “La crisis mundial de la educación”, fue el primer director del Instituto Internacional de la Planificación de la Educación (IPE) creado en la década de los sesenta en París. En 1971 era en Nueva York, Vicepresidente del Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación, por lo que fue uno de los consultados por la Comisión de la UNESCO. En algunos de sus trabajos de los setenta y los ochenta aborda la definición de los conceptos de educación no formal y de educación informal, y en un nuevo libro en 1985 sobre la crisis mundial en educación reseña con detalles, el ascenso de la educación no formal a partir de los años setenta, y aporta la noción de redes de aprendizaje (*learning networks*), entendida como contexto o entorno social donde se organizan los “sistemas” educativos—informal, formal o no formal. Una de sus conclusiones nos advierte en todo caso, que por la complejidad de las sociedades modernas “cualquier sueño de amarrar todas estas actividades dispersas además de la educación formal en un claro y bien arreglado paquete organizado con la meta de tener todo bien coordinado, bien planificado y bajo control—no deja de ser nunca, más que un sueño”. (Coombs, 1985).

13.6 La educación para el Siglo XXI vista en 1989.

A fines de 1989, en el marco de la 33ª Conferencia General de la UNESCO, se aprobó el Tercer Plan a Plazo Medio para 1990/1995. En los antecedentes al programa “La Educación para el Siglo XXI” que junto con los programas “Hacia una Educación Básica para Todos” y “Acción y Apoyo a Favor de la Educación” integran los tres programas del área principal I (La Educación y el Porvenir) hay una referencia a “Aprender a Ser” donde en vez de Ciudad Educativa se dice “Sociedad del Conocimiento”, reconociéndose el impulso que dio al pensamiento educativo:

Durante los últimos cuarenta años, la UNESCO ha ido a la vanguardia en la promoción de la reflexión internacional sobre la educación. Las consideraciones expuestas en el informe “Aprender a Ser” (1972) en que se propugna la educación permanente y el

desarrollo de una sociedad del conocimiento, tuvieron gran influencia sobre el pensamiento educacional y constituyen aún sólidas bases de reflexión...(UNESCO, **Tercer Plan a Plazo Medio 1990/1995**, Documento 25C/4, París, 1990).

Por tanto, entre otros, formulan un objetivo general y algunos lineamientos estratégicos, donde manifiestan su intención de encargar un nuevo informe “Aprender a Ser”. El objetivo general del programa era “iniciar una acción concertada para mejorar la calidad y pertinencia de la educación y adaptar el contenido y los métodos de ésta a las exigencias de las sociedades contemporáneas”. Los lineamientos de estrategia, se ordenan a continuación para mejor visualizar la relevancia de cada uno en particular estando aún vigentes. Estos, en torno al objetivo eran:

- Se asignará especial importancia a la enseñanza superior, que es de particular pertinencia para la renovación de todo el sistema educativo a la luz de las necesidades cambiantes de las sociedades, y para el futuro de la educación en el siglo XXI.
- Además de la función, la calidad y pertinencia de la educación...la reflexión deberá abordar el problema de fondo para las sociedades y los individuos, o sea, la finalidad de la educación en la perspectiva del siglo XXI.
- A este efecto se empezarán los trabajos para la formación de la filosofía de la enseñanza en el siglo XXI y la preparación de un nuevo informe titulado “Aprender a Ser”.

Al final de esta parte del Plan recalcan la importancia de una estrecha cooperación con las organizaciones pertinentes del sistema de las Naciones Unidas (UNICEF, OMS, FAO, PNUD y el Banco Mundial respectivamente dedicadas a la infancia, la salud, la alimentación, el programa para el desarrollo y las inversiones) y las organizaciones internacionales no gubernamentales, “para obtener una movilización masiva de recursos humanos y financieros y aplicar estrategias comunes”.

13.7 Conferencia Mundial de Educación Para Todos, 1990.

Esta Conferencia se realiza en Jomtiem, donde en el ámbito tailandés se aprueba una Declaración Mundial y un “Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, en un documento que fue el resultado de un vasto y sistemático proceso de consulta, y donde se incorpora explícitamente **la calidad ambiental**. Allí se reconoce que “la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional”. De Jomtiem emerge un enfoque integral de la educación básica, enriqueciendo la noción que de ella se tenía:

En la nueva visión, la educación básica forma el fundamento del aprendizaje para todos los ciudadanos, impartiendo a los educandos no sólo las herramientas esenciales de alfabetización, numeración y perspectiva científica en las cuales se enfatiza tradicionalmente, sino también, con igual énfasis, en habilidades y conocimientos (como la atención a los niños, la alimentación, la seguridad alimentaria, la salud e higiene básicas, la

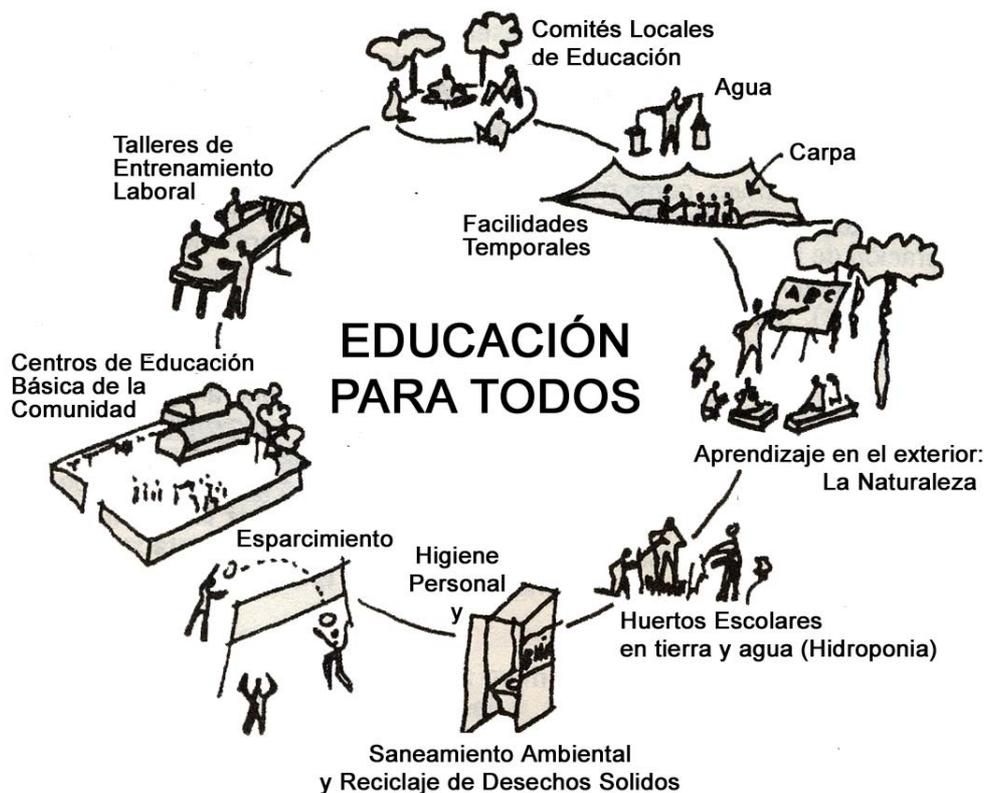
protección ambiental, la solución de conflictos, la tolerancia de la diversidad cultural y religiosa) que son directamente relevantes a sus necesidades e intereses.

Inculcando un mínimo común de aprendizaje básico, los aprendices estarán en capacidad de sobrevivir, de continuar aprendiendo, de vivir en dignidad, levantando a sus familias, ganándose la vida y dirigiendo sus hogares, así como participando en sus comunidades y en sus gobiernos.

Lo que constituye este currículum central variará de un país al otro (y aún de una cultura a la otra) a partir del momento en que el currículum central relevante e integrado esté basado y orientado en función de la comunidad centrándose en los problemas vitales y en su resolución, en un contexto particular que se concentra en el proceso de aprendizaje.

El conjunto articulado de habilidades y conocimientos mínimos debe ser dinámico, reflejando en lo posible las diferencias regionales y étnicas, y modificándose a medida que las necesidades de la nación cambian. (UNICEF, 1991).

**MODELO DE PROGRAMA DE COOPERACIÓN
A FAVOR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL.
Preparado para la Unidad de Arquitectura para la Educación
de la UNESCO, a raíz de la Conferencia de Jomtien (1990)**



En un amplio contexto, la educación para todos y el énfasis en la educación básica son la alternativa de la estrategia de la educación para la década de los noventa, cónsona con los problemas cambiantes y crecientes a que se están enfrentando las comunidades y las sociedades a que pertenecen. Todo ello es un producto de las búsquedas que se iniciaron a mediados de los sesenta, y que se afinaron y probaron en los setenta y los ochenta, con miras a preparar a la humanidad, frente a los grandes problemas derivados de un estilo de desarrollo depredador instaurado a lo largo de los siglos, y que quiere sustituir, por un estilo nuevo, fresco y ágil, acoplado con la naturaleza para una vida sustentable en el umbral del siglo XXI.

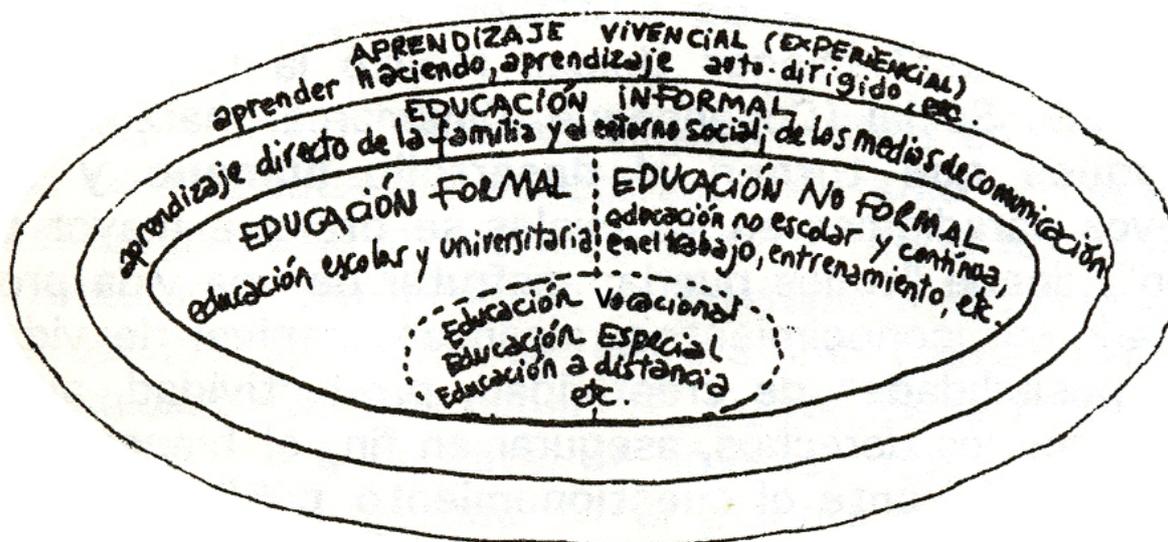
13.8 La educación y el entorno del aprendizaje.

La UNESCO publicó el Reporte Mundial de Educación en 1991, en el que está claramente establecida la concepción actual del sistema educacional dentro de un ámbito de aprendizaje (Ver Gráfico). La educación formal (escolar y universitaria) forma un conjunto con la educación no formal (no escolar y continua: en el trabajo; en el entrenamiento, etc.) que incluye en sí a la educación vocacional, la especial y la educación a distancia. Este conjunto está a su vez englobado por la educación informal (el aprendizaje directo de la familia en el hogar y en el entorno social de la comunicación y sus medios) que está a su vez inmerso en el aprendizaje vivencial (experiencial): aprender haciendo, aprendizaje autodirigido, etc. (UNESCO, *World Education Report*, 1991)

La Educación y el Entorno de Aprendizaje

(Educational and the learning environment)

Fuente: World Education Report, UNESCO, 1991)



13.9 El concepto de Ciudad Educativa. Federico Mayor 1993.

El concepto sigue vigente aunque no se utilice explícitamente. Lo encontramos en la crónica que escribió en 1993 el Director de la UNESCO Federico Mayor (“Pudiendo Tanto, se atrevieron a hacer tan poco” en El Correo de la UNESCO, número doble, París, julio-agosto de 1993), de donde se extrajo el siguiente párrafo:

...me parece indispensable luchar porque se incorporen en las mentalidades y las formas de actuar las dos nociones siguientes: la primera está muy relacionada con la educación permanente: el proceso educativo ya no es sinónimo de una adquisición de conocimientos previa a la iniciación de la vida activa. Es—y forzosamente será cada vez más—un proceso proteiforme que abarca toda la existencia y numerosas actividades del individuo. La segunda es la participación en la educación, cuando se piensa en el sistema educativo, se piensa siempre en el Estado. Ahora bien, la responsabilidad de la educación no incumbe sólo al Estado; recae en el conjunto de la sociedad civil, a todos los niveles, en todas sus estructuras. Sólo haciendo responsable a la sociedad de la solución del problema educativo se logrará dar base sólida a la formación de ciudadanos a carta cabal.

Lo dicho coincide con el concepto de ciudad o sociedad educativa o del conocimiento. Bajo esa convicción, Mayor plantea que sólo haciendo responsable a la sociedad de la solución del problema educativo se logrará dar base sólida a la formación de ciudadanos a carta cabal.

En este contexto, refiere a la minoría de los jóvenes en la educación superior (en todo el planeta el 92% de los jóvenes entre 18 a 23 años no tienen acceso a ella), razón que considera suficiente para que la sociedad sea particularmente exigente con quienes reciben sus beneficios:

Es preciso que esas jóvenes elites comprendan que son parte interesada del cuerpo social y que esa situación les impone responsabilidades; en la universidad deben “**aprender a emprender**” y comenzar a poner su imaginación y su dinamismo al servicio de las transformaciones que la época actual impone a todos los miembros de una colectividad.

Hace hincapié en la importancia que le reviste una de las finalidades de la educación: “contribuir a una mejor comprensión y una mejor apreciación mutua entre los hombres” e incita al lector a proporcionar orientaciones, atreviéndose a correr grandes riesgos, para prepararnos a enfrentar los grandes desafíos que plantea el porvenir, entre los cuales se cuentan la pobreza, la demografía, el ambiente y la coexistencia inter-étnica:

En una tierra cada vez más pequeña donde predomina la diversidad de nada sirve atrincherarse, replegarse en sí. El mejor medio de sobrevivir para abordar una nueva dimensión de la existencia consiste en saber vivir con el otro, y escucharlo. La tolerancia no es soportar al otro; es conocerlo, comprenderlo, respetarlo e incluso—¿por qué no?—admirarlo.

Lo que más hace falta hoy día, lo que reclaman de nosotros de manera más explícita los jóvenes y en particular los adolescentes que concluyen sus estudios secundarios son referencias, una brújula, una carta de navegar. Urge que les proporcionemos esas orientaciones so pena de enfrentarnos con grandes trastornos sociales.

Para eso debemos atrevernos a correr grandes riesgos, incluso el de equivocarnos. La peor solución sería no hacer nada ante lo intolerable. No estamos preparados para enfrentar todos los desafíos—los que plantean la pobreza, la demografía, el medio ambiente, la coexistencia interétnica—que son los del porvenir, pues a menudo seguimos utilizando instrumentos anticuados. Tenemos que prepararnos lo antes posible si no queremos que nuestros nietos murmuren refiriéndose a nosotros, en esa frase terrible de Camus: “Pudiendo tanto, se atrevieron a hacer tan poco”.

13.10 El Primer Congreso de Ciudades Educadoras. Cataluña, 1990.

En noviembre de 1990 se realizó en Barcelona (España) el Primer Congreso de Ciudades Educadoras. Allí se produjo la “Carta de las Ciudades Educadoras” (contenida en el informe de Ciudadelas Educativas de Colombia, 1991), declaración que tiene entre otros, los siguientes postulados:

- la ciudad será educadora cuando reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales—económica, social, política y de prestación de servicios—una función educadora; cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos sus ciudadanos; justificando su nueva función con motivaciones de orden social, económico y político...y sobre todo, con motivaciones de orden cultural y formativo. Es el gran reto del año 2000.
- Las ciudades educadoras colaborarán, bilateral y multilateralmente, para hacer realidad el intercambio de experiencias. Motivadas por el espíritu de cooperación, apoyarán mutuamente los proyectos de estudio e inversión, bien en forma de cooperación directa o como intermediarias entre los organismos internacionales.
- Las municipalidades...deberán plantear una política educativa amplia y de alcance global con el fin de incluir en ella todas las modalidades de educación formal y no formal y las diversas manifestaciones culturales, fuentes de información y vías de descubrimiento de la realidad que se produzcan en la ciudad.

13.11 La Fundación Ciudadelas Educativas de Colombia (1991).

En la década de los ochenta se creó en Colombia la Fundación Ciudadelas Educativas, ente jurídico sin fines de lucro, consagrado “a la educación integral de los municipios, al fomento de la cultura y a la elevación de la calidad de la vida de los ciudadanos y las comunidades, capacitándolas en tecnologías apropiadas y en la generación de fuentes alternativas de trabajo”.

En sus principios consideran a las Ciudades Educativas de Colombia, como un instrumento estratégico y operativo de las políticas nacionales sobre descentralización administrativa, política y de planificación estratégica. La fundación tiene en su haber un experimento exitoso aplicando directamente las ideas de ciudad educativa en la municipalidad de Tabio (Cundinamarca), donde lograron reanimar de cierta forma la vida de un pueblo considerado muerto en 1984, en una municipalidad modelo en 1990 con una solicitud en la UNESCO en 1991. De acuerdo a los informes, una serie de proyectos se pusieron en marcha entre los que se cuentan: reordenamiento urbano, modernización de

servicios públicos y vías de acceso, servicio municipal de acción juvenil, capacitación de la comunidad y de los jóvenes en talleres de actividades prácticas, comunicación alternativa y telecentros axiológicos—que imagino como bibliotecas y redes audiovisuales dirigidas por consenso—, autoempleo, vida, educación, artesanía y semblanza del municipio.

En 1992 pensaban iniciar actividades en otros poblados de diferentes regiones del país, realizando una convocatoria municipal invitando a afiliarse a la Fundación, con la inquietud de crear un país mejor para las presentes y futuras generaciones. Mérida puede hacerlo desde acá.

13.12 Mérida: Ciudad Educativa-Ciudad Parque. Una Idea. Un Llamado. Una Tesis.

Realizando tesis de grado en 1973 adquirí el informe “Aprender a Ser” y la mención de ciudad educativa y educación permanente, conjuntamente con las ideas lecorbusianas, el ideal de la arquitectura y el urbanismo y la vivencia universitaria andina me inspiraron un trabajo sobre “el desarrollo integral de las comunidades populares” en el sistema urbano metropolitano de Mérida Ejido. Como ya se dijo se llegaba a pruebas de diseño urbano en el sector anexo al centro de la ciudad cruzado por el Albarregas y donde en 1945 había aparecido el primer barrio fuera del damero de la meseta, integrado por pobres de la ciudad: migrantes rurales y vecinos locales. Veinticinco años después y en base a una propuesta de un expansivo plan de desarrollo, el río fue decretado parque por el Municipio pero sin plantearse qué hacer para su saneamiento hasta mediados de la década cuando se realizó un proyecto de dos largos colectores a lo largo del cauce. Paradójicamente, lo invertido a mediados de los años ochenta en saneamiento se perdió—se estaban construyendo los colectores, se paralizó el trabajo que fue dañado o arrastrado en una crecida del río—y se dijo que es irrecuperable.

En 1985 escribo para el Diario “El Vigilante” sobre el ideal de Ciudad Educativa/Ciudad Parque para la ciudad universitaria que es Mérida, indignado por la nefasta dirección que tomaba el desarrollo urbano:

El ideal de Ciudad/Universidad no ha sido formulado y puesto en práctica en todo su potencial, y requiere de un programa de metas y acciones para definir unos objetivos que aún hay que definir con precisión.

Por el potencial intelectual y creativo que alberga, Mérida es una ciudad única. Sin embargo esas fuerzas creativas no han sido capaces de organizarse eficientemente para generar los entornos inteligentes o ámbitos favorables para favorecer la realización del ser, como ente individual y como ente colectivo, que tendríamos que encontrar en una Ciudad Educativa.

La Universidad no ha logrado corresponder totalmente a las expectativas de un medio y de una población que reclaman una acción coherente para escapar del caos y hacer renacer la esperanza. La Universidad sigue siendo la esperanza, pero su ensimismamiento y el anquilosamiento de su estructura han tornado inoperante su acción. La Universidad autónoma aún no ha demostrado que es capaz de renovarse con eficiencia.

Años más tarde escribía por otra parte que las condiciones naturales del medio requieren ser preservadas y reconstituidas en las partes afectadas por el desarrollo urbano. El saneamiento del río Albarregas y de todos los cursos de agua, la restitución ecológica, la arborización de las calles y el cuidado y mantenimiento de la vegetación, son retos para humanizar el espacio urbano.

Hacer de Mérida una Ciudad/Parque es un proyecto social donde las comunidades y en especial las educativas necesitan estar ampliamente comprometidas, para difundir, generar y multiplicar una conciencia ciudadana de identificación y de progreso que implique la participación de la población en la reconstrucción del ambiente, generando así un modelo de gestión de asentamientos, que pueda servir de referencia y de ejemplo a diversos tipos de asentamientos urbanos de la región y del país que están urgidos de estrategias de ordenamiento en función de la calidad de la vida.

Tales eran los planteamientos a que había llegado al desarrollar una investigación-acción entre 1993 y 1994 dentro de la especialización en Formación Ambiental de la Red FLACAM o Foro Latinoamericano de Ciencias Ambientales, Cátedra UNESCO para el Desarrollo Sustentable con sede central en La Plata, Argentina y con sede local el Centro Interamericano de Desarrollo e Investigación Ambiental y Territorial CIDIAT-ULA en Mérida. Como parte del trabajo se publicó un suplemento especial “Mérida y el Río Albarregas” en el diario “Correo de los Andes” del 29 de mayo de 1994 para alimentar uno de los talleres realizados a nivel local. Se presentó luego la tesis como “Ciudad Educativa-Ciudad Parque” en agosto de 1994 y por sugerencia del tutor se publicó una síntesis bajo el nombre de “Ríos y Municipios como Proyectos Socio Ambientales” en octubre de 1995, dentro del marco del Congreso Latinoamericano de Ecología y dos meses antes de las elecciones regionales y municipales.

En ese trabajo se culmina con una Propuesta de Convenio Interinstitucional entre las Alcaldías de Mérida y Ejido, INPARQUES y el Ministerio del Ambiente, con la asistencia de la Gobernación y de la Universidad de Los Andes, para sacar del estancamiento el proyecto del Parque Metropolitano Albarregas. Allí se incorpora un plan de acciones inmediatas referido a 5 aspectos: el saneamiento del río, el catastro del área, la revisión y redefinición de las Unidades de Ordenamiento que conforman el área decretada como parque, la actualización del proyecto de diseño del Parque, y un programa de Educación Ambiental que involucre a las comunidades y a la Guardería Ambiental.

Se decía que “una estrategia socio-ambiental local e integral debe implicar acciones en torno a los cinco grandes retos ambientales formulados para Venezuela en 1994—agua, desechos, biodiversidad, ordenación y educación ambiental—y a la aplicación de los postulados y conclusiones, de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Social (Copenhague, Dinamarca, marzo de 1995) en la búsqueda de Modelos de Desarrollo Humano y Sostenible, cuya efectividad surgen y se prueban en la escala regional y local”.

Finalmente se concluía que parecía factible abordar institucionalmente en el corto plazo, el saneamiento ambiental del río Albarregas y de la quebrada Milla, hasta la confluencia de ambos cursos de agua, a la altura de la Plaza de Toros, ya que se han realizado colectores principales de cloacas que vislumbran esta posibilidad. Al colector

Chorros de Milla deben conectarse algunos barrios, que mantienen descargas independientes, y plantearse su continuación hasta más abajo del barrio Andrés Eloy Blanco, donde se sugiere hacer un estudio de saneamiento ambiental para conocer si es posible instalar allí una planta experimental y didáctica de tratamiento de aguas que pueda generar biogas y abono orgánico... **Esta vendría a ser la primera iniciativa ambiental de envergadura que logra resultados de saneamiento a nivel local en la historia de Mérida**, lo que marca una vía para plantear la estrategia socio ambiental de la ciudad, que por ser capital regional, “ciudad universitaria” además, debería dar ejemplo con un modelo piloto, animador y promotor de estrategias similares en el resto de Municipalidades del Estado—el cual con la ciudad, a pesar de contar con un Plan de Ordenamiento Territorial aprobado, requiere de estrategias específicas y de programaciones claras y precisas en términos ambientales y en función de un desarrollo humano y sostenible, al nivel local y regional.